UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT
DROIT D'AUTEUR

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. Toute contrefaçon, plagiat ou reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
34 COURS LÉOPOLD — CS 25233
54052 NANCY CEDEX
WWW.UNIV-LORRAINE.FR

École Doctorale SLTC
Laboratoire LISEC

En cotutelle avec L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM)

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LORRAINE

Mention : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

par **Séverine HAÏAT**

Sous la direction de Gaëlle ESPINOSA et Annie CHARRON

Former et accompagner des futures personnes enseignantes en formation initiale dans le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves : une recherche-action en France et au Québec

21 novembre 2025

Membres du jury :

Directrices de thèse : **Madame Gaëlle ESPINOSA, Professeure des Universités, Université de Lorraine, LISEC, Nancy, France**

Madame Annie CHARRON, Professeure, Université du Québec à Montréal, Canada

Présidente du jury : Madame Émilie TREMBLAY-WRAGG, Professeure, Université du Québec à Montréal, Canada

Rapporteurs : **Monsieur Stéphane COLOGNESI, Professeur, Université Catholique Louvain-la-Neuve, Belgique**

Monsieur Stéphane ALLAIRE, Professeur, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Canada

Examinatrice : Madame Blandine HUBERT, Maîtresse de conférence, Université de Lorraine, Nancy, France

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
ET UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FORMER ET ACCOMPAGNER DE FUTURES PERSONNES ENSEIGNANTES EN FORMATION INITIALE DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE RELATION DE QUALITÉ AVEC LEURS ÉLÈVES : UNE RECHERCHE-ACTION EN FRANCE ET AU QUÉBEC

THÈSE EN COTUTELLE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

SÉVERINE HAÏAT

NOVEMBRE 2025

REMERCIEMENTS

Réaliser cette thèse en cotutelle avec la France et le Québec a été une aventure belle et intense. Après avoir vécu plusieurs merveilleuses années au Québec, et de retour en France, ce travail doctoral prend tout son sens.

Je tiens à remercier tout particulièrement mes directrices de recherche, Annie Charron et Gaëlle Espinosa, pour leurs recherches inspirantes et leur accompagnement. Nos échanges à trois m'ont aidée à approfondir toujours plus ma réflexion et à préciser mon analyse. Merci à Gaëlle et à l'Université de Lorraine de m'avoir permis d'obtenir un contrat doctoral, me permettant de me consacrer pleinement à ma thèse et d'enseigner auprès d'étudiants.es qui deviendront pour la plupart enseignants.es. J'ai adoré cette expérience et il me tarde de poursuivre l'enseignement en parallèle de la recherche. Les recherches de Gaëlle sur la relation enseignant.e.-élève m'ont beaucoup éclairé dans le cheminement de ma réflexion, tout au long de cette thèse. Merci à Annie qui m'accompagne depuis le début de ma maitrise. C'est une chance de l'avoir à mes côtés depuis toutes ces années. Annie m'a donné le goût de la recherche, en m'impliquant dans les siennes. Ses recherches sur le développement global du jeune enfant, son approche qualitative ont eu de fortes résonances sur ce que je souhaitais faire. Merci à l'UQAM de m'avoir formée à la recherche, pour le programme d'accompagnement offert au doctorat, dense et passionnant.

Je remercie chaleureusement les futures personnes enseignantes ayant participé à ma recherche en France et au Québec. Sans vous cette recherche n'aurait pas pu se dérouler. Votre participation, votre enthousiasme, votre confiance, votre capacité à vous remettre en question, vos pratiques inspirantes, nos échanges ont été précieux. Vous serez de merveilleuses personnes enseignantes.

J'aimerais aussi dire ma reconnaissance à mon jury de thèse, Émilie Tremblay-Wragg, Stéphane Allaire, Stéphane Colognesi, et Blandine Hubert, d'avoir accepté d'évaluer ma thèse. Grâce à votre contribution, cette thèse peut aboutir dans les meilleures conditions. La teneur internationale de mon jury rassemblant des chercheurs québécois, français et belges est à l'image de la visée de ma thèse, ouverte sur le monde, s'intéressant aux pratiques inspirantes d'autres pays.

Un grand merci à Geneviève Messier et Vincent Bernier qui m'ont permis durant ces années de thèse de continuer à avoir un pied dans d'autres recherches que la mienne. Nos échanges, vos conseils et votre confiance m'ont été précieux.

Merci également aux membres du groupe de recherche international FRREE (Formation et recherche à la relation enseignant.e-élève) d'avoir accepté avec enthousiasme de participer à ce groupe de recherche, lorsque je l'ai constitué il y a deux ans. Nos rencontres mensuelles, l'écriture d'un article, nos échanges pour l'édition d'un ouvrage sur la relation-enseignant.e-élèves, ont enrichi ma réflexion sur ma propre recherche.

Mes remerciements vont également à l'Institut Villebon-Charpak et à la chaire de l'UQAM à Paris-Saclay, à Frédéric, Jeanne, Pauline et toute l'équipe pour votre accueil toujours chaleureux, nos échanges sur la recherche-action et la recherche en général, les ponts que vous savez créer entre sciences de l'éducation et sciences expérimentales.

Merci aux doctorants.es que j'ai eu la chance de rencontrer en France et au Québec, nos échanges sur nos projets de recherche respectifs étaient si constructifs. Merci à Amandine, ma partenaire d'enseignement.

Merci à Morgane qui a vécu comme moi l'aventure de la cotutelle entre la France et le Canada, pour ses conseils et sa thèse passionnante sur la relation enseignant.e-élèves. Merci à Julie pour sa disponibilité et ses conseils. Merci à Marie-France Racicot pour sa flexibilité quant aux contraintes et exigences d'une cotutelle. Merci à Julie Dion (Casiopé) d'avoir pris le temps de m'aiguiller sur la nouvelle terminologie de la deuxième version de l'outil *CLASS*.

Je tiens également exprimer mes remerciements à mes amis.es qui ont su m'accompagner tout au long de ce parcours avec bienveillance. Je remercie tout particulièrement Charlotte, mais également Alice, Esther, Hillary, Lyne et Sabrina. Merci à Mirabelle pour nos retraites d'écriture et nos séances de travail stimulantes à Paris et à Juchaux.

Un grand merci à mes parents et ma sœur pour leur soutien et leurs encouragements. Un merci tout particulier à mon père pour sa lecture minutieuse de ma thèse. Merci à ma grand-mère, qui a traversé un siècle, pour l'émerveillement dans ses yeux lorsque je lui parle de mes projets. Merci à ma belle-mère pour sa bienveillance.

Enfin, un immense merci à mon conjoint, Alexandre, dont le soutien est inestimable depuis tant d'années. Quelle chance de s'être rencontrés. Et un tout aussi immense merci à mes merveilleux enfants Manon et Léo pour vos encouragements, nos discussions passionnantes sur l'éducation, et vos expériences scolaires au sein des écoles québécoises et françaises, qui ont enrichi ma réflexion. Cette aventure franco-québécoise, nous l'avons partagée en famille. Cette thèse a été rendue possible grâce à vous. Je vous la dédie.

DÉDICACE

Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine.

Montaigne

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

DÉDICACE v

LISTE DES FIGURES xi

LISTE DES TABLEAUX xii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xiii

RÉSUMÉ xv

ABSTRACT xvi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 4

1.1 Enjeux et importance de la relation enseignant.e-élèves 4

1.1.1 Définitions de la relation enseignant.e-élèves 4

1.1.2 Facteurs pouvant influencer et améliorer la relation enseignant.e-élèves 6

1.2 Compréhension des contextes de recherche : systèmes éducatifs français et québécois 8

1.2.1 Pertinence de s'intéresser à deux contextes 8

1.2.2 Faible qualité de la relation enseignant.e-élèves dans les deux systèmes éducatifs 9

1.2.3 Caractéristiques pouvant expliquer la faible qualité de la relation enseignant.e-élèves 10

1.2.4 Contexte historique et culturel des systèmes éducatifs français et québécois 11

1.2.4.1 Système éducatif en France 11

1.2.4.2 Système éducatif au Québec 18

1.2.5 Similitudes et différences entre les deux systèmes éducatifs 23

1.3 Différences de la formation initiale en enseignement dans les deux contextes 24

1.3.1 Formation initiale en enseignement en France 25

1.3.1.1 Visées de la formation initiale 26

1.3.1.2 Compétences professionnelles des métiers du professorat 27

1.3.1.3 Contenu de la formation initiale au primaire (maternelle et élémentaire, 1er degré) 28

1.3.2 Formation initiale en enseignement au Québec 29

1.3.2.1 Visées de la formation initiale 29

1.3.2.2 Compétences professionnelles des métiers du professorat 29

1.3.2.3 Contenu de la formation initiale à l'éducation préscolaire et au primaire 30

1.3.3 Lacunes de la formation initiale en France et au Québec 30

1.3.3.1 France 31

1.3.3.2 Québec 32

1.3.4 Similitudes et différences des deux formations 33

1.4 Synthèse de la problématique et question de recherche 36

1.5 Pertinence scientifique et sociale 37

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL 39

2.1 Concept de relation enseignant.e-élèves 39
2.1.1 Origine et évolution historique du concept de la relation enseignant.e-élèves 40
2.1.2 Définitions de la relation enseignant.e-élèves 42
2.1.3 Qualité de la relation enseignant.e-élèves 47
2.1.4 Modèle *Teaching Through Interactions* de Hamre et Pianta (2007) 50
2.1.4.1 Assises théoriques du modèle *TTI* 50
2.1.4.2 Soutien émotionnel 52
2.1.4.3 Organisation de la classe 55
2.1.4.4 Soutien à l'apprentissage 57
2.1.5 Recommandations internationales pour l'amélioration de la relation enseignant.e-élèves 59
2.1.6 Liens entre émotions et cognition 60

2.2 Concept de pratique réflexive 64
2.2.1 Définition de la pratique réflexive 64
2.2.2 Différents modèles théoriques de la pratique réflexive 66
2.2.3 Pratique réflexive et formation initiale en enseignement 70
2.2.3.1 Contexte 70
2.2.3.2 Enjeux de la formation initiale au regard de la pratique réflexive 71
2.2.4 Différents processus réflexifs et niveaux de réflexivité 72
2.2.5 Caractéristiques de la pratique réflexive 74
2.2.6 Recommandations pour former des praticiens réflexifs en formation initiale 76

2.3 Synthèse du cadre conceptuel 79

2.4 Objectifs de recherche 80

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 82

3.1 Exposé critique des choix et des approches méthodologiques relatifs à la formation à la relation enseignant.e-élèves 82
3.1.1 Études quantitatives 82
3.1.2 Études qualitatives 88

3.2 Type de recherche 92

3.3 Personnes participantes 95

3.4 Modalités de recrutement 96
3.4.1 Recrutement en France 96
3.4.2 Recrutement au Québec 97

3.5 Déroulement de la recherche 99
3.5.1 En France 99
3.5.2 Au Québec 101

3.6 Outils utilisés 102
3.6.1 Entretiens semi-dirigés 102
3.6.2 Outil d'observation de la qualité des interactions en classe : le *CLASS* 103

3.6.3 Vidéo 105
3.6.4 Bilan des rencontres collectives de formation et d'accompagnement 106
3.6.5 Journal de bord 106
3.6.6 Questionnaire 106
3.7 Procédure de collecte des données - Opérationnalisation de la recherche 107
3.8 Modalités d'analyse de données 111
3.9 Enjeux d'ordre déontologique/éthique 113
3.9.1 Bénéfices et risques pour les personnes participantes 114
3.9.2 Conservation des données 114
3.10 Critères de scientificité 115
CHAPITRE 4 RÉSULTATS 117
4.1 Description et mise en œuvre du dispositif de formation en France et au Québec 117
4.1.1 Première étape de formation 119
4.1.1.1 Introduction à la recherche et mise en confiance 119
4.1.1.1.1 Attentes et motivations 120
4.1.1.1.2 Défis rencontrés 121
4.1.1.2 Expérience scolaire liée à la relation enseignant.e-élèves 125
4.1.1.2.1 Sens attribué à la relation enseignant.e-élèves 125
4.1.1.2.2 Assises théoriques de la relation enseignant.e-élèves 127
4.1.1.2.3 Expérience scolaire des futures personnes enseignantes 127
4.1.1.3 Modèle Teaching Through Interactions (TTI) 128
4.1.1.3.1 Compréhension des futures personnes enseignantes des trois domaines du *TTI* 128
4.1.1.3.2 Présentation du modèle Teaching Through Interactions (TTI) 130
4.1.1.3.3 Soutien émotionnel 130
4.1.1.3.4 Défis et synthèse en lien avec le soutien émotionnel 140
4.1.1.3.5 Organisation de la classe 141
4.1.1.3.6 Défis et synthèse en lien avec l'organisation de la classe 146
4.1.1.3.7 Soutien à l'apprentissage 147
4.1.1.3.8 Défis et synthèse en lien avec le soutien à l'apprentissage 152
4.1.2 Deuxième étape de formation 153
4.1.2.1 Initiatives explorées par les futures personnes enseignantes 153
4.1.2.2 Analyse vidéo des pratiques d'une enseignante expérimentée 154
4.1.2.3 Analyses vidéo des pratiques filmées des futures personnes enseignantes 155
4.2 Accompagnement des futures personnes enseignantes dans une démarche de pratique réflexive 157
4.2.1 Caractéristiques de l'accompagnement 157
4.2.2 Accompagnement à la suite des observations 158
4.2.3 Accompagnement au cours des rencontres collectives de formation 161
4.2.4 Accompagnement concret et individualisé 163
4.2.5 Démarche réflexive concernant le dispositif de formation et d'accompagnement 163
4.2.5.1 Appréciation du format de formation 163
4.2.5.2 Durée de la formation 164
4.2.5.3 Défis identifiés 164
4.2.5.4 Propositions d'amélioration du contenu 164

4.3 Identification de la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur l'évolution des pratiques au regard d'une REE de qualité 165
4.3.1 Pertinence du dispositif de formation et d'accompagnement 166
4.3.2 Soutien émotionnel 170
4.3.3 Organisation de la classe 172
4.3.4 Soutien à l'apprentissage 174
4.3.5 Synthèse de l'évolution des pratiques 175
4.4 Synthèse des résultats 176
CHAPITRE 5 DISCUSSION 178
5.1 Mise en œuvre du dispositif de formation et d'accompagnement en matière de relation enseignant.e-élèves 178
5.1.1 Fait saillant 1 : soutien émotionnel présent à consolider 178
5.1.1.1 Importance de prêter attention aux émotions et aux besoins des élèves avec la volonté de poser des limites afin de ne pas se laisser dépasser 179
5.1.1.2 Instauration d'un climat positif évitant tout forme de négativité 180
5.1.1.3 Importance de la synchronie émotionnelle 180
5.1.1.4 Importance de prendre en considération le point de vue de l'élève 181
5.1.2 Fait saillant 2 : défi de la gestion de classe 182
5.1.2.1 Préoccupation majeure chez les futures personnes enseignantes 182
5.1.2.2 Équilibre entre contrôle et autonomie des élèves : une posture éducative à trouver 183
5.1.2.3 Systèmes d'émulation 187
5.1.2.4 Maintien de l'attention des élèves 187
5.1.3 Fait saillant 3 : défi lié au soutien à l'apprentissage 188
5.2 Accompagnement dans une démarche réflexive 190
5.2.1 Fait saillant 1 : importance de la posture 191
5.2.2 Fait saillant 2 : privilégier une démarche réflexive 193
5.2.3 Fait saillant 3 : importance de prendre le temps 194
5.3 Évolution voire transformation des pratiques 194
5.3.1 Fait saillant 1 : importance de lier la théorie et le terrain 195
5.3.2 Fait saillant 2 : démarche collaborative 196
5.3.3 Fait saillant 3 : freins aux changements de pratiques 196
5.4 Limites de la recherche 198
5.5 Forces de la recherche 199
5.6 Perspectives d'amélioration du dispositif de formation et d'accompagnement 201
5.7 Synthèse de la discussion 204
CONCLUSION 206
ANNEXE A FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FPE QUÉBÉCOISES) 212
ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FPE FRANÇAISES) 217
ANNEXE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARENTS EN FRANCE) 227

ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN 1 231

ANNEXE E GUIDE D'ENTRETIEN 2 238

ANNEXE F GUIDE D'ENTRETIEN 3 240

ANNEXE G GRILLE D'OBSERVATION ET DE COTATION CLASS 245

ANNEXE H QUESTIONNAIRE EN LIGNE ANONYME 246

ANNEXE I CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE (France) 250

ANNEXE J CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE (QUÉBEC) 252

RÉFÉRENCES 254

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle de la situation pédagogique selon Legendre (1993)..... 42

Figure 2.2 Triangle pédagogique selon Houssaye (2014) 43

Figure 2.3 Qualité éducative (petite enfance) selon Duval et al. (2020) 49

Figure 2.4 Modèle Teaching Through Interactions (TTI) (Hamre et Pianta, 2007) 52

Figure 3.1 Frise temporelle des étapes de la recherche 2024-2025..... 108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Niveaux de réflexivité 73

Tableau 3.1 Synthèse de la recension des recherches quantitatives sur la formation à la relation enseignant.e-élèves en contexte de formation initiale 86

Tableau 3.2 Synthèse de la recension des recherches qualitatives sur la formation à la relation enseignant.e-élèves en contexte de formation initiale 90

Tableau 3.3 Tableau comparatif des recherches ayant utilisé l'outil *CLASS* en formation initiale en enseignement 91

Tableau 3.4 Profil des personnes participantes 98

Tableau 3.5 Objectifs et outils de collecte de données 111

Tableau 4.1 Déroulement du dispositif de formation et d'accompagnement 118

Tableau 4.2 Moyennes de la qualité des interactions -Scores en France et au Québec 166

Tableau 4.3 Test Wilcoxon- Scores *CLASS* par domaines 167

Tableau 4.4 Test Wilcoxon- Scores *CLASS* par dimensions 167

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BÉPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CIEREH	Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
COMMIT	Competence Measure of Individual Teacher-Student Relationships
CP	Cours préparatoire
CPE	Centre de la petite enfance
CRPE	Concours de recrutement des professeurs.es des écoles
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme en études collégiales
ELDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
EMR	Establish-Maintain-Restore
FIAC	Flanders Interactions Analysis Categories
INSPÉ	Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation
LapsyDé	Laboratoire de Psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant
LLInC	Leerkracht Leerling Interactie Coaching
LPE	Licence professorat des écoles
MEEF	Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MMCI	Making the Most of Classroom Interactions
MTP	My Teacher Partner
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PATHS	Providing Alternative Thinking Strategies
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIS	Profil interactionnel du stagiaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
REE	Relation enseignant.e-élèves
SEL	Socio-emotionnal learning
STRS	Student-Teacher Relationship Scale
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TES	Technicien.ne en éducation spécialisée
TTI	Teaching Through Interactions
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal
VAIL	Video Assessment of Interactions and Learning
YCEI	Yale Center for Emotional Intelligence

RÉSUMÉ

Depuis près de trente ans, les écrits scientifiques soulignent l'importance de la relation enseignant.e-élèves (Birch et Ladd, 1997 ; Davis, 2003 ; Hamre et Pianta, 2007 ; Pianta, 1999 ; Sabol et Pianta, 2012). Ils mettent en évidence l'influence d'une relation enseignant.e-élèves de qualité sur la réussite éducative des élèves, leur bien-être, mais également sur le bien-être des personnes enseignantes et leur persévérance dans le métier (Espinosa, 2016 ; Goyette et Martineau, 2020 ; Veldman *et al.*, 2013). Pourtant, la recherche et les études internationales (Algan *et al.*, 2018 ; TALIS, 2018) montrent que cette relation n'est pas de qualité suffisante dans de nombreux contextes éducatifs.

Parmi les facteurs explicatifs figure notamment le manque de formation des personnes enseignantes quant à la qualité de cette relation (Audrin, 2020 ; Beaumont et Garcia, 2020 ; Biémar et Fischer, 2023 ; Espinosa, 2020). Si de nombreux dispositifs de formation à destination des personnes enseignantes en exercice existent, peu concernent la formation initiale. Dans le cadre d'une recherche-action avec de futures personnes enseignantes, cette thèse propose de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif de formation et d'accompagnement visant à développer la qualité de la relation enseignant.e-élèves au regard des interactions, manifestations concrètes de cette relation. Le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007), et l'outil *CLASS* (Pianta *et al.*, 2008) qui en découle, ainsi que le modèle de Schön (1983) constituent les assises théoriques et méthodologiques de cette démarche.

Cette recherche s'inscrit dans un double contexte : la formation initiale en France et au Québec. Les résultats montrent que la mise en place du dispositif de formation et d'accompagnement, dans lequel de futures personnes enseignantes se sont senties pleinement engagées, a favorisé une évolution de leurs pratiques. Elles ont approfondi leurs connaissances sur l'importance de cette relation, reconnue comme un pilier de leur métier (Bucheton, 2021 ; Lenoir, 2002), développé leur réflexivité en prenant conscience de leurs pratiques, en les analysant et en les mettant en perspective, tout en bénéficiant d'échanges avec leurs pairs et d'appuis théoriques issus de la recherche.

Travailler dans deux contextes distincts a permis d'enrichir l'analyse des données, de mettre en exergue des pratiques inspirantes, de constater que les pratiques des futures personnes enseignantes font écho aux composantes structurelles et culturelles d'un système éducatif. Cette recherche confirme ainsi la pertinence d'intégrer, en formation initiale, un dispositif de formation et d'accompagnement qui valorise la relation enseignant.e-élèves, encourage la réflexivité, soutient l'évolution des pratiques et rappelle la dimension humaine de ce métier, au service des apprentissages et de la réussite éducative des élèves.

Mots clés : relation enseignant.e-élèves ; dispositif de formation et d'accompagnement ; formation initiale ; outil *CLASS* ; pratique réflexive ; future personne enseignante ; recherche-action.

ABSTRACT

For nearly thirty years, scientific literature has emphasized the importance of the teacher-student relationship (Birch et Ladd, 1997 ; Davis, 2003 ; Hamre et Pianta, 2007 ; Pianta, 1999 ; Sabol et Pianta, 2012). Research shows that quality teacher-student relationships affect students' educational success and their well-being, as well as the well-being of teachers and their continuing dedication to the profession (Espinosa, 2016 ; Goyette et Martineau, 2020 ; Veldman *et al.*, 2013). Yet research and studies from around the world (Algan *et al.*, 2018 ; TALIS, 2018) demonstrate that this relationship is qualitatively lacking in many educational contexts. Among the primary factors explaining this deficit is the absence of teacher training focusing on developing meaningful teacher-student relationships (Audrin, 2020 ; Beaumont et Garcia, 2020 ; Biémar et Fischer, 2023 ; Espinosa, 2020).

While frequently found in continuing education for practicing teachers, such emphasis on the teacher-student relationship is more rarely offered as part of pre-service teacher training. Within the scope of action research with future teachers, this dissertation proposes to design and implement a training and support program aimed at developing the quality of teacher-student relationships through interactions, considered to be the concrete manifestations of this relationship. The Teaching Through Interactions (TTI) framework (Hamre et Pianta, 2007), the CLASS tool (Pianta *et al.*, 2008) and the Schön's framework (1983) constitute the theoretical and methodological foundations of this approach.

The research is situated within the dual context of initial teacher training in France and Québec. The results show that implementation of the training and support system, with the full engagement of future teachers, fostered significant changes in their practices. Pre-service teachers deepened their understanding of the significance of the teacher-student relationship, recognized as a cornerstone of their profession (Bucheton, 2019 ; Lenoir, 2002), developed their reflexivity through heightened awareness of their practices by analyzing and putting them into perspective, all the while benefiting from exchanges with peers and theoretical support from the research itself. Working in two distinct research contexts enriched the data analysis, highlighted inspiring teaching practices, and demonstrated how the practices of future teachers reflect the structural and cultural components of their given educational systems.

This research thus confirms the relevance of incorporating, from the outset during initial teacher education, a training and support system that values the teacher-student relationship, encourages reflexivity, supports the evolution of teaching practices, and emphasizes the human dimension of the profession, thus reinforcing student learning and educational success.

Keywords : Teacher-student relationship ; training and support program ; pre-service teacher training ; CLASS tool ; reflective practice ; future teachers ; action-research.

INTRODUCTION

S'intéresser à la relation enseignant.e-élèves (REE), c'est comprendre que cette relation a une influence positive sur la réussite éducative des élèves (Roorda *et al.*, 2011 ; Sabol *et al.*, 2013), leur bien-être (Fredriksen et Rhodes, 2004) et leur motivation (Archambault et Olivier, 2018 ; Fredriksen et Rhodes, 2004). Cette REE a également une influence positive sur le bien-être des personnes enseignantes (Espinosa *et al.*, 2023 ; Rascle *et al.*, 2016 ; Spilt *et al.*, 2011), la réduction de leur taux d'attrition (Veldman *et al.*, 2013), alors même que de nombreux contextes éducatifs font face à la pénurie d'enseignants.es. S'intéresser à la REE, c'est également redonner tout son sens au métier d'enseignant. e, un métier de l'humain. C'est également faire face à des enjeux contemporains qui bouleversent le rapport aux savoirs et qui interrogent les savoirs à acquérir au XXIe siècle. Malgré l'importance reconnue de la REE (Espinosa, 2020 ; Fortin *et al.*, 2011 ; Roffey, 2012 ; Virat, 2019 ; Pianta, 1999 ; Sabol et Pianta, 2012) qui se situe au cœur du métier d'enseignant.e (Bucheton, 2021), les résultats des recherches disponibles indiquent que sa qualité demeure insuffisante dans les systèmes éducatifs. Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer, en partie parce que les personnes enseignantes sont encore trop peu formées en ce sens. Cette thèse propose la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation et d'accompagnement permettant de contribuer à l'amélioration de la formation initiale en enseignement afin que les futures personnes enseignantes établissent au plus tôt une relation de qualité avec leurs élèves. Ce dispositif de formation et d'accompagnement s'appuie sur des recommandations scientifiques mettant en lumière notamment l'importance de la pratique réflexive et de l'accompagnement (Colognesi *et al.*, 2019 ; Deprit *et al.*, 2022 ; Perrenoud, 2012 ; Vacher, 2022).

Par ailleurs, cette thèse s'inscrit dans deux contextes distincts que sont la France et le Québec. Il existe une forte tradition de coopération et de grandes similitudes entre les systèmes éducatifs québécois et français depuis de nombreuses années, tant d'un point de vue historique que linguistique. Dans le même temps, les systèmes éducatifs français et québécois ont des approches pédagogiques et une approche de l'éducation différentes (Meuret, 2013). Ces différences proviennent, notamment de leur histoire, de leur culture ainsi que de leur rapport à l'instruction et à l'éducation. Outre le fait que nous avons vécu au Québec plusieurs années, travailler dans deux contextes distincts permet « d'avoir une meilleure compréhension de sa propre culture » (Groux, 1997, p. 115), et d'avoir à la fois « une vision globale et internationale et une approche plus locale sur les spécificités sociales et culturelles » (Raveaud, 2007, p. 377).

Dans cette optique, le premier chapitre de notre thèse présente les enjeux et l'importance liés à REE. Il s'intéresse également à la compréhension des contextes de recherche qui se situent en France et au Québec. Au cours de ce premier chapitre, nous exposons les différences et les caractéristiques de la formation initiale des futures personnes enseignantes au sein de ces deux contextes, en mettant en lumière les lacunes de ces deux formations en ce qui concerne l'enseignement de la relation enseignant.e-élèves. Enfin, ce chapitre expose la question de recherche ainsi que la pertinence scientifique et sociale de cette thèse.

Par la suite, le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel. Deux concepts principaux sont au cœur de cette thèse : celui de la relation enseignant.e-élèves et celui de la pratique réflexive. Finalement, les objectifs de cette recherche sont présentés.

Afin de répondre à ces objectifs, le troisième chapitre aborde la méthodologie utilisée. Nous y exposons dans un premier temps un exposé critique des choix et des approches méthodologiques relatifs à la formation à la REE. Ensuite, nous présentons le type de recherche retenu qui est la recherche-action, les caractéristiques des personnes participantes, les modalités de recrutement et le déroulement de la recherche, ainsi que les outils utilisés pour la collecte de données. La procédure de mise en œuvre et l'analyse des données sont également explicitées. Enfin, les enjeux d'ordre déontologiques et éthiques de la recherche et les critères de rigueur scientifique sont exposés.

Dans le quatrième chapitre, les résultats sont présentés afin de répondre aux trois objectifs de recherche et d'avoir une vue d'ensemble sur la recherche-action menée. Les résultats relatifs au premier objectif de recherche concernent la description et la mise en œuvre du dispositif de formation, conçu et mis en place dans le cadre de cette recherche. Les résultats relatifs au deuxième objectif de recherche présentent l'accompagnement des futures personnes enseignantes (FPE) françaises et québécoises en stage dans une démarche de pratique réflexive afin qu'elles construisent une relation de qualité avec leurs élèves. Enfin, les résultats relatifs au troisième objectif permettent d'identifier la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur l'évolution des pratiques des FPE françaises et québécoises au regard d'une REE de qualité. Tout au long de ce chapitre, nous interprétons les résultats en mettant en parallèle les contextes français et québécois.

Le cinquième chapitre permet de discuter les résultats obtenus en les mettant en perspective avec les différentes recherches sur le sujet, et montre en quoi cette présente recherche peut contribuer aux

connaissances au regard de la question de la REE. Puis, nous exposons les limites de cette recherche ainsi que ses forces. Enfin, nous présentons les perspectives envisagées qui pourraient s'inscrire dans la continuité de cette recherche.

Finalement, la conclusion propose une synthèse de la thèse, présente les retombées et expose des pistes pour de futures recherches.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre commence par présenter les enjeux et l'importance liés à la relation entre la personne enseignante et les élèves, ainsi que le contexte de recherche, à savoir les systèmes éducatifs québécois et français. Ensuite, il s'intéresse à la formation initiale des FPE au sein de ces deux systèmes, en mettant en lumière les lacunes de ces deux formations en ce qui concerne l'enseignement de la REE. Enfin, ce chapitre expose la question de recherche ainsi que la pertinence scientifique et sociale de cette thèse.

1.1 Enjeux et importance de la relation enseignant.e-élèves

De nombreux écrits scientifiques montrent que la qualité de la relation enseignant.e-élèves (REE) est un levier important contribuant à augmenter les résultats scolaires, la motivation, l'engagement et le bien-être de l'élève (Fredriksen et Rhodes, 2004 ; Pianta, 1999 ; Roorda *et al.*, 2011 ; Sabol *et al.*, 2013 ; Virat, 2019). La qualité de la REE participe également au bien-être de la personne enseignante, à sa motivation, et à sa persévérance dans le métier d'enseignant (Fortin *et al.*, 2011 ; Roffey, 2012 ; Spilt *et al.*, 2011 ; Veldman *et al.*, 2013 ; Virat, 2019). Dans un premier temps, nous expliquons comment la REE est définie dans les écrits scientifiques et nous étudions son caractère fondamental dans l'expérience scolaire des élèves comme dans l'expérience professionnelle des personnes enseignantes, relevé dans de nombreuses recherches. Dans un second temps, nous exposons les facteurs qui permettent d'améliorer cette REE dans un contexte scolaire.

1.1.1 Définitions de la relation enseignant.e-élèves

Les différentes définitions de la REE, présentes dans les écrits scientifiques (Davis, 2003 ; Fortin *et al.*, 2011 ; Pianta, 1999 ; Pianta et Hamre, 2009 ; Virat, 2019) font ressortir que cette relation se situe dans une visée holistique au regard de deux dimensions principales : la dimension émotionnelle et la dimension cognitive (Beaudoin, 2022 ; Davis, 2003 ; Fortin *et al.*, 2011 ; Hamre et Pianta, 2007). Plus précisément, les chercheurs du domaine ont très tôt inscrit cette REE dans une dimension émotionnelle (Biémar et Fischer, 2023 ; Virat, 2016), mais ont pris peu en compte la dimension cognitive. Or, dans les années 2000, Hamre et Pianta ont développé un modèle théorique, *Teaching Through Interactions* (*TTI*) (Hamre et Pianta, 2007), qui combine les dimensions émotionnelle et cognitive. De ce modèle, découle un outil, le *CLASS* (Pianta *et al.*, 2008) qui propose une grille d'observation (voir l'annexe G) permettant d'observer et de

mesurer la qualité des interactions entre personnes enseignantes et élèves, manifestations concrètes de la REE.

Cette REE de qualité est déterminante pour la réussite éducative des élèves (Roorda *et al.*, 2011), leur engagement (Fredriksen et Rhodes, 2004), en plus de leur bien-être (Espinosa *et al.*, 2023 ; Fredriksen et Rhodes, 2004). Elle permet également de développer les compétences émotionnelles des élèves (Bergeron et Rousseau, 2021 ; Biémar et Fischer, 2023 ; Goyette et Martineau, 2020 ; Virat, 2016). Par ailleurs, l'installation d'une relation de qualité est un « levier permettant, à son niveau, de contribuer à forger culturellement et symboliquement les adultes de demain que sont les élèves » (Marsollier et Jellab, 2018, p. 32). Du côté des personnes enseignantes, de nombreuses recherches montrent qu'une REE de qualité permet, notamment d'augmenter la satisfaction professionnelle de la personne enseignante (Riley, 2013 ; Spilt *et al.*, 2011), son bien-être (Fortin *et al.*, 2011 ; Roffey, 2012 ; Spilt *et al.*, 2011 ; Virat, 2019) et sa qualité de vie (Marzano et Marzano, 2003 ; Rascle *et al.*, 2016 ; Spilt *et al.*, 2011), en plus de réduire le taux d'attrition et l'épuisement professionnel (*burn-out*) des personnes enseignantes (Aldrup *et al.*, 2018 ; Genoud *et al.*, 2009 ; Veldman *et al.*, 2013). Pour les personnes enseignantes, la relation avec leurs élèves est l'une des motivations principales du choix de ce métier (Fortin *et al.*, 2011 ; Roffey, 2012 ; Spilt *et al.*, 2011 ; Tardif et Lessard, 2017 ; Virat, 2019). L'abandon de la profession varie de 6% à 50% selon les pays (Karsenti *et al.*, 2013). Au Canada, le décrochage des personnes enseignantes est de 30% durant les cinq premières années, 15% au Québec alors qu'en France, ce décrochage est inférieur à 5% (Karsenti *et al.*, 2013). Une récente étude a montré qu'entre 2012 et 2016, le taux d'attrition des personnes enseignantes novices a triplé en France (Zimmermann *et al.*, 2022). Les raisons de ce décrochage sont notamment liées à la gestion de classe qui peut s'avérer difficile, aux conditions de travail, aux caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec le métier d'enseignant.e.

L'influence positive de la REE pour les élèves et les personnes enseignantes, relevés dans les écrits scientifiques, sont donc nombreux et l'importance de cette relation est peu contestée (Riley, 2013 ; Virat, 2016). À l'inverse, une REE de mauvaise qualité a une influence négative, dont le décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003), l'engagement scolaire et la santé mentale des jeunes (Tardif et Lessard, 2017), l'attrition et l'épuisement des personnes enseignantes (Dufour *et al.*, 2021 ; Veldman *et al.*, 2013). Finalement, une relation de qualité est une relation basée sur la confiance, le respect mutuel et l'écoute entre la personne enseignante et l'élève (Espinosa, 2016). Les écrits scientifiques identifient plusieurs facteurs permettant

d'influencer et d'améliorer la REE (Biémar *et al.*, soumis ; Murray et Pianta, 2007 ; Virat, 2019), que nous exposons dans la section suivante.

1.1.2 Facteurs pouvant influencer et améliorer la relation enseignant.e-élèves

Quatre grands ensembles de facteurs sont identifiés pour améliorer la REE : les facteurs externes (p.ex. taille de l'école, taille des classes) ; les facteurs liés à l'élève (p.ex. niveau scolaire, compétences socio émotionnelles, contexte socioculturel) ; les facteurs liés à la personne enseignante (p.ex. croyances, expérience professionnelle, compétences socio-émotionnelles) ; enfin les facteurs liés aux interactions et aux gestes professionnels établis en classe (p.ex. climat positif de la classe, sensibilité de la personne enseignante, gestion des comportements des élèves, soutien métacognitif des élèves). L'ensemble de ces facteurs influence la REE et joue un rôle important dans la dynamique relationnelle (Pianta, 1999). Dans cette dynamique relationnelle, le rôle des personnes enseignantes est essentiel en tant « qu'agent central du changement pour améliorer les relations en classe » [Notre traduction] (Sabol et Pianta, 2012, p. 222). La formation des personnes enseignantes est donc un enjeu important.

Afin d'améliorer la relation entre personnes enseignantes et élèves, les écrits scientifiques se sont penchés sur la manière de former les personnes enseignantes à une relation de qualité. La plupart des dispositifs de formation sur la REE construits par les chercheurs concernent principalement la dimension émotionnelle de la REE, notamment le développement des compétences émotionnelles et sociales des personnes enseignantes et des élèves (Jennings *et al.*, 2017 ; Jennings et Greenberg, 2009 ; Justo *et al.*, 2018 ; Lang *et al.*, 2020). Le modèle *The prosocial classroom*, construit par Jennings et Greenberg (2009), prédit que les compétences émotionnelles et sociales favorisent la construction de relations de qualité (Biémar *et al.*, soumis). Former les personnes enseignantes à ces compétences leur permettra de mieux comprendre et appréhender les émotions des élèves. Une méta-analyse (Kincade *et al.*, 2020) portant sur les éléments communs aux interventions formant les personnes enseignantes à l'amélioration de leurs relations avec les élèves a révélé que des comportements proactifs comme accueillir individuellement les élèves, les féliciter, leur montrer du respect, passer du temps avec eux ou leur permettre de diriger certaines activités, contribuent à l'efficacité de ces interventions. Cette méta-analyse recense 44 pratiques jugées comme efficaces par les chercheurs pour améliorer la REE. Kincade et ses collègues (2020) précisent que la qualité de la REE est conceptualisée à l'aide de différentes composantes qui concernent les caractéristiques des personnes enseignantes et des élèves, leurs perceptions et leurs interactions. Enfin, une recension des écrits scientifiques (Poling *et al.*, 2022) montre que différents types de formation —

qu'il s'agisse de sessions brèves, de *coaching* ou de programmes intégrés dans la formation initiale — sont également efficaces pour renforcer les relations enseignant.e-élèves (Biémar *et al.*, soumis).

En ce qui concerne le développement des compétences relationnelles (définies comme compétences émotionnelles et sociales) des personnes enseignantes, de nombreuses initiatives récentes existent à travers différents pays, basées sur des programmes complets ou des activités ponctuelles (Biémar *et al.*, soumis). Ces compétences vont dans le sens de favoriser des interactions positives qui, à plus ou moins long terme, permettent l'établissement de relations de qualité. Aux États-Unis, les programmes *Banking Time* (Driscoll et Pianta, 2010) et *Establish-Maintain-Restore* (*EMR*) (Cook *et al.*, 2018), centrés sur le développement de compétences émotionnelles et sociales, ont prouvé que renforcer les compétences relationnelles des personnes enseignantes pouvait améliorer leurs interactions avec les élèves. De nombreux champs de recherche s'intéressent et travaillent sur le développement des compétences relationnelles, tant pour la personne enseignante que pour l'élève, ce qui comprend les compétences émotionnelles et sociales (Biémar *et al.*, soumis), comme le « *socio-emotional learning* » (SEL) (Fortin *et al.*, 2011). Un nombre croissant de laboratoires de recherche, tels que le *CASEL* (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) ou le *YCEI* (*Yale Center for Emotional Intelligence*), basent leurs travaux sur l'importance de la REE (Fortin *et al.*, 2011). En Belgique, le programme *LLInC* (*Leerkracht Leerling Interactie Coaching*), dédié au développement des compétences relationnelles, favorise également une plus grande proximité entre personnes enseignantes et élèves tout en réduisant les conflits.

Pour résumer, la dimension relationnelle peut être définie comme un cadre complexe qui inclut les interactions en classe, mais aussi les influences plus larges comme la culture scolaire, le contexte socioculturel des élèves ainsi que le développement émotionnel des élèves et des personnes enseignantes (Pianta, 1999 ; Sabol et Pianta, 2012). L'ensemble de ces éléments détermine la qualité de la REE et son effet sur l'apprentissage et le développement de l'apprenant, et s'inscrit dans un contexte culturel propre à chaque système éducatif. La REE, elle-même, peut varier selon les contextes culturels (Fredriksen et Rhodes, 2004 ; Sabol et Pianta, 2012). Dans le cadre de notre recherche, nous traitons de la REE sous l'angle des interactions et avons choisi comme contexte les systèmes éducatifs français et québécois. Nous expliquons dans la section suivante la pertinence du choix de ces deux systèmes éducatifs.

1.2 Compréhension des contextes de recherche : systèmes éducatifs français et québécois

Travailler dans deux systèmes éducatifs distincts permet d'aborder la REE sous différents angles, à la fois émotionnel et cognitif. Afin de mieux former les futures personnes enseignantes aux différentes dimensions de la REE, il s'avère pertinent d'étudier la formation initiale des personnes enseignantes en maternelle et au primaire dans les systèmes éducatifs français et québécois. Les travaux de recherche (Bigras *et al.*, 2020 ; Pianta *et al.*, 2003) montrent que plus la REE est de qualité dès la petite enfance, plus elle a une influence à long terme sur la motivation et la réussite éducative des élèves.

1.2.1 Pertinence de s'intéresser à deux contextes

Depuis de nombreuses années, il existe une forte tradition de coopération entre les systèmes éducatifs québécois et français, tant d'un point de vue historique que linguistique. En effet, le premier accord international signé entre la France et le Québec remonte à 1965 et concerne le domaine de l'éducation. Cet accord visait, en pleine Révolution tranquille, période de réflexions, de remises en question et de changements majeurs quant au système éducatif québécois, à former les personnes enseignantes québécoises en France (Mesli, 2006).

À l'instar des travaux de Tardif (1998 ; 2004), qui s'inscrivaient dans une perspective internationale, s'intéresser à deux systèmes éducatifs distincts permet « de dépasser le cadre national et de prendre en compte l'expérience collective des autres sociétés » (Tardif et Lessard, 2004, p. 1). Mieux comprendre ce que vivent les autres permet également de se comprendre soi-même, d'avoir une réflexivité sur ses représentations et ses pratiques. Cela permet « une décentration de l'individu, une prise de recul et un changement de point de vue qui favorisent l'analyse et facilitent la compréhension » (Perez *et al.*, 2002, p. 6). Plus précisément, le choix de travailler sur les contextes québécois et français s'explique, notamment par la forte tradition de coopération entre les systèmes éducatifs québécois et français depuis de nombreuses années. En effet, les recherches travaillant sur la comparaison des systèmes éducatifs français et québécois sont nombreuses et concernent, par exemple, pour ne citer qu'elles, la qualité des interactions en maternelle françaises et en centre de la petite enfance (CPE) au Québec (Bigras *et al.*, 2020), la formation des personnes enseignantes (Potvin *et al.*, 2018), les politiques curriculaires (Mathou, 2018) , la collaboration enseignant.e-famille (Larivée et Garnier, 2014) ou les relations enseignant.e-élèves (Le Gouellec, 2024). Même si les traditions éducatives sont différentes dans les deux systèmes éducatifs, « les réformes récemment engagées vont dans le même sens : développement d'une logique de la formation des enseignants par compétences (en 2001 au Québec et en 2006 en France) […]» (Larivée et

Garnier, 2014, p. 30) et volonté de professionnaliser le métier d'enseignant.e et la formation initiale (Le Gouellec, 2024). Au-delà des visées communes, les systèmes éducatifs français et québécois sont ancrés dans une histoire culturelle et sociale bien distincte. En France, une forte place est donnée à l'instruction, au Québec à l'éducation. Alors que l'instruction est associée à la transmission de savoirs, l'éducation permet de se connaître, tout en apprenant à vivre ensemble et à s'approprier une culture commune (Flahault, 2006). Et pourtant au sein des deux systèmes éducatifs, la REE mérite d'être améliorée.

1.2.2 Faible qualité de la relation enseignant.e-élèves dans les deux systèmes éducatifs

En France, des enquêtes internationales comme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves, OCDE, 2019) ou *TALIS* (Teaching and Learning International Survey, 2018) font ressortir que la REE est de faible qualité. Dans la dernière étude *TALIS* publiée en 2018, il est indiqué que « la France est l'un des pays de l'OCDE où les élèves ressentent le moins de soutien de la part de leurs enseignants pour progresser dans leurs apprentissages » (TALIS, 2018, p. 1). Ainsi, moins d'un élève sur quatre en France (moyenne OCDE : un élève sur trois) déclare que son enseignant lui indique ses points forts (TALIS, 2018, p. 1). Seuls 57 % des élèves déclarent que leur enseignant.e s'intéresse aux progrès de chaque élève. Enfin, plus d'un élève sur trois (moyenne OCDE : un élève sur quatre) pense que son enseignant.e n'apporte jamais ou seulement parfois de l'aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin. Plus de la moitié des élèves français estime que leur enseignant.e ne leur offre « jamais » ou seulement « parfois » l'occasion d'exprimer leur opinion en classe. D'après le rapport de l'OCDE (2019) sur l'enquête PISA 2015, les élèves éprouvent moins d'anxiété lorsque les personnes enseignantes les soutiennent davantage et ajustent leur enseignement à leurs besoins. Enfin, « plus d'un tiers des élèves français considèrent que les relations ne sont pas bonnes avec la plupart de leurs enseignants, soit l'un des plus hauts niveaux de conflictualité au monde » (Algan *et al.*, 2018, p. 2).

Au Québec, l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ, Desrosiers *et al.*, 2012) montre que plus l'enfant grandit, plus la relation avec la personne enseignante devient distante. Cette étude montre notamment, que 18 à 25 % des personnes enseignantes du primaire disent ne pas se sentir vraiment en confiance et efficaces dans leurs interactions avec leurs élèves. D'autres études quantitatives, menées à partir d'une grille d'observation de la qualité des interactions de l'outil *CLASS,* (*Classroom Assessment Scoring System*) (Pianta *et al.*, 2008) dans des classes de maternelle au Québec, montrent que le niveau de qualité du soutien émotionnel (dimension émotionnelle) se situe à un niveau moyen-élevé (échelle de Lickert de 1 à 7, où 7 correspond à un niveau élevé), et que le soutien à

l'apprentissage (dimension cognitive) se situe à un niveau faible-moyen (Charron, 2021 ; Duval *et al.*, 2016 ; Houben *et al.*, 2022).

1.2.3 Caractéristiques pouvant expliquer la faible qualité de la relation enseignant.e-élèves

Plusieurs caractéristiques pouvant expliquer la faible qualité de la REE sont recensées par les écrits scientifiques. L'une des caractéristiques est l'évolution libérale des systèmes éducatifs. Au Québec comme en France, la politique éducative sur la « gestion axée sur les résultats » (Maroy, 2021) donne une grande importance aux performances, aux évaluations et aux résultats scolaires des élèves, en lien avec la volonté de qualifier, au détriment de la relation humaine.

Du côté des personnes enseignantes, les écrits scientifiques relèvent qu'elles en reviennent régulièrement à leur identité professionnelle, à leur posture et à leur rôle et expriment leurs craintes quant à une relation trop détachée des apprentissages qui les qualifierait dans une fonction de travailleur social et qui les éloignerait de leur mission d'enseignement (Boutet, 2002). L'impact des croyances et des préjugés des personnes enseignantes et des élèves (Potvin, 2005) ainsi que leurs vécus (Pruneau, 2002) sont également des caractéristiques pouvant expliquer la faible qualité de cette REE. Par ailleurs, il est difficile pour une personne enseignante de s'entendre dire qu'elle manque de bienveillance ou que la relation établie avec ses élèves n'est pas ce qu'elle devrait être, « on touche à une qualité d'être, à l'intime, on convoque les souvenirs et l'expérience que l'on a de nous-mêmes » (Paré, dans Marsollier et Jellab, 2018, p. 101).

Enfin, l'une des caractéristiques majeures relevée dans les écrits scientifiques (Audrin, 2020 ; Biémar et Fischer, 2023 ; Cuisinier, 2016 ; Espinosa, 2020 ; Marsollier, 2010) concerne la formation initiale des personnes enseignantes qui ne sont pas suffisamment formées à l'importance et à la qualité de cette relation, aussi bien en France (Audrin, 2020 ; Cuisinier, 2016 ; Espinosa, 2020 ; Marsollier, 2010), qu'en Belgique (Biémar et Fischer, 2023 ; Borremans *et al.*, 2024), qu'en Suède (Aspelin et Jonsson, 2019) ou au Canada (Beaumont et Garcia, 2020), pour ne citer que ces pays. En effet, la formation initiale est principalement axée sur l'enseignement de la didactique au détriment de la pédagogie, sur l'enseignement des disciplines plutôt que sur les compétences relationnelles que devraient acquérir les futures personnes enseignantes.

Afin de mieux comprendre la place accordée à la REE au sein des deux systèmes éducatifs, il semble important d'exposer les contextes historiques et culturels dans lesquels s'inscrivent les deux systèmes

éducatifs. La section suivante s'appuie sur les recherches historiques développées dans notre mémoire de maitrise (Haïat, 2020), enrichies et actualisées dans le cadre de notre thèse.

1.2.4 Contexte historique et culturel des systèmes éducatifs français et québécois

En France, c'est durant le siècle des Lumières que les fondements du système scolaire sont posés. Selon les philosophes des Lumières, c'est par l'acquisition de savoirs que l'émancipation de l'être humain est possible, que le peuple peut se libérer de la tutelle des pouvoirs royal, aristocratique et religieux de l'époque (Lenoir, 2002). Cette volonté de poser le savoir, comme fondement du système éducatif français, remonte au XVIIe siècle. Dès cette époque en effet, une approche transmissive est adoptée.

Au Québec, l'émancipation de l'être humain ne s'acquiert pas par les savoirs, mais par sa capacité « à agir dans et sur le monde » (Lenoir, 2002, p. 101). L'ancrage de l'école dans les paradigmes constructivistes et socioconstructivistes donne une plus grande place aux émotions, à l'expérimentation et aux interactions. Ce sont deux récits de l'école (Meuret, 2013) qu'il parait intéressant de mettre en parallèle.

La notion d'instruction, associée à la transmission des savoirs, versus la notion d'éducation, associée au développement global de l'enfant, s'opposent au cours des siècles. Ce rappel historique nous permet d'exposer les enjeux, les missions, les finalités ainsi que les paradigmes éducationnels dans lesquels chacun des deux systèmes éducatifs s'inscrit (Haïat, 2020).

1.2.4.1 Système éducatif en France

La place prépondérante des savoirs en France est structurelle et culturelle, constituante du système éducatif français qui s'inscrit dans une approche transmissive.

À partir de la fin du XVIIe siècle

Afin de mieux comprendre le paradigme éducationnel adopté en France, il nous semble intéressant de revenir à la première méthode d'enseignement créée par De La Salle en 1684, qui consistait en un enseignement simultané (Jouan, 2012). Les élèves étaient divisés par niveaux, une place fixe et individuelle leur était attribuée et une discipline stricte ainsi qu'un travail répétitif et simultané étaient imposés. Avant cette période, lorsque le maître s'occupait individuellement de chaque élève, les autres élèves restaient inactifs.

La méthode d'enseignement mutuel, qui se développe en France à partir de 1747, se différencie nettement de la méthode d'enseignement simultané qui prévalait alors. Importée d'Angleterre, cette nouvelle méthode permettait qu'une école entière fonctionne avec un seul maître grâce à l'aide des élèves considérés comme moniteurs, poussant à la coopération entre élèves et le soutien entre pairs (Haïat, 2020). Dans le même temps, cette nouvelle méthode d'enseignement s'inscrivait dans une visée économique avec l'instruction d'un grand nombre d'enfants aux mêmes coûts qu'un petit nombre (Lelièvre, 2021), une façon de « tayloriser » l'enseignement (Lelièvre, 2021, p. 99). Dans la première moitié du XIXe siècle, en France, cette méthode d'enseignement mutuel fut adoptée dans plus de 2000 écoles. La propagation de cette nouvelle méthode provenant de l'Angleterre protestante, inquiétait le clergé catholique soutenu par les royalistes (Lelièvre, 2021). Sous le règne du roi Louis-Philippe, le ministre Guizot, privilégie alors la méthode d'enseignement des écoles catholiques et met en place un système d'enseignement où l'État centralise l'organisation de l'instruction et contrôle la formation des maîtres. Ainsi, en 1836, l'enseignement simultané de De La Salle est adopté comme étant l'approche pédagogique pour l'éducation en France. Le maître transmet les savoirs ainsi que l'éducation morale et religieuse (Jouan, 2012). Le rapport d'autorité et de hiérarchie est posé : c'est le maître qui éduque les élèves (Haïat, 2020).

Fin du XIXe siècle et l'école de Jules Ferry

L'arrivée des républicains au pouvoir en 1877, pose les fondements de l'école républicaine. Jules Ferry, républicain convaincu, plusieurs fois ministre de l'Instruction publique à la fin du XIXe siècle, attribue trois missions à l'école : la gratuité (lois de 1881) ; l'obligation ; la laïcité (lois de 1882). Le système scolaire français (primaire) devient accessible à tous et gratuit, obligatoire et laïc, se dégageant de la tutelle de l'Église. L'enseignement secondaire est réservé à une classe privilégiée et reste payant. En 1889, l'école est un service public de l'État et les instituteurs des fonctionnaires. L'école est une institution « forte et cohérente » (Prost, 2013, p. 16), le maître devient un expert des savoirs (Jouan, 2012). L'école a pour objectif d'unifier, « d'émanciper, de libérer, de former des individus capables de penser par eux-mêmes pour fonder une société moderne » (Prost, 1992, p. 48). Le système éducatif instauré vise à libérer l'enfant des influences familiales et religieuses. Inspiré par les écrits du pédagogue Pestalozzi, Ferry prône de nouvelles méthodes d'enseignement qui permettent aux élèves « d'apprendre à apprendre ». Dans un discours qu'il prononce au Congrès pédagogique des instituteurs de France, le 19 avril 1881, il clame : « nous voulons des éducateurs. […] exciter la spontanéité de l'enfant pour en diriger le développement

normal au lieu de l'enfermer dans des formules dont il ne retire que de l'ennui » (dans Lelièvre, 2021, p. 16). Pour Jules Ferry, l'essentiel ne se trouve pas dans les programmes éducatifs, mais dans les méthodes d'enseignement, non pas dans la didactique, mais dans la pédagogie. Le directeur de l'enseignement primaire sous Jules Ferry, Ferdinand Buisson, insiste auprès des instituteurs sur l'importance de la pédagogie : « Faites en sorte qu'il [l'élève] ne subisse pas l'instruction mais qu'il y prenne une part active […] le but de l'éducation est le gouvernement de soi, le pouvoir de se diriger soi-même » (Lelièvre, 2021, p. 17). Ces propos résonnent tout particulièrement aujourd'hui, à l'heure où les gouvernements successifs de ces dernières années multiplient les injonctions autour de l'importance des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) au détriment des autres savoirs (savoir-être, savoir-faire, savoir-agir).

Début du XXe siècle

L'Europe et l'Amérique du Nord voient émerger un courant pédagogique novateur, l'Éducation nouvelle (dont Dewey, Freinet et Montessori font partie) avec notamment la prise en compte des apports de la psychologie. Une attention toute particulière au développement de l'enfant est prônée, les besoins de liberté et d'émancipation de l'enfant sont accueillis (Dubreucq, 2004).

En 1936, le Front populaire, sous l'impulsion de Léon Blum, propose une « rénovation pédagogique » (Prost, 2013, p. 38). L'école s'ouvre, « en articulant les savoirs à la vie » (Prost, 2013, p. 38). Le rôle des maîtres est redéfini et une pédagogie active est menée (Prost, 2013). Éducation et instruction ne sont plus dissociées. L'école ne limite plus sa mission à la seule transmission des connaissances, c'est « un moyen au service d'une ambition humaniste plus large » (Prost, 2013, p. 41). Cette évolution pédagogique se poursuit après la Seconde Guerre mondiale.

Les années 1960

Deux nouveaux facteurs rendent possible une réforme de l'enseignement primaire en France. Le premier facteur est l'extension de la scolarité jusqu'à l'âge de 16 ans et la distinction entre l'enseignement primaire et le collège (équivalent au secondaire au Québec). Cela allège considérablement le rôle de l'école primaire qui n'est plus contrainte d'assurer une formation complète en quelques années seulement et de préparer les élèves à la vie active. Désormais, après le primaire, le collège assure une continuité qui permet aux élèves de poursuivre leur scolarité.

Le deuxième facteur concerne les mutations sociales et l'évolution des mentalités. Le cadre familial évolue vers davantage de flexibilité et de tolérance et l'expression des émotions et des sentiments gagnent en légitimité par le fait que la famille « a perdu ses fonctions économiques et sociales, voire ses fonctions éducatrices » (Prost, 1992, p. 26). Dans ce contexte, « presque toutes les activités humaines se sont socialisées : le travail est devenu salarié, l'éducation scolaire, la sécurité sociale » (Prost, 1992, p. 26). Le sens de la famille s'est transformé, les liens parents-enfants sont redéfinis, laissant davantage de place au développement de l'enfant, tandis que l'école, jugée encore trop contraignante, quant à la place laissée à l'enfant, est remise en question (Prost, 1992).

La volonté d'instruire cède progressivement la place à une volonté d'éduquer, en offrant aux élèves une formation plus complète, qui ne se limite plus qu'aux savoirs scolaires. Les évènements de 1968 contribuent à la concrétisation de ces réformes novatrices. Avec le Colloque d'Amiens, considéré comme l'équivalent du Rapport Parent au Québec (Meuret, 2013), trois enjeux principaux sont discutés : la formation des maîtres ; les liens entre formation et recherche, l'évolution nécessaire de la relation pédagogique (Prost, 2013). Suite au Colloque d'Amiens, le gouvernement installe une « commission de la rénovation pédagogique » (Meuret, 2013, p. 152) qui repose sur cinq principes : 1) la transformation du rapport maître-élèves ; 2) le travail en équipe des maîtres ; 3) l'allègement des programmes ; 4) l'actualisation des programmes ; 5) l'ouverture d'écoles expérimentales pour l'application de ces principes (Haïat, 2020).

Cette réforme fait l'objet de vives critiques, en particulier sur la question de l'émancipation des élèves et de leur autonomie. Après les évènements de mai 1968, la société française traverse une période de repli sur elle-même et aspire à un retour à l'ordre établi, à une « remise en ordre » (Prost, 2010, p. 79). Au sein de l'école, on rétablit « l'apprentissage de l'obéissance et de la soumission » (Prost, 2010, p. 80). Avec mai 1968, les enjeux ne sont plus pédagogiques, mais idéologiques (Prost, 2013).

Au cours des années 1960, le système éducatif français hésite entre deux approches. La première approche considère le maître comme un expert, détenteur des savoirs à transmettre. Cette approche préconise la « technicité de l'acte pédagogique » (Prost, 1992, p. 81) et privilégie une relation verticale, exempte de tout affect. La seconde approche favorise une relation plus horizontale, dans laquelle le maître adopte une posture d'accompagnateur, où l'autonomie des élèves est stimulée. Mais cette approche se heurte aux réticences parentales, aux contraintes et aux exigences des programmes officiels (Prost, 1992).

Ces années 1960 marquent un tournant dans l'évolution du système éducatif français, « c'est le seul moment où la recherche pédagogique soit apparue nécessaire » (Prost, 2013, p. 147). C'est durant cette période qu'une refonte profonde des pratiques pédagogiques est amorcée.

Les années 1980

L'arrivée de la gauche au pouvoir, sous la présidence de François Mitterrand, ravive le débat entre les « néo-républicains » et « les pédagogues », entre l'instruction et l'éducation. Les néo-républicains, hostiles à l'idée d'un État éducateur, défendent une école privilégiant la transmission des savoirs et les disciplines académiques (Haïat, 2020). Selon eux, les principales missions de l'école doivent être fondées sur des savoirs rationnels (Fabre, 2002). Une forme de « statufication du Savoir ou de la Culture » (Fabre, 2002, p. 55), c'est-à-dire une forme de savoir et de culture figée est prônée. À l'inverse, les pédagogues, s'appuient sur les idées et travaux issus de l'Éducation nouvelle (p.ex. Decroly, Dewey, Freinet, Montessori), et préconisent une approche prenant en compte le développement global de l'enfant, estimant qu'il occupe une position centrale dans la construction de ses savoirs (Jacomino, 2010).

Durant cette période, une volonté de démocratiser encore plus l'école apparait, liée à l'obtention de diplômes. La Loi sur l'orientation de 1989[1] est promulguée avec l'objectif que 80 % d'élèves obtiennent le baccalauréat et que 50 % obtiennent un niveau de licence[2]. Les textes législatifs français (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2019) mettent l'accent sur les savoirs académiques, mais également sur les compétences, plus pratiques. Les savoirs correspondent essentiellement aux contenus enseignés dans chaque discipline. Les compétences, définies par Jonnaert comme faisant référence « à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Joannert, 2002, p. 31) relèvent d'une approche plus globale, permettant de mobiliser des connaissances dans des situations complexes et variées.

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

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

Le Code de l'éducation français (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2019), qui définit les objectifs et les missions de l'enseignement scolaire stipule que :

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

Mais cette notion de compétence fait débat en France, pour deux raisons principales. D'une part, la compétence issue de la formation professionnelle privilégie une approche utilitariste au détriment des dimensions intellectuelles et culturelles (Prost, 2013). D'autre part, cette notion remet en question la conception française de l'éducation, fondée sur la transmission de connaissances et de savoirs prédéfinis et privilégie un ancrage dans la réalité, « plus aléatoire, plus variable, plus superficiel et moins assuré que le rapport traditionnel au savoir ne le prévoyait » (Gauthier et Le Gouvello, 2009, p. 20).

Les années 2000

Les réformes sur l'éducation se poursuivent au début des années 2000, en concertation avec la population. La Commission du débat national sur l'avenir de l'École, présidée par Thélot, rassemble plus d'un million de personnes et 26 000 réunions publiques sont organisées pour débattre autour de 22 grandes thématiques. Parmi ces thématiques, l'une d'elle est consacrée à la redéfinition de l'école : « La réussite d'une École tient d'abord à ce qu'elle arme tous les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement, jugées indispensables à une vie sociale et personnelle réussie » (rapport Thélot, p. 32, dans Prost, 2013). L'emploi du verbe « armer » attire notre attention et suggère que les élèves doivent se préparer à mener une guerre (Haïat, 2020).

Le socle commun des compétences, base des programmes actuels, émerge de ce rapport et s'articule autour de trois axes : les connaissances, les compétences et les comportements. Ce socle commun s'organise non plus en fonction de connaissances à transmettre mais plutôt autour des élèves et de leurs besoins (Prost, 2013). C'est l'une des premières fois que le système éducatif français s'intéresse aux compétences et non pas exclusivement aux savoirs académiques, et porte une attention particulière aux savoirs plus larges comme le savoir-faire et le savoir-être.

Au travers de ce rappel historique, nous constatons que la France a multiplié les réformes et s'est questionnée régulièrement sur son système éducatif sans parvenir à le transformer, malgré les nombreuses tentatives souvent innovantes (Flahault, 2006 ; Prost, 2006). Plusieurs raisons sont relevées par les historiens quant à ces réticences au changement, comme la place des savoirs et des disciplines[3] en France. En effet, l'approche éducative est disciplinaire, c'est-à-dire « qu'elle est fondée sur la discipline » (Prost, 2006, p. 98). Comme nous l'avons évoqué précédemment, les savoirs et les disciplines font l'objet d'une quasi-sacralisation en France, faisant obstacle à des changements profonds du système, « le seul changement admissible obéit au modèle additif : ajouter des disciplines ou d'autres activités » (Prost, 2006, p. 100). Alors que d'importantes réformes structurelles ont abouti, « celles qui concernent les façons d'enseigner, la pédagogie ont échoué » (Prost, 2013, p. 307). Prost souligne (2013), « on peut tout changer dans l'Éducation nationale sauf la façon d'enseigner » (p.307). Une autre raison évoquée par les historiens pour expliquer les freins à ce changement concerne l'identité professionnelle des personnes enseignantes. En effet, questionner les pratiques pédagogiques, repenser la manière d'enseigner, c'est remettre en question leur identité professionnelle estimant qu'ils [les enseignants] « sont chargés exclusivement de transmettre des savoirs, laissant à d'autres l'éducation et les apprentissages » (Prost, 2013, p. 321).

En France, l'éducation semble un sujet qui soulève des débats sans qu'il soit possible de trouver de point fédérateur pour que des changements profonds s'opèrent (Flahault, 2006 ; Prost, 2006). Les courants s'opposent au lieu de dialoguer, les divergences sont nombreuses (Giol, 2013 ; Prost, 2006), les réformes souvent complexes à mettre en œuvre (Jacomino, 2010).

Si le rôle de l'école est d'instruire, on peut alors s'interroger sur la place accordée à une REE de qualité au sein du système éducatif français. Selon Virat (2019), «souligner l'importance du rôle relationnel et affectif conduit à questionner l'idéologie transmissive » (p. 29). Transmettre des savoirs et établir une relation de qualité avec ses élèves est souvent considéré comme antinomique. Au contraire, comme le relèvent de nombreux écrits scientifiques, une REE de qualité concoure à la réussite scolaire de l'enfant (Roorda *et al.*, 2011 ; Sabol *et al.*, 2013), elle peut être aussi au service de la transmission des savoirs (Virat, 2019).

[3] Les disciplines sont entendues comme les matières à enseigner

Finalement, la place accordée aux savoirs en France a laissé peu de place aux autres savoirs comme le savoir-être et le savoir-agir et la place des émotions à l'école reste encore aujourd'hui un sujet controversé en France (Virat, 2019). Le rapport récent du Conseil d'analyse économique, rédigé par Algan *et al.* (2018), évalue l'impact économique des compétences sociales (coopération, respect, tolérance) et comportementales (confiance dans ses capacités, estime de soi, persévérance) et porte un regard sur l'importance de les intégrer au sein des programmes d'enseignement d'un point de vue économique. Ces compétences jouent un rôle dans les relations interpersonnelles entre élèves, mais également entre personnes enseignantes et élèves. Cette vision économique de l'importance de la formation à ces compétences montre qu'elle « est l'une des conditions sine qua non pour lutter contre le décrochage scolaire et le risque d'exclusion sociale » (Algan *et al.*, 2018, p. 1). Plus largement, cette étude montre que « les compétences socio-comportementales ont un effet, un impact décisif sur les performances économiques et sociales globales » (Algan *et al.*, 2018, p. 1). En effet, les enquêtes internationales mettent en lumière la valorisation par les adultes français de la sécurité plutôt que l'innovation, les relations hiérarchiques plus conflictuelles au sein des entreprises françaises que dans les autres pays européens, « avec un impact déterminant sur la productivité, l'innovation, et la croissance mais aussi sur le niveau de bien-être en France » (p. 1). Les préconisations de ce rapport (Algan *et al.*, 2018) recommandent, entre autres, 1) de revoir les méthodes pédagogiques en y incluant l'apprentissage des compétences socio comportementales au travers d'une personnalisation de l'enseignement, d'un travail coopératif, d'un changement du système de notation ; 2) de former les futures personnes enseignantes à ces méthodes. L'avantage de travailler sur ces compétences, outre le fait qu'elles ont des effets majeurs soulignés plus haut, permet de ne pas mobiliser des ressources financières importantes. Elles présentent « un coût-bénéfice immédiat » (Algan *et al.*, 2018, p. 11). Ce rapport vise à encourager la France à changer de paradigme au sein de son système éducatif.

Afin de comprendre les fondements du système éducatif québécois, nous exposons dans la section suivante son évolution historique, en nous appuyant sur notre travail de recherche mené dans le cadre de notre maitrise (Haïat, 2020).

1.2.4.2 Système éducatif au Québec

De par sa position géographique et de son Histoire, le Québec s'est construit une identité à la fois empreinte de la culture de l'Amérique du Nord et de celle de l'Europe (Lessard et d'Arrisso, 2010).

Concernant sa politique éducative, le Québec semble davantage influencé par les États-Unis que par l'Europe.

Pour rappel, contrairement à la France, en Amérique du Nord, la liberté n'est pas liée aux connaissances, mais à la capacité de l'être humain « à agir dans et sur le monde » (Lenoir, 2002, p. 101) et s'acquiert grâce à la socialisation, au savoir-agir comprenant le savoir-être et le savoir-faire (Lenoir, 2002). S'inspirant des préceptes de Dewey (1933) qui prône une expérimentation constante dans les apprentissages, l'éducation a comme visée la compréhension du monde afin de mieux interagir sur lui.

Le Québec s'est très tôt inscrit dans le constructivisme (Piaget, 1964) et le socioconstructivisme (Vygotsky, 1978) qui proposent de mettre les élèves au cœur de leurs apprentissages. L'un des principaux apports du constructivisme est de proposer une conception qui se distingue du modèle de la transmission des savoirs. L'action de l'élève est l'une des valeurs principales prônée par le constructivisme, défendue déjà au XVIIIe siècle par Rousseau (Gauthier et Tardif, 2017). Le socioconstructivisme met en avant l'importance de l'interaction sociale et la construction des savoirs dans l'interaction avec l'autre (p.ex. l'enseignant, les pairs, les parents). Pensé par Vygotsky (1978), il s'inscrit dans une perspective coopérative entre la personne enseignante et les élèves. La relation aux savoirs n'est plus unilatérale, elle exige une interaction forte, « une mutualité des rôles » (Gauthier et Tardif, 2017, p. 218). Il est proposé aux élèves d'expérimenter, de réfléchir, de consulter, de coopérer et de s'engager (Gauthier et Tardif, 2017), la personne enseignante se positionnant comme accompagnatrice. Alors que le constructivisme porte sur la manière dont l'élève élabore sa compréhension de son environnement, le socioconstructivisme met particulièrement l'accent sur le rôle fondamental des interactions sociales dans les apprentissages, en lien avec son environnement, son enseignant.e et ses pairs (Bocquillon, 2020). La vision constructiviste suppose « une réorientation du rôle et des tâches de l'enseignant » (Gauthier et Tardif, 2017, p. 219). Cette vision est l'un des fondements du programme scolaire québécois.

Les fondements du système éducatif québécois s'inscrivent dans les années soixante avec le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1966) qui demeure encore aujourd'hui une référence fondamentale. Pour rappel, la province du Québec est l'une des dix provinces du Canada. Depuis la Confédération canadienne de 1867, chacune des provinces dispose d'un parlement provincial, responsable de juridictions exclusives, ce qui leur confère une pleine autonomie dans certains domaines comme l'éducation ou la santé.

Dans les années 1960

À la fin des années 1950, le Québec sort d'une période sinistre appelée Grande Noirceur, au cours de laquelle l'hégémonie de l'Église catholique s'impose sur la société québécoise, en général et son système scolaire, en particulier. L'installation d'un nouveau gouvernement dirigé par le ministre Lesage, marque le début d'une nouvelle période, décisive dans l'histoire du Québec, appelée « Révolution tranquille ». La tutelle de l'Église est amoindrie, « au nom d'un triangle idéologique remarquablement puissant : modernité, démocratie, nationalisme » (Meuret, 2013, p. 23). Dans ce cadre, le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1966) propose une modernisation des savoirs permettant au Québec de s'inscrire dans une société industrielle en plein essor (Lacourse, 2013). Le domaine de l'éducation devient « pour le Québec un outil essentiel de différenciation par rapport à l'univers anglophone canadien comme étasunien » (Lenoir, 2002, p. 37), un pilier essentiel de la construction de la nouvelle société québécoise (Maroy et Pons, 2016).

Le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1966) est composé de trois tomes comprenant cinq volumes et propose un changement radical de la conception du système éducatif québécois (Lenoir, 2002). Les objectifs et les finalités du système scolaire sont définis dans le volume 2. La diversité culturelle est valorisée, l'accès à l'éducation est démocratisé et une pédagogie active reposant sur l'observation et l'humanisme est prônée (Lenoir, 2002). L'humanisme renouvelé proposé par le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1966), marque une rupture avec la tradition scolaire des années précédentes « dont les visées, la forme et les modalités s'inscrivaient dans une filiation étroite avec le modèle français » (Lenoir, 2002, p. 656). En effet, le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1966) se démarque de l'humanisme traditionnel issu de la Renaissance, valorisé par la France et fondé sur le développement de la raison, de la pensée critique et des savoirs et lui préfère un humanisme anglo-saxon davantage tourné vers le développement du citoyen. Le Québec, au travers du Rapport Parent, est parvenu à construire son propre modèle éducatif, en s'inspirant des modèles américain et européen. C'est l'une de ses grandes forces (Lenoir, 2002).

Les années 1970

Au début des années 1970, le Rapport Parent est critiqué pour son approche trop utilitariste, car trop préoccupé de répondre aux besoins de la société industrielle naissante. S'inspirant du courant de la psychologie humaniste de Carl Rogers (1969), le développement global de l'élève est privilégié et devient

l'une des finalités de l'éducation (Levasseur, 2012). Le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation indique que « l'activité éducative est toujours centrée par sa nature même sur le développement de la personne » (CSE, 1971, p. 28, dans Levasseur, 2012, p. 75). À la fin des années soixante-dix, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) poursuit dans le même sens : « L'Éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance » (MÉQ, 1979, p. 26, dans Levasseur, 2012, p. 76).

Les années 1990

Au cours des années 1990, les finalités de l'école prescrites précédemment sont critiquées. Plusieurs rapports dont celui de Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997) mènent à la réforme de 1997 qui aboutit à la mise en place du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, Gouvernement du Québec, 2001). En 1996, des États généraux sur l'éducation sont mis en place et consultent la société québécoise sur ses représentations de l'éducation. S'ensuit le Rapport Inchauspé qui remet au cœur des finalités de l'école les savoirs scolaires et la dimension culturelle. Cette dimension culturelle conçoit « la formation d'abord comme l'appropriation, par les nouvelles générations des savoirs et de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel » (Rapport Inchauspé, p.25 Sorin *et al.*, 2007, p. 278). Le Programme de formation de l'école québécoise, s'inspire à la fois des États généraux de l'éducation et du Rapport Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997).

Les années 2000

En 2001, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) met en avant le développement des compétences, aussi bien transversales que disciplinaires, qui doivent être acquises par les élèves, au cours de leur scolarité. Ces compétences ont comme visée de participer à la construction de l'identité de l'élève et d'une vision commune du monde, et au développement de son pouvoir d'agir (Meuret, 2014). Le PFEQ est établi du « point de vue de ce que l'élève devrait être amené à développer à travers ses apprentissages plutôt que du point de vue des contenus à enseigner » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 13). L'approche par compétences, « conçue comme une nouvelle façon d'enseigner » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 12) prend en compte les différents savoirs comme les savoirs académiques, le savoir-faire et le savoir-être, et permet que « les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée qui est aussi

une forme d'agir » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 5). Les écrits scientifiques (Lacourse, 2013 ; Levasseur, 2012) rappellent que l'instruction constitue la priorité du PFEQ.

Les finalités du PFEQ s'inscrivent dans les courants constructiviste (connaissances construites par l'élève lui-même qui se les approprient), socioconstructiviste (variante du constructivisme, qui donne une dimension sociale à la connaissance), et cognitiviste (rôle actif de l'individu pour expliquer le fonctionnement de la connaissance) (Raby, 2007). L'élève devient acteur de ses démarches et de ses stratégies d'apprentissage (Carbonneau et Legendre, 2002). Au final, les missions de l'école prescrites par le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001) sont au nombre de trois : instruire, socialiser et qualifier. Instruire consiste à faire acquérir les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) ; socialiser consiste à former les enfants à devenir des citoyens responsables ; qualifier implique la nécessité « d'adapter la formation à l'emploi » (Lacourse, 2013, p. 51). Le PFEQ a pour visée d'offrir une formation générale qui concerne les dimensions cognitives et sociales et questionne sur le type de citoyen que l'on souhaite former et le projet de société visé (Carbonneau et Legendre, 2002). Cinq domaines de formation généraux sont exposés dans le PFEQ, permettant des apprentissages proches des « préoccupations quotidiennes de l'élève » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 42) qui correspondent à « un ensemble de grandes questions que le jeune doit affronter » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 42) : santé et bien-être ; orientation et entrepreneuriat ; environnement et consommation ; médias ; vivre-ensemble et citoyenneté. Par ailleurs, la coopération enseignant.e-élèves joue un rôle important dans les textes québécois tel qu'indiqué dans l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique qui stipule qu'« il est du devoir de l'enseignant [...] de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre » (Gouvernement du Québec, 2011). Les personnes enseignantes ont donc l'obligation de collaborer avec leurs élèves pour leur réussite éducative et scolaire. Mais dans les années 1990, l'évolution de la société québécoise oriente l'école vers une approche plus libérale de l'éducation, privilégiant la qualification, « calquée sur le monde du travail » (Chasse, 2006, p. 30), plutôt que la dimension humaine et relationnelle. Cette orientation sociale, économique et politique, issu du modèle américain des années 1980, valorise la performance et les résultats.

Après avoir exposé l'historique des deux systèmes éducatifs, la prochaine section présente les similitudes et les différences des deux systèmes éducatifs.

1.2.5 Similitudes et différences entre les deux systèmes éducatifs

Dans son analyse de rapports publics et d'actes de colloques, Giol (2013) fait ressortir trois domaines de convergence entre les deux systèmes éducatifs. Tout d'abord sur le plan sociopolitique, jusqu'aux années 1980, l'école était perçue dans les deux contextes comme un moyen de démocratisation. Puis, au milieu des années 90, l'école avait pour mission de socialiser les élèves et de les former comme citoyens. Enfin, d'un point de vue culturel et pédagogique, l'école évolue dans les deux contextes et vise moins au développement global de l'enfant pour se concentrer davantage sur la socialisation et la réussite individuelle de chaque élève.

Concernant les différences entre les deux systèmes éducatifs, elles portent sur deux aspects principaux : leur rapport à la société ; et leur approche quant à l'instruction et à l'éducation (Haïat, 2020 ; Meuret, 2013).

L'une des différences importantes entre les deux systèmes éducatifs est son rapport à la société. Tandis que le Québec a construit son école en concertation avec la société, en phase avec elle, l'école en France s'est historiquement construite en opposition à celle-ci (Flahault, 2006). Plus précisément, en France, le système s'est longtemps inspiré du modèle jésuite qui considérait l'école comme le lieu permettant de protéger l'enfant des influences néfastes de la société (Flahault, 2006). Au contraire, le Québec a construit sa conception de l'éducation —celle amorcée lors de la Révolution tranquille — en harmonie avec la société. Les pensées et les écrits de deux auteurs du début du XXe siècle, Dewey aux États-Unis et Durkheim en France, qui ont influencé les systèmes éducatifs québécois et français confirment ces différences. Les deux auteurs ont des conceptions bien distinctes de l'éducation et de la société. Alors que Dewey « cherche à construire une école adaptée à une société démocratique, […] Durkheim cherche lui à construire une école adaptée aux sociétés modernes, individualistes » (Dutercq, 2007, p. 167). En d'autres termes, l'approche de Durkheim, plus pessimiste, vise à transmettre une forme sociale établie alors que celle de Dewey, plus optimiste, vise l'amélioration des individus plutôt que la reproduction d'un modèle social figé (Meuret, 2007).

La seconde différence entre les deux systèmes éducatifs est leur visée respective. Historiquement, pour la France, l'objectif est d'instruire, pour le Québec, c'est d'éduquer. Alors que La France privilégie l'instruction, liée à la transmission des savoirs, le Québec tend vers une éducation au sens large, qui consiste à l'apprentissage de différents savoirs incluant les savoirs académiques mais aussi les savoirs être

et faire. Selon Flahault (2006), « on peut être convenablement éduqué et socialisé sans pour autant être très instruit. Mais on ne peut pas s'instruire, on ne désire pas apprendre si, d'abord, on ne bénéficie pas d'une certaine socialisation » (p.296).

Finalement, bien que les défenseurs des approches socioconstructivistes, prônées davantage au Québec, et les défenseures des approches transmissives et instructionnistes, prônées davantage en France, s'accordent sur le fait que l'apprentissage repose sur une construction active des connaissances, ils divergent quant à l'approche pédagogique à adopter (Giol, 2013). Les approches socioconstructivistes proposent de recourir à une approche fondée sur l'expérimentation (p. ex. pédagogie active, par projets). L'approche transmissive se caractérise le plus souvent comme une forme de « remplissage, plutôt qu'une assimilation au sens piagétien » (Gravé *et al.*, 2020, p. 154). Elle se compose généralement d'un cours magistral dispensé par la personne enseignante, suivi d'une pratique autonome. L'approche instructionniste est fondée sur un « enseignement systématique, structuré et explicite » (Bocquillon, 2020, p. 22).

Le rapport essentiel aux savoirs en France exposé plus haut questionne. En effet, à l'heure où les études internationales (OCDE, 2019, 2025) mentionnent les fortes inégalités scolaires en France, selon Marsollier et Jellab (2018), s'intéresser à ce rapport aux savoirs chez les élèves « consiste à interroger ce qu'est et ce que signifie apprendre » (p. 46) et permettre ainsi aux personnes enseignantes de faire évoluer leurs pratiques. Le système éducatif français adopte un modèle hybride, dans lequel les réformes pédagogiques visent à moderniser l'enseignement, tout en préservant ses fondements historiques (Rayou, 2014).

Après avoir présenté les différences structurelles et culturelles des deux systèmes éducatifs français et québécois, pour mieux comprendre la place de la REE, la prochaine section est consacrée à la formation initiale en enseignement en France et au Québec.

1.3 Différences de la formation initiale en enseignement dans les deux contextes

La formation initiale en enseignement en France et au Québec est assez différente, même si elle s'inscrit dans une volonté commune de professionnalisation du métier d'enseignant par le biais notamment d'une formation universitaire de haut niveau, d'une formation pratique (stages) et d'un référentiel de compétences (Le Gouellec, 2024). Les différences concernent notamment la durée de la formation initiale. En effet, si les personnes étudiantes françaises ont un diplôme plus élevé (*Master*), équivalent à une

maitrise au Québec, qui leur permet d'enseigner, elles sont, en termes de durée d'études consacrées à l'enseignement, moins longtemps formées au métier d'enseignant. e qu'au Québec où le diplôme est obtenu après quatre ans d'études. En outre, dans les deux contextes il existe principalement deux profils distincts de personnes formatrices, qui répondent au double enjeu de la professionnalisation et de l'universitarisation de la formation initiale (Perez-Roux *et al.*, 2024) : 1. un profil de personnes formatrices issues de l'enseignement primaire ou secondaire (des personnes enseignantes sont détachées de leur enseignement pour être formatrices des FPE). 2. un profil correspondant aux universitaires (enseignants-chercheurs). Nous étudions dans les sections suivantes les formations initiales dans les contextes éducatifs français et québécois. Nous étudions dans les sections suivantes les formations initiales dans les contextes éducatifs français et québécois.

1.3.1 Formation initiale en enseignement en France

Les futures personnes enseignantes (FPE) françaises étudient cinq ans à l'université, dont deux années d'étude exclusivement consacrées au métier d'enseignant. e dans un INSPÉ (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation). Il existe un INSPÉ par académie et il y a 30 académies en France, donc 30 INSPÉ (et plusieurs sites par INSPÉ). La nouvelle réforme concernant la formation initiale, annoncée en France en juin 2025 par la ministre de l'Éducation, Elisabeth Borne, rejoint la formation proposée par le Québec puisqu'il sera désormais possible de commencer une formation aux métiers de l'enseignement dès la sortie du baccalauréat français (diplôme délivré à la fin du secondaire) pour une durée de cinq ans.

Jusqu'en septembre 2026 (réforme en cours), en France, les FPE sont formées dans les INSPÉ qui proposent une formation de deux ans dans un Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF, équivalent à la maitrise au Québec). Pour accéder à cette formation, il faut d'abord avoir obtenu une licence (trois ans). Cette licence peut avoir été obtenue en sciences de l'éducation et de la formation, mais aussi dans d'autres disciplines autres que l'enseignement comme la psychologie, les mathématiques. Cette formation aux métiers de l'enseignement dure deux années au terme desquelles, les FPE passent un concours à la fin de la 2e année du cursus du *Master*. Seule la réussite à ce concours de recrutement de professeures des écoles (CRPE) pour le primaire permettra aux personnes candidates d'enseigner dans le service public. Ce service public scolarise 83 % des 13 millions d'élèves environ en France, au primaire et au secondaire.

À partir de septembre 2026, les personnes bachelières françaises auront accès à une nouvelle licence dédiée au professorat des écoles (LPE). Cette formation spécialisée offrira une préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), qui se déroulera désormais à la fin de la licence (en 3e année universitaire et non plus en 5e année). Le contenu des trois années de formation est réparti comme suit : 70 % sont consacrés aux savoirs disciplinaires ; 10 % aux enjeux didactiques et pédagogiques ; 10 % au contexte institutionnel ; 10 % au stage en milieu scolaire (correspondant à 10 semaines de stage) (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2025). La grande part de la formation, est dédiée une fois de plus, aux savoirs disciplinaires (70 %) et le peu de place est accordé à la pédagogie (10 %). Une fois le concours réussi, les personnes étudiantes s'inscrivant en master MEEF seront rémunérés environ 1400 euros nets la première année et 1800 euros nets la seconde année et devront respecter un engagement de quatre années dans l'enseignement (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2025).

1.3.1.1 Visées de la formation initiale

Le référentiel de formation aux métiers du professorat et de l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013) (avant la réforme de 2025) précise que le profil attendu de la personne enseignante est de susciter, auprès des élèves, « leur envie d'apprendre, de réfléchir et de progresser, et contribue à développer leur esprit critique » (p. 3). Il est mentionné plus loin : « Par son enseignement et par sa posture, il favorise le développement de la confiance en soi et en l'école, la formation de l'esprit critique, la construction progressive de l'autonomie, l'exercice de la créativité et de la responsabilité, la communication et la coopération » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 4). Il est très intéressant de constater que dans les quatre principales compétences exigées par le référentiel, l'une d'elles porte sur les compétences relationnelles associées à la posture professionnelle de la personne enseignante. Il est tout d'abord recommandé que la personne enseignante « adopte la juste distance avec les élèves tout en démontrant une attitude d'écoute et d'empathie » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 4). Les trois autres compétences portent sur la capacité de la personne enseignante à mettre en place un environnement propice à « conjuguer l'épanouissement des élèves, leur motivation et la réussite de leurs apprentissages » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 3) ; à connaitre le fonctionnement du système éducatif ; à être un praticien réflexif, en entretenant « un rapport critique et autonome avec son travail » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 3). La formation initiale

des personnes enseignantes vise à « former des humanistes passeurs de savoirs, de culture et de sens, des professionnels capables de penser et d'agir de façon juste et efficace à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 5). Le terme d'humaniste n'est pas anodin et laisse penser que la formation laisserait une grande place à l'humain, à la relation. Les compétences à acquérir par la future personne enseignante sont nommées, mais à aucun moment il n'est précisé la manière dont mettre en place ces compétences. Enfin, même si historiquement l'instruction a une place importante dans le système éducatif, à la lecture des textes officiels datant de 2013 et cités ci-dessus, nous constatons que la tendance semble se diriger vers la notion d'éducation.

1.3.1.2 Compétences professionnelles des métiers du professorat

En France, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013) définit quatorze compétences à acquérir communes aux personnes professeures et aux personnels d'éducation (p. ex. directeurs d'établissement) et cinq compétences communes à toutes les personnes professeures. Ce sont ces dernières qui retiennent notre attention, puisque spécifiques aux personnes professeures. Les cinq compétences attendues des personnes professeures sont la maitrise des savoirs disciplinaires et leur didactique ; la maitrise de la langue française dans le cadre de son enseignement ; la construction, la mise en œuvre et l'animation des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; l'organisation et la mise en place d'un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ; l'évaluation les progrès et les acquisitions des élèves (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013). La quatrième compétence exigée – « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 2) concerne la REE. La personne enseignante doit acquérir les compétences quant à l'instauration d'une « relation de confiance et de bienveillance », « maintenir un climat propice à l'apprentissage », « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013, p. 3).

Les compétences relationnelles ont donc une place importante dans le référentiel officiel édité par le ministère de l'Éducation nationale et la pratique réflexive de la personne enseignante est encouragée. Or,

dans le contenu de la formation initiale, l'apprentissage de ces compétences n'apparait pas de manière explicite et la didactique des disciplines est largement présente au détriment de la pédagogie et de l'enseignement des compétences transversales.

1.3.1.3 Contenu de la formation initiale au primaire (maternelle et élémentaire, 1er degré)

En France, une nouvelle réforme concernant la formation initiale est en cours, mais les tenants et les aboutissants ne sont pas encore connus. Elle s'appliquera à partir de septembre 2026. D'ici là, le cursus du Master MEEF s'organise sur deux ans. Trois axes composent cette formation : des cours de connaissances fondamentales ; la préparation au concours de l'enseignement ; des stages en milieu scolaire avec une pratique accompagnée (18 semaines sur deux ans). Chaque INSPÉ propose un contenu de formation distinct, mais dont le tronc commun comporte plusieurs éléments : didactique ; pédagogie ; numérique ; cours de spécialisation ; contexte d'exercice du métier ; initiation à la recherche. Ces cours sont dispensés par des universitaires (des personnes chercheuses et didacticiennes) et des personnes praticiennes (personnes maîtres formatrices). Concernant les stages qui permettent aux FPE une pratique de leur métier, ils se répartissent sur les deux années. La première année, un stage d'observation et de pratique est proposé d'une durée de quatre à six semaines. La seconde année, les FPE ont le choix entre un stage « en responsabilité », rémunéré sur toute l'année (nombre de places limité), proposé à mi-temps ou un stage d'un jour par semaine sur vingt semaines, non rémunéré. Enfin, à la fin de la deuxième année, les personnes étudiantes rédigent un mémoire d'une quarantaine de pages en relation avec une question d'éducation de leur choix. Il est intéressant de noter, qu'au contraire de certains pays (p. ex. Suisse), les départements de sciences de l'éducation et de psychologie sont des départements distincts. D'ailleurs, très peu de cours sont proposés en psychologie de l'enfant dans le cadre de la formation MEEF (da Silva, 2023). Dans le cadre de la nouvelle réforme de la formation initiale (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2025) qui sera mise en place à la rentrée 2026, les personnes étudiantes auront en première année de formation, 12 semaines de stage, en seconde année de formation, une mise en responsabilité à mi-temps devant des élèves. Durant ces deux années de formation, les savoirs et les enseignements disciplinaires représenteront 44 % de la formation ; la réflexion sur la pratique professionnelle, 22 % de la formation ; la communauté éducative, 17 % ; la diversité des élèves et le climat scolaire, 17 %. À ce jour, à notre connaissance, aucun contenu précis concernant ces différents axes de la formation n'est mis à disposition. Une fois le diplôme de *Master* obtenu, les FPE deviennent titulaires de leur poste et s'engagent à exercer le métier d'enseignant.e durant quatre ans minimum.

1.3.2 Formation initiale en enseignement au Québec

Au Québec, les FPE sont formées au sein des universités immédiatement après leur Collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP), spécifique au Québec, qui correspondrait, en France, à une formation pluridisciplinaire de deux ans entre le lycée et l'université. Une fois leur diplôme collégial obtenu à la fin du Collège d'enseignement général et professionnel, les personnes étudiantes peuvent donc s'inscrire au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) pour une durée de quatre ans, dans l'une des universités du Québec. Au terme de cette formation, la personne étudiante obtient un diplôme de 1er cycle et un brevet d'enseignement lui permettant d'enseigner.

1.3.2.1 Visées de la formation initiale

Le référentiel des compétences professionnelles, édité par le ministère de l'Éducation du Québec (2020), précise les finalités de la formation initiale qui sont au nombre de deux : professionnalisation et approche culturelle de l'enseignement. Ces deux finalités ont été traduites en douze compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Par ailleurs, ce référentiel comporte un chapitre sur les assises fondamentales qui sont au nombre de quatre, résumées par les mots-clés suivants : culture ; langue ; relation enseignant.e-élèves ; apprentissages, collaboration. Concernant l'assise de la REE, le référentiel précise « qu'une large part des compétences à la base de l'enseignement revêt une forte dimension relationnelle » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020, p. 22).

1.3.2.2 Compétences professionnelles des métiers du professorat

Les treize compétences professionnelles sont des compétences liées 1) au culturel ; 2) à la langue d'enseignement ; 3) à la planification des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 4) au pilotage des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 5) à l'évaluation des situations d'enseignement et d'apprentissage ; 6) à la gestion de classe ; 7) à l'adaptation de l'enseignement aux besoins des catégories particulières d'élèves ; 8) au plaisir d'apprendre ; 9) au travail en équipe ; 10) à la coopération avec les partenaires (équipe-école ; parents) ; 11) à l'engagement dans une démarche de développement professionnel ; 12) à l'intégration du numérique ; 13) à l'agir de façon éthique. Concernant la REE, elle est associée dans ce référentiel à la compétence de gestion de la classe. Le référentiel précise : « gérer le fonctionnement du groupe-classe comprend la gestion de temps, de l'espace ainsi que des relations avec et entre les élèves […] Elle ou il assure également la gestion des émotions manifestées par ses élèves (anxiété, colère, frustration, joie, tristesse, timidité, etc.) » (Référentiel des compétences professionnelles, 2020, p. 60).

1.3.2.3 Contenu de la formation initiale à l'éducation préscolaire et au primaire

Le BÉPEP s'organise sur quatre années. La formation s'articule autour de quatre grands domaines : la formation pratique et les stages ; les didactiques ; la psychopédagogie ; les fondements de l'éducation (Borges *et al.*, 2018 ; Le Gouellec, 2024). La formation propose à la fois des cours théoriques (didactique, pédagogie, situations d'apprentissage, planification) et des stages pratiques en milieu scolaire équivalent à plus de 700 heures de stages au cours des quatre années. Chaque université peut établir son propre programme de formation pourvu que les attendus concernant les douze compétences précitées soient respectés. Ces cours sont dispensés par des universitaires (personnes professeures) et des personnes chargées de cours (personnes praticiennes qui ont généralement au moins une maîtrise dans le domaine et/ou une expérience de quelques années sur le terrain). Concernant les stages, ils sont encadrés par des personnes superviseures et des personnes enseignantes-associées. À titre d'exemple, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), un stage par cycle par année (l'éducation préscolaire et les trois cycles du primaire) est proposé (26 jours la première année, 28 jours la deuxième année, 35 jours la troisième année avec la possibilité de faire le stage à l'international, et 45 jours de stage la quatrième année). Ces journées de stage sont consécutives et la charge complète de l'enseignement et de l'évaluation est assumée par la future personne enseignante.

1.3.3 Lacunes de la formation initiale en France et au Québec

De nombreuses recherches constatent le déséquilibre entre la place accordée dans les formations initiales en enseignement aux compétences disciplinaires versus le peu de place accordée aux compétences pédagogiques et relationnelles, et ce, dans de nombreux systèmes éducatifs (Aspelin et Jonsson, 2019 ; Borremans *et al.*, 2024 ; Jensen *et al.*, 2015 ; Korpershoek *et al.*, 2016 ; Rucinski *et al.*, 2018). Jensen et ses collègues (2015) notent que les compétences relationnelles sont enseignées et incluses dans la formation initiale des personnes enseignantes au Danemark et en Suède. En Belgique, Borremans et al. (2024) précisent que dans le cadre de leur recherche, la REE est abordée dans la formation initiale à l'initiative des personnes étudiantes lorsqu'elles rencontrent des conflits avec leurs élèves pendant leur stage. Toutes ces recherches soulignent l'importance d'une approche permettant d'anticiper et prévenir les problèmes, que la formation initiale permet. À cet égard, Borremans et al. (2024) précisent que « la formation initiale constitue un point de départ optimal pour aider les futures personnes enseignantes à développer les attitudes, les connaissances et les compétences afin d'établir des relations de qualité avec leurs élèves » [Notre traduction] (p.5). Et pourtant cette formation initiale présente des lacunes relevées par les études internationales et les écrits scientifiques dans le domaine.

1.3.3.1 France

En France, il apparait que la formation initiale des personnes enseignantes ne propose pas de formation spécifique à la REE dans le cadre de son tronc commun, comme cela est le cas pour la didactique disciplinaire (Rascle *et al.*, 2016). Il apparait que la formation initiale est axée sur les compétences scolaires et les disciplines, les savoirs et l'instruction, sans prendre en compte les compétences émotionnelles (Cuisinier, 2016 ; Develay, 2013 ; Espinosa, 2020). À ce sujet, Virat (2019) précise que la formation initiale des personnes enseignantes et les bibliographies des masters préparant aux professions de l'enseignement ne mentionnent aucune référence sur le sujet. Les directives officielles ne parlent quasiment pas de la dimension émotionnelle dans la relation entre l'enseignant. e et les élèves. Les termes d'affect et d'émotions ne sont employés que lorsqu'il s'agit du développement de l'enfant en maternelle (Virat, 2019).

Dans la dernière enquête *TALIS* (2018), 1400 personnes enseignantes françaises (niveau élémentaire et collège, correspondant au primaire et au début du secondaire au Québec) ainsi que les directions d'écoles sont interrogées sur dix aspects du métier. Seulement 16 % des personnes enseignantes se disent bien préparées aux gestes professionnels pour assurer un bon climat de classe (gestion de classe et comportement des élèves) contre 41 % à 61 % dans les autres pays de l'OCDE. L'enquête *TALIS* (2018) révèle que « globalement les enseignants dressent un constat peu satisfaisant de leur formation initiale » (p. 2). En France, en 2018, 57 % des personnes enseignantes s'estiment bien ou très bien préparées dans le cadre de la formation initiale au contenu propre des disciplines enseignées, contre 88 % de leurs collègues belges (Flandre), 89 % de leurs collègues danois et 70 % de leurs collègues espagnols. Par ailleurs, 60 % se sentent prêtes d'un point de vue pédagogique (contre 89 % en moyenne dans les pays de l'OCDE), mais surtout 40 % se disent « pas du tout ou très peu préparés » (TALIS, 2018, p. 2) à la pédagogie concernant l'enseignement de leur matière.

En France, plusieurs recherches (dont Rayou et van Zanten, 2004) ont interrogé les FPE sur la qualité du contenu en formation initiale. Il en ressort deux éléments principaux. Selon les FPE, il est difficile d'arrimer le contenu disciplinaire et la pratique. De plus, lors de leurs stages, elles se rendent comptent que « les contenus appris en formation ne sont pas adaptés aux situations qu'elles rencontrent » (Le Gouellec, 2024, p. 77). Les résultats des études internationales corroborent les résultats des recherches qualitatives sur le sujet : la formation initiale prépare bien à la didactique de la matière et peu à la pédagogie (TALIS, 2018). Alors que de nombreux pays européens ont commencé la réforme de leur formation initiale dans les

années 70, la France n'a pas réussi « à modifier en profondeur la sienne » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p. 169). La conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves en sont les deux éléments saillants (Le Gouellec, 2024). Les FPE ainsi que les personnes formatrices dans trois INSPÉ de France ont également été interrogées dans le cadre de la recherche de Da Silva (2023) qui porte sur la place et le rôle de l'affectivité dans la formation initiale des FPE au Brésil et en France. Il en ressort notamment, que 96 % des FPE françaises pensent que l'affectivité peut aider le métier d'enseignant.

1.3.3.2 Québec

Au Québec, le programme de baccalauréat en éducation préscolaire (équivalent à la maternelle en France) et en enseignement primaire (BÉPEP) est offert au sein de toutes les universités francophones. La REE semble l'un des sujets abordés dans les cours de gestion de classe, mais qui généralement arrive tard dans le cheminement universitaire (p. ex. en 3e année à l'UQAM et à l'Université de Laval). À titre d'exemple, à l'UQAM, la formation initiale de quatre années offre un cours seulement en troisième année intitulé « Organisation pédagogique et relation éducative au primaire » (trois crédits correspondant à 45 heures) et un stage en première année de formation, intitulé « Sensibilisation à la réalité scolaire et à la relation enseignant-élèves ». L'enquête de Mukamurera et Tardif (2016), portant sur le développement professionnel des personnes enseignantes, indique que pour 30 à 55 % d'entre elles, certaines compétences, dont la gestion de classe, représentent un défi particulier. Les résultats de cette enquête sont confirmés dans la recherche de Mukamurera et al. (2019) qui montre que les FPE, à peine sorties de cette formation initiale, se disent mal préparées à cette gestion de classe. Enfin, une grande enquête longitudinale a été menée entre 2013 et 2018 avec pour objectif d'interroger les personnes enseignantes débutantes sur leur satisfaction au regard de leur formation initiale. Cette enquête interroge les personnes enseignantes débutantes (le nombre de personnes enseignantes varie selon les années, entre 54 et 25) ayant moins de cinq années d'expérience, sur les savoirs professionnels, afin de « décrire et analyser les trajectoires professionnelles des enseignantes débutantes […], comprendre le sens que les enseignantes donnent à leur travail, ce que signifie pour elles devenir enseignantes » (Le Gouellec, 2024, p. 114-115). Les résultats de cette enquête (Borges *et al.*, 2018) ont relevé une critique sur les contenus enseignés jugés trop théoriques, ne les préparant pas suffisamment à l'exercice de leur métier. La recherche de Dufour et al. (2021), portant sur les regards de personnes enseignantes débutantes sur leur formation, corrobore les résultats précédemment exposés. En effet, il ressort de cette enquête auprès de 273 personnes enseignantes débutant dans le métier qu'il leur a manqué « une formation plus près de la réalité avec des

dispositifs de formation plus concrets » (Dufour *et al.*, 2021, p. 29). À nouveau, l'écart entre savoirs théoriques et savoirs professionnels est souligné par les personnes enseignantes.

Finalement, même si les contenus et la durée de la formation initiale sont distincts en France et au Québec, même si les personnes enseignantes françaises semblent moins satisfaites de leur formation initiale que les personnes enseignantes québécoises, elles sont confrontées à un même enjeu : celui d'un décalage entre la réalité du métier et la formation dispensée. La dimension relationnelle ressort de ce décalage entre réalité du terrain et apprentissages acquis en formation initiale (Le Gouellec, 2024).

Alors que cette relation est au cœur du métier d'enseignant.e (Bucheton, 2021), les (futures) personnes enseignantes françaises et québécoises ne se sentent pas suffisamment préparées à cette relation et la REE, tant en France qu'au Québec, n'est pas encore de qualité suffisante. Dans cette perspective, la section suivante expose les différences et les similitudes dans la formation initiale au Québec et en France et dans quelle mesure la REE s'inscrit dans ces formations.

1.3.4 Similitudes et différences des deux formations

En France et au Québec, les FPE suivent des cours théoriques et pratiques. Ces cours ne représentent pas le même volume horaire. Au Québec, les cours et les formations pratiques sont répartis sur quatre années. En France, les FPE ont au maximum deux ans de formation initiale à l'enseignement. Selon les personnes enseignantes québécoises interrogées dans le cadre de la recherche de Le Gouellec (2024), deux cours sont évoqués par les interrogées au regard de la REE en formation initiale : les cours de psychologie et psychopédagogie et les cours de gestion de classe. Les personnes enseignantes québécoises constatent que le cours de psychopédagogie les a aidées à mieux appréhender la réalité du terrain. Ces cours permettent une connaissance psychologique et sociologique des élèves.

En France, les personnes enseignantes parviennent moins à identifier les cours évoquant les relations, car ils semblent dilués dans l'ensemble du cursus. Les cours de psychologie et de pédagogie semblent plus importants dans la formation initiale au Québec qu'en France, même si encore insuffisants (il n'existe pas à ce jour, par exemple, de cours de psychologie de l'enfant à l'UQAM, ce cours devant être ajouté lors de la prochaine réforme de la formation initiale interne à l'UQAM). Les cours de gestion de classe « plus pratiques », évoqués par les personnes enseignantes québécoises, permettent de « développer des compétences de « gestion » des relations notamment, en apprenant à les cadrer » (Le Gouellec, 2024, p.

196). Ils sont considérés comme plus pratiques, dans la mesure où des outils, des techniques leur sont donnés, des ressources susceptibles d'être réutilisées sur le terrain. Les programmes actuels de formation ne semblent donc pas préparer suffisamment les FPE à établir des relations de qualité avec leurs élèves. Tant en France qu'au Québec, il est fort probable que dans le cadre d'autres cours, la REE soit mentionnée, mais cela se fait au gré de la sensibilité des personnes professeures pour le sujet. À titre d'exemple, Da Silva (2023) identifie deux INSPÉ en France où des cours spécifiques sont consacrés aux compétences émotionnelles et sociales (INSPÉ d'Aix-Marseille, INSPÉ de Lyon). Un autre cours consacré à la REE a été mis en place cette année (2024-2025) à l'Université de Lorraine par Gaëlle Espinosa. L'enseignement de ces compétences dépend des choix des universités et des personnes professeures. Ce que soulignent les écrits scientifiques (Biémar et Fischer, 2023 ; Gendron, 2008), c'est l'importance d'inscrire de manière pérenne l'enseignement d'une REE de qualité au sein de la formation initiale, qui devrait être considérée et enseignée comme savoir professionnel, au même titre que les savoirs fondamentaux (didactique). Plusieurs personnes chercheuses (Audrin, 2020 ; Biémar et Fischer, 2023 ; Cuisinier et Pons, 2011 ; Develay, 2013 ; Espinosa, 2020) recommandent d'ajouter dans la formation initiale, du contenu sur la REE afin de les former aux enjeux d'une relation de qualité. La recherche de Le Gouellec (2024) souligne les défis relationnels vécus par les personnes enseignantes débutantes françaises et québécoises. Il ressort des entrevues menées avec les personnes enseignantes débutantes françaises et québécoises que ces défis n'ont pas été anticipés en formation initiale. En effet, peu de ressources et d'outils sont mis à la disposition des FPE pour comprendre et appréhender la dimension relationnelle inhérente à leur travail. Se limiter aux connaissances disciplinaires ne suffit pas à enseigner. Il est important de construire une relation avec les élèves pour enseigner. Considérer le rôle des personnes enseignantes comme un acteur clé dans l'amélioration des REE en classe, ouvre des possibilités d'intervention, de formation et d'amélioration des pratiques professionnelles (Sabol et Pianta, 2012).

En France et au Québec, ce qui ressort comme étant le plus efficient en formation initiale pour la dimension relationnelle de leur métier est la formation pratique délivrée lors des stages. Les personnes enseignantes interrogées disent avoir été le mieux préparées à la dimension relationnelle au cours de leurs stages. C'est en étant dans une situation réelle de classe qu'elles ont pu expérimenter, tester, constater leurs approches et leur compréhension de leurs élèves. Là encore, les stages sont organisés de manière différente.

Au Québec, les FPE sont encadrées lors de leurs stages par des personnes enseignantes associées (dans les écoles) et des personnes superviseures de stage à l'université. Au cours de ces quatre années, les FPE effectuent un stage chaque année dans des niveaux de classe différents (maternelle ou primaire), auprès de publics et de milieux différents.

En France, les FPE ont dès leur entrée en première année de formation initiale une classe en responsabilité complète, durant toute l'année, à raison d'une fois par semaine et de deux semaines filées (équivalent à des semaines perlées au Québec). Leur terrain de stage est donc moins diversifié. Alors que les FPE québécoises peuvent arrimer leurs savoirs universitaires et leurs savoirs pratiques, c'est moins le cas pour les FPE françaises dans la mesure où leur formation est plus courte au commencement de leur stage. En France, les FPE alternent formation théorique et formation pratique ce qui leur permet de revenir assez rapidement sur leur stage et de pouvoir en discuter avec leur tuteur et les personnes référentes à l'université.

Au Québec, le stage (parfois de plusieurs mois) est en continu. La co-construction des savoirs s'établit avec la personne enseignante associée qui encadre le stage sur le terrain et la personne superviseure qui accompagne la FPE lors de ses visites en classe. Enfin, du fait que le stage au Québec soit en continu (les journées de stage sont consécutives sur une durée de plusieurs semaines), il est peut-être plus facile d'instaurer une relation positive avec les élèves. Les FPE retrouvent leurs élèves tous les jours, ont la possibilité d'établir avec eux un suivi approfondi tant au niveau du soutien émotionnel que du soutien à l'apprentissage. En France, les FPE n'ont la charge de leur classe qu'une fois par semaine, ce qui peut distancier la relation établie avec leurs élèves. Un juste milieu permettant aux FPE d'établir une relation avec leurs élèves dans la continuité tout en bénéficiant d'un accompagnement de l'université pourrait être pertinent. Finalement, même si la formation initiale en France et au Québec est différente, elle poursuit la même visée principale, soit la professionnalisation de la formation initiale et du métier d'enseignant.e.

Alors que de nombreuses recherches ont travaillé sur la formation à la qualité de la REE auprès de personnes enseignantes en exercice (Kincade *et al.*, 2020 ; Poling *et al.*, 2022), il existe à notre connaissance peu d'interventions en formation initiale visant à former les FPE à des relations de qualité avec leurs élèves (nous en avons répertorié quinze que nous exposons dans le chapitre Méthodologie). Or, la formation initiale peut être « une cible de choix pour former les enseignants sur les pratiques associées à des relations de qualité » [Notre traduction] (Sabol et Pianta, 2012, p. 224). Elle correspond à la première

étape du développement professionnel (Mukamurera *et al.*, 2019). C'est au travers de cette formation que les FPE acquièrent à la fois des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques, mais également des savoirs expérientiels (Tardif et Lessard, 2004). Travailler sur un contenu de formation à une relation de qualité au sein de la formation initiale parait donc novateur.

Sans remettre fondamentalement en cause la formation initiale en enseignement offerte au Québec et en France, à propos de cette faible proportion de cours dédiés à la REE, il y a lieu de se questionner sur la manière d'améliorer la formation initiale des FPE françaises et québécoises en matière de REE.

1.4 Synthèse de la problématique et question de recherche

Au terme de cette problématique, il ressort clairement des recherches scientifiques et des enquêtes internationales que la REE constitue un facteur déterminant de la réussite éducative, de la motivation ainsi que du bien-être social et psychologique de l'enfant (Espinosa, 2020 ; Fortin *et al.*, 2011 ; Roffey, 2012 ; Virat, 2019). Du côté des personnes enseignantes, la REE exerce une influence positive sur leur propre bien-être social et psychologique (Fortin *et al.*, 2011 ; Roffey, 2012 ; Spilt *et al.*, 2011 ; Veldman *et al.*, 2013 ; Virat, 2019), tout en contribuant à réduire les risques d'attrition et de leur épuisement professionnel potentiel (Aldrup *et al.*, 2018 ; Genoud *et al.*, 2009 ; Veldman *et al.*, 2013). La REE se trouve ainsi au cœur de la profession enseignante (Bucheton, 2021).

Malgré l'importance reconnue de la REE, les résultats des recherches disponibles indiquent que sa qualité demeure insuffisante dans les systèmes éducatifs français et québécois, en partie parce que les personnes enseignantes sont encore trop peu formées en ce sens. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation : l'évolution libérale des systèmes éducatifs (Maroy, 2021), les perceptions des personnes enseignantes sur leur rôle et leur identité professionnelle (Boutet, 2002 ; Potvin *et al.*, 2018) ou encore la formation initiale qui tend à privilégier la didactique au détriment des compétences relationnelles (Audrin, 2020 ; Biémar et Fischer, 2023 ; Cuisinier, 2016 ; Espinosa, 2021 ; Marsollier, 2010). Les écrits scientifiques soulignent qu'une meilleure formation et une approche éducative plus équilibrée, intégrant les dimensions émotionnelle et cognitive, sont essentielles pour améliorer la qualité de la REE en classe. Dans le contexte de cette thèse, inscrite dans les systèmes éducatifs français et québécois, il est apparu pertinent d'exposer les fondements et les approches théoriques des deux systèmes éducatifs. La notion de savoirs, fondamentale au sein du système éducatif français, remonte au XVIIe siècle et s'inscrit dans une approche transmissive. L'ancrage du système éducatif québécois dans les paradigmes constructivistes

et socioconstructivistes donne une plus grande place aux émotions, à l'expérimentation et aux interactions (Piaget, 1964 ; Vygotsky, 1978).

Sachant que la REE est à améliorer dans les systèmes éducatifs français et québécois, et que les personnes enseignantes devraient être mieux formées à la qualité de cette relation afin de développer une REE de qualité avec leurs élèves, la question générale de notre recherche est la suivante : Comment former et accompagner de FPE françaises et québécoises en formation initiale dans le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves ?

1.5 Pertinence scientifique et sociale

Sur le plan théorique, cette recherche doctorale vise d'abord à clarifier le concept de relation enseignant.e-élèves en le définissant de manière rigoureuse et nuancée, tout en l'inscrivant dans une double dimension, à la fois émotionnelle et cognitive. De plus, elle permet d'approfondir le lien complexe entre émotions et cognition, en mettant en lumière la manière dont la qualité de la REE influence simultanément les processus affectifs et cognitifs chez les élèves.

Sur le plan scientifique, cette recherche vise à combler un manque de connaissances actuelles en proposant une réflexion sur la formation initiale des FPE au regard des différentes dimensions de la REE. À notre connaissance, les recherches qui portent sur des dispositifs de formation initiale spécifiquement sur la REE, dans ses dimensions émotionnelle et cognitive, demeurent rarissimes, tant en France qu'au Québec (Poling *et al.*, 2022). Cette recherche contribue ainsi à enrichir le champ scientifique de la REE en mettant en lumière des leviers de formation susceptibles de soutenir la construction de compétences relationnelles fondamentales pour le métier d'enseignant.e.

Enfin, sur le plan social, cette recherche s'intéresse à la reconnaissance de la REE comme contenu d'enseignement à part entière au sein de la formation initiale de FPE françaises et québécoises. Elle vise à appuyer, par des données de recherche, la nécessité d'améliorer les curricula de formation initiale de FPE afin de mieux intégrer les dimensions émotionnelles et cognitives, souvent reléguées au second plan derrière les contenus didactiques. En ce sens, cette recherche propose des pistes de réflexion concrètes quant à la manière d'intégrer l'enseignement d'une REE de qualité au sein de la formation initiale. Travailler à la fois avec de FPE québécoises et françaises permet d'enrichir la réflexion en dépassant les cadres nationaux et en favorisant une approche comparative, susceptible de faire émerger des pratiques

transférables et innovantes. Cette perspective rejoint les recommandations de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) qui a lancé un vaste chantier visant à évaluer l'état mondial des connaissances en éducation et des systèmes éducatifs (Duraiappah *et al.*, 2022). Plus précisément, la recommandation #4 positionne la relation enseignant.e-élèves au cœur du processus d'apprentissage.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Deux concepts principaux sont au cœur de cette thèse : la relation enseignant.e-élèves et la pratique réflexive. Pour le concept de la relation enseignant.e-élèves (REE), nous procédons d'abord à une présentation de son origine et de son évolution historique. Puis, nous présentons les différentes locutions repérées dans les écrits scientifiques et associées à la REE telles que la relation pédagogique, la relation éducative et les interactions. Nous définissons également ce qui est entendu par qualité de la relation. Ensuite, nous présentons le modèle *Teaching Through Interactions* (*TTI*) développé par Hamre et Pianta (2007). Ce modèle postule que la qualité des interactions enseignant.e-élèves est un élément central dans la construction d'une relation significative et favorable aux apprentissages. Enfin, nous mettons en lumière le fait que le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) concorde avec les recommandations internationales en éducation et propose une réflexion sur la transformation des pratiques des personnes enseignantes dans une perspective d'amélioration de la REE, notamment en établissant des liens entre émotions et cognition.

Pour le concept de la pratique réflexive, nous proposons une définition en nous appuyant sur différents modèles théoriques, pour ensuite retenir celui de Schön (1983), chercheur incontournable dans ce champ. Par la suite, nous étudions la pratique réflexive comme levier essentiel à la formation initiale et à l'accompagnement des FPE. Puis, nous analysons les différents processus réflexifs et caractéristiques liés à la pratique réflexive, décrits dans les écrits scientifiques. Enfin, nous présentons les recommandations préconisées par la recherche pour la formation de personnes praticiennes réflexives afin qu'elles ajustent, transforment et améliorent leurs pratiques.

2.1 Concept de relation enseignant.e-élèves

Le concept de REE a évolué au cours des siècles pour s'inscrire au XXe au sein de deux courants : celui de l'Éducation traditionnelle et celui de l'Éducation nouvelle, dont Dewey est l'initiateur (Crahay, 1989). Dans le cadre de l'éducation traditionnelle, fondée sur la transmission des savoirs et l'instruction de l'enfant, la REE est verticale (Crahay, 1989 ; Gauthier et Tardif, 2017). Au contraire, l'Éducation nouvelle souhaite que les apprentissages des enfants soient directement en lien avec la réalité, « faire de l'école un milieu vivant, ouvert sur les réalités du monde » (Crahay, 1989, p. 68), avec pour élément central, l'expérimentation. Il s'agit de positionner l'enfant au cœur de ses apprentissages. La relation devient alors plus horizontale

(Crahay, 1989). Cette relation est souvent contextualisée et a évolué dans le temps. C'est ce que nous exposons dans la section suivante.

2.1.1 Origine et évolution historique du concept de la relation enseignant.e-élèves

Afin de mieux comprendre l'origine et l'évolution du concept de la relation enseignant.e-élèves, un survol historique est exposé. La section suivante s'appuie sur les recherches historiques développées dans notre mémoire de maitrise (Haïat, 2020).

C'est à l'époque des Lumières au XVIIIe siècle qu'une première réflexion sur la REE est amorcée. Rousseau (1792), philosophe des Lumières, propose un traité de l'éducation, intitulé *L'Émile ou de l'éducation*, dans lequel il souligne l'importance d'inscrire l'enfant au cœur de ses apprentissages, de tenir compte de ses besoins et de ses intérêts. Les pédagogues Pestalozzi (1746-1827) et Fröbel (1782-1852) mettent en œuvre la philosophie de Rousseau, et proposent une approche respectant l'individualité de l'enfant et sa nature. Pestalozzi préconise des relations fondées sur l'amour dans le cadre de la relation enseignant.e-élèves.

La Première Guerre mondiale (1914-1918) déclenche chez plusieurs pédagogues une réflexion sur les finalités de l'éducation. Le mouvement de l'Éducation nouvelle est fondé par plusieurs d'entre eux.elles et se développe dès les années 1920, aussi bien en Europe avec Freinet (1964), Montessori (1936) notamment, qu'en Amérique du Nord avec notamment Dewey (1933), ou en Union soviétique avec Vygotsky (1978). L'Éducation nouvelle cherche à dépasser la seule instruction, met en valeur le respect et la liberté de l'élève et dénonce un système qui formate les enfants. Une réflexion est menée sur la posture du maître, et encourage à développer une posture d'accompagnateur plutôt qu'une posture didactique et hiérarchique (Crahay, 1989).

C'est dans les années soixante, que la recherche porte une attention toute particulière à ce qui se déroule en classe, par le biais de l'observation des interactions entre la personne enseignante et les élèves (Crahay, 1989 ; Dessus, 2007). Les recherches menées cherchent à comprendre notamment les effets des préconisations de l'Éducation nouvelle sur les pratiques pédagogiques. Plusieurs outils d'observation sont utilisés, le plus connu étant celui construit par Flanders (1966), le système *FIAC* (*Flanders Interactions Analysis Categories*) (Crahay, 1989). Cette grille d'observation permet d'identifier « le niveau de directivité de l'enseignant (autoritaire versus démocratique) » (Dessus, 2007, p. 6), c'est-à-dire l'influence directe ou indirecte des interactions pédagogiques de la personne enseignante sur l'élève. Les résultats montrent

que le degré d'autonomie laissé aux élèves est très restreint et que les interactions proviennent majoritairement de la personne enseignante.

En France, toujours dans les années 1960, les travaux des sociologues Bourdieu et Passeron (2018) critiquent sévèrement le système éducatif qui reproduit, selon eux, les hiérarchies et les inégalités sociales. Ils démontrent notamment comment le système éducatif français est pensé par une classe dirigeante qui détient la culture et les savoirs (cela fait écho à la sacralisation des savoirs dont nous avons parlé dans le premier chapitre de notre thèse). Ce système éducatif est hiérarchisé tout comme l'est la société, et son rôle est de préserver l'ordre établi. Cette approche sociologique met en évidence les liens qui existent entre pouvoir social et démarche éducative et notamment l'influence du pouvoir social sur l'éducation (Postic, 2015). C'est en changeant le système sociétal en profondeur que le système éducatif pourra évoluer, que les rapports hiérarchiques pourront être revus. En écho avec ce qui vient d'être énoncé, la REE s'apparente à une relation de pouvoir au profit de la personne enseignante (Chartrand, 2008).

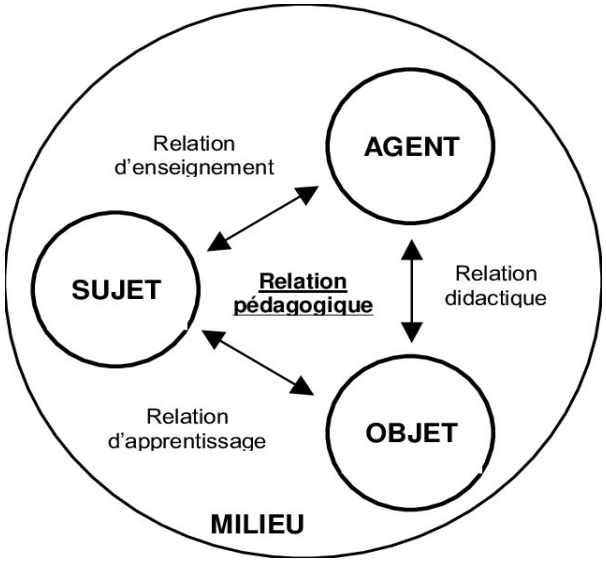
En Amérique du Nord, le courant humaniste, représenté par Rogers (1969) déconstruit cette approche verticale de la REE en privilégiant une relation d'égal à égal entre la personne enseignante et les élèves. Ce courant humaniste encourage le développement de soi, l'autonomie ainsi que le savoir-être (Raby, 2007). C'est durant cette même période, que la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969) voit le jour, suggérant un lien entre la REE et la relation mère-enfant, et l'importance de la prise en compte des émotions. Dans cette approche psychologique, le rôle de la personne enseignante est d'accompagner, de guider pour soutenir les apprentissages de l'enfant (Chartrand, 2008).

C'est au cours des années 2000, que plusieurs chercheurs américains (Davis, 2003 ; Fredriksen et Rhodes, 2004 ; Hamre et Pianta, 2007), s'intéressent à l'importance de la REE, définie selon plusieurs perspectives. Ces recherches mettent évidence le lien entre cette REE et la motivation, la réussite scolaire et le bien-être social et psychologique de l'élève. À la lecture des écrits scientifiques, nous avons constaté que le champ lexical de la REE recoupait différentes locutions (Haïat *et al.*, 2023). Afin de mieux définir le concept de REE, il semble intéressant de comprendre les différences entre ces locutions, que nous exposons dans la section suivante.

2.1.2 Définitions de la relation enseignant.e-élèves

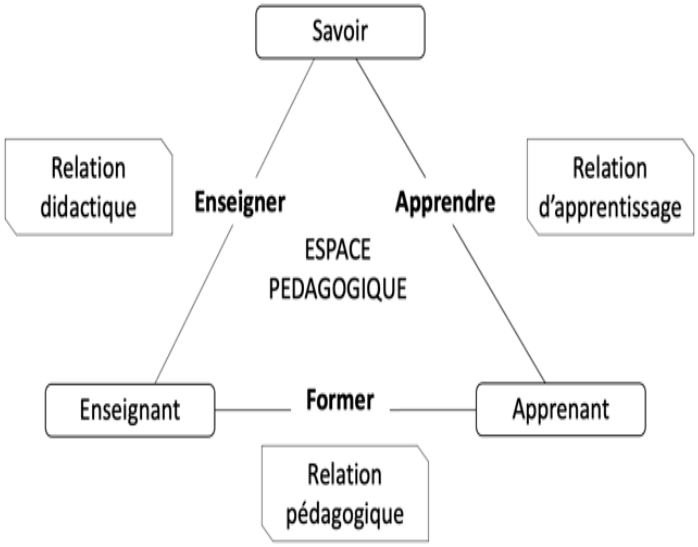
Dans le cadre d'un article pour la revue Éducation et Socialisation (Haïat *et al.*, 2023), le concept de relation enseignant.e-élèves a été défini. Certains chercheurs le définissent comme une relation pédagogique (Houssaye, 2014 ; Legendre, 1993), dont l'enjeu principal est la transmission des savoirs. La relation pédagogique s'apparente à une relation institutionnelle, c'est-à-dire « planifiée, écrite et établie par les lois nationales et le règlement intérieur de l'institution scolaire » (Espinosa, 2016, p. 143). Par ailleurs, elle est définie plus largement par Legendre (1993) comme « l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne » (p. 1268). Legendre (1993) a conçu un modèle de la situation pédagogique (SOMA) qui comprend trois types de relations. Ce modèle est présenté dans la Figure 2.1. Le premier type de relations concerne la relation d'enseignement entre le sujet (S) et l'agent (A). Le deuxième type de relations concerne la relation didactique entre l'agent (A) et l'objet (O). Enfin, le troisième type de relations concerne la relation d'apprentissage entre le sujet (S) et l'objet (O) et cela dans un milieu (M) éducatif donné. La relation pédagogique est constituée de ces trois types de relations (Legendre, 1993). Dans ce modèle, l'enjeu principal de la relation enseignant.e-élèves concerne la transmission des savoirs et des apprentissages.

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



De son côté, le modèle de Houssaye (2014), présenté dans la figue 2.2, intègre la relation pédagogique (pôle enseignant-apprenant) dans un triangle -dit pédagogique- constitué de trois processus distincts : « enseigner » ; « former » ; « apprendre ».

Figure 2.2 Triangle pédagogique selon Houssaye (2014)



Le premier processus, « enseigner », s'appuie sur « la relation privilégiée entre le professeur et le savoir » (Houssaye, 2014, p. 10) et est associé à la relation didactique. Dans ce processus, le savoir prédomine et l'élève n'a pas de place, car il ne participe pas à ses apprentissages. Le deuxième processus, « apprendre », favorise le rapport de l'élève au savoir, le professeur jouant un rôle d'accompagnateur. Ce deuxième processus est associé à la relation d'apprentissage. Enfin, le troisième processus, « former », privilégie la relation pédagogique et le savoir ne tient plus une place centrale dans ce processus. Ces processus inscrits dans un triangle se déroulent dans un système plus large représenté par l'institution. Houssaye (2014) souligne une tension entre l'institution, garante de la transmission du savoir et le processus « former » qui modifie la place du savoir, pour se recentrer davantage sur la relation entre enseignants.es et élèves. Dans ce processus, les individus sont considérés comme des « sujets de l'institution, plutôt que assujettis » (Houssaye, 2014, p. 16). Selon Houssaye (2014), c'est le processus « apprendre » qui est le mieux accepté par l'institution. Les réformes des systèmes éducatifs « cherchent à faire basculer l'institution scolaire du processus « enseigner » au processus « apprendre » (Houssaye, 2014, p. 16).

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

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

Cette relation éducative peut être analysée selon différentes perspectives comme la pédagogie, la psychologie, la psychanalyse ou la sociologie (Haïat *et al.*, 2023). Elle prend la forme d'une situation humaine. Elle est complexe, faite d'échanges et de contextes (Postic, 2015).

À la fin des années 1990, la REE est associée aux notions de proximité, de dépendance et de conflit (Birch et Ladd, 1997) et s'inscrit exclusivement dans la dimension émotionnelle, inspirée de la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1989 ; Bowlby, 1969). Ce construit autour des notions de proximité, dépendance et conflit permet de comprendre la perception de la personne enseignante quant à la relation entretenue avec ses élèves (Damon-Tao, 2022).

Le nombre croissant de recherches consacrées à la REE montre que celle-ci a de nombreux effets positifs ou négatifs tant pour l'élève que pour la personne enseignante (Archambault et Olivier, 2018 ; Espinosa *et al.*, 2023 ; Roorda *et al.*, 2011 ; Veldman *et al.*, 2013). Durant les trente dernières années, les recherches scientifiques ont abordé la REE selon plusieurs angles recensés par Split et al. (2022). Au cours de la première décennie (1992-2002), les écrits scientifiques se sont particulièrement intéressés à la conceptualisation tridimensionnelle de la REE (proximité, conflit, dépendance). Les principaux outils utilisés durant cette décennie sont l'observation et les rapports d'enseignants (Spilt *et al.*, 2022). Au cours de la deuxième décennie (2002-2012), les recherches s'intéressent au point de vue de l'enfant dans le cadre de la REE et les « méthodes d'entretiens narratifs ont été ajoutées pour permettre une compréhension plus complète de la nature de la REE » [Notre traduction] (Spilt *et al.*, 2022, p. 69). Enfin, au cours de la troisième décennie (2012-2022), de nouveaux questionnements apparaissent et élargissent la compréhension de la REE à l'adolescence et au secondaire. Les différences culturelles, quant à la conceptualisation et la compréhension de la REE, sont étudiées.

Les travaux de Pianta (2001) s'intéressent tout particulièrement à la REE et l'inscrivent dans une visée pragmatique, sous l'angle de la composante émotionnelle. Un premier outil est construit avec une volonté de mesurer la qualité de la REE, le *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)* (Pianta, 2001). Cet outil permet de mesurer la perception de la personne enseignante quant à la relation qu'elle établit avec ses élèves, au regard de trois dimensions : la proximité, la dépendance et le conflit.

Plus tard, en 2008, l'équipe de recherche de Pianta construit un modèle, le *Teaching Through Interactions* (*TTI*) permettant une réflexion sur la manière d'améliorer la relation enseignant.e-élèves en contexte scolaire au travers des interactions. Ces interactions font partie intégrante de la REE (Altet, 1994 ; Pianta, 1999), car elles en sont des manifestations concrètes. Des interactions de qualité – ou dites positives – sont l'une des composantes d'une REE de qualité. Elles impliquent un échange pluridirectionnel provenant à la fois de la personne enseignante et de l'élève (Altet, 1994), une réciprocité, et un partage entre deux êtres humains. L'interaction sociale et l'apprentissage sont étroitement liés et il n'est pas envisageable qu'il y ait développement et apprentissage sans interactions (Vygotsky, 1978). Selon Vygotsky (1978), les interactions verbales et le langage sont primordiaux dans le développement de la pensée. Les interactions entre la personne enseignante et l'élève sont les « échanges quotidiens entre l'enseignant et l'enfant tout au long de la journée, y compris ceux qui sont de nature sociale et pédagogique » [Notre traduction] (Hamre *et al.*, 2012, p. 89).

Jarlegan et al. (2010) ont recensé les recherches portant sur les interactions et ont identifié six dimensions permettant la compréhension et l'étude des interactions. Ces recherches portent sur des cadres théoriques (première dimension), ont une finalité théorique ou pratique (deuxième dimension), travaillent sur différentes thématiques (troisième dimension). Les interactions peuvent être étudiées de façon analytique ou globale (quatrième dimension) avec différents outils d'analyse (cinquième dimension) et sujet d'analyse (sixième dimension).

Concernant la première dimension qui concerne les cadres théoriques, les écrits scientifiques s'appuient sur trois paradigmes (Jarlégan *et al.*, 2010) : le fonctionnalisme (explication et efficacité pédagogique) ; le cognitivisme (processus mentaux engagés) ; enfin, l'interactionnisme qui prend en compte l'articulation de différentes variables comme la personne enseignante, l'élève, la situation et la manière dont ces variables interagissent (Altet, 1996). Concernant la deuxième dimension relative à la finalité, les recherches menées sur les interactions peuvent avoir une finalité théorique ou pratique. La troisième dimension concerne les différentes thématiques, comme la description de ce qui se déroule en classe, l'analyse de l'effet-maître, les différences de traitement dont les élèves peuvent faire l'objet, l'arrimage entre interactions et apprentissages (Jarlégan *et al.*, 2010). Concernant la quatrième dimension, il est possible d'étudier les interactions soit de façon très détaillée, de manière analytique, en analysant leur rôle dans l'enseignement ou l'apprentissage, soit de manière plus générale, en s'appuyant sur les observations pour en dégager des types ou des catégories (Jarlégan *et al.*, 2010). Pour la cinquième

dimension, différents outils peuvent être utilisés comme les grilles d'observation ou les observations de type ethnographique (Jarlégan *et al.*, 2010) ou sujets d'analyse (sixième dimension).

Hamre et Pianta (2007) – qui travaillent depuis plus de 20 ans sur l'étude de la REE dans différents systèmes éducatifs dans le monde – précisent au travers du modèle *TTI* (*Teaching Through Interactions*) que des interactions de qualité reposent sur trois domaines essentiels, relevant de la pratique professionnelle de la personne enseignante : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Tenir compte de l'importance du soutien émotionnel (composante affective), permet à l'enfant de se rendre disponible pour s'engager pleinement dans ses apprentissages (composante cognitive) (Haïat *et al.*, 2023). C'est ce modèle qui nous intéresse dans le cadre de cette thèse pour deux raisons principales. La première est qu'il met en lumière l'importance du lien entre les composantes émotionnelle et cognitive au sein de la classe. Ce lien est relevé comme étant essentiel par les recherches (Audrin, 2020 ; Cuisinier, 2016 ; Espinosa, 2020 ; Hamre et Pianta, 2007). La deuxième raison est qu'il vise à l'amélioration, voire la transformation des pratiques. Il permet d'observer de manière concrète les interactions dans un contexte de classe et propose des ressources et des pistes de réflexion quant à la manière d'améliorer ces interactions. Ces interactions, si elles sont de qualité, participent à l'amélioration de la REE (Haïat *et al.*, 2023).

Finalement, la REE est un concept complexe qui revêt des aspects tangibles et intangibles, observables et non observables (Haïat *et al.*, 2023 ; Marsollier et Jellab, 2018 ; Pianta, 1999). Elle fait partie d'un processus dynamique influencé par de nombreux facteurs, tels que les attirances et les rejets, les affinités plus ou moins marquées entre individus, les connaissances et compétences de chacun, l'humeur des personnes enseignantes, ainsi que des éléments organisationnels comme la direction de l'école (Cifali, 2019 ; Pianta *et al.*, 2016). Selon Pianta (1999), une REE tient compte de différents éléments comme les représentations des personnes enseignantes et des élèves (p.ex. leur vécu à l'école, leur contexte familial, les images qu'elles et qu'ils ont d'elles/eux-mêmes), les caractéristiques des personnes enseignantes et des élèves (p. ex. sociodémographiques) et la qualité de leurs interactions.

Améliorer cette relation implique donc de la comprendre dans une visée systémique (Bronfenbrenner et Morris, 1998), de l'insérer dans un système plus large (p. ex. l'école, les relations avec les parents et le système scolaire), en tenant compte des caractéristiques des personnes enseignantes et des élèves, de leur milieu socioculturel, des cultures des établissements. Pianta (1999) recommande, comme première

étape de ce processus, « d'écouter les enseignants décrire leur relation avec leurs élèves dans leurs propres mots, écouter les enfants décrire leur relation avec leurs enseignants et d'observer les interactions et les processus liés aux relations » [Notre traduction] (p. 122). Cette vision systémique de la REE tient compte d'un certain nombre de paramètres dont les représentations et les interactions sont articulées entre elles par des liens bidirectionnels et d'influence réciproque (Pianta, 1999). Enfin, les relations sont plurielles. Elles peuvent être dyadiques (enseignant.e-élève) ou collectives (enseignant.e-élèves). Du fait qu'elles dépendent d'éléments tangibles et non tangibles, elles diffèrent selon les personnes enseignantes et selon les élèves (Le Gouellec, 2024).

2.1.3 Qualité de la relation enseignant.e-élèves

Dans les écrits scientifiques, plusieurs termes pour caractériser cette REE sont relevés. Les adjectifs « positive » (Beaudoin, 2022 ; Espinosa, 2016 ; Langevin, 1996 ; Rousseau *et al.*, 2009), « réussie » (Espinosa, 2016) ou « de qualité » (Hamre et Pianta, 2007) sont associés à cette relation (Haïat *et al.*, 2023). Dans tous les cas, il apparait que ce type de relation, qu'elle soit définie comme étant de qualité, positive ou réussie, permet la prise en compte de l'enfant au-delà de l'élève, « non exclusivement axée sur la réussite scolaire de l'élève » (Espinosa, 2016, p. 149).

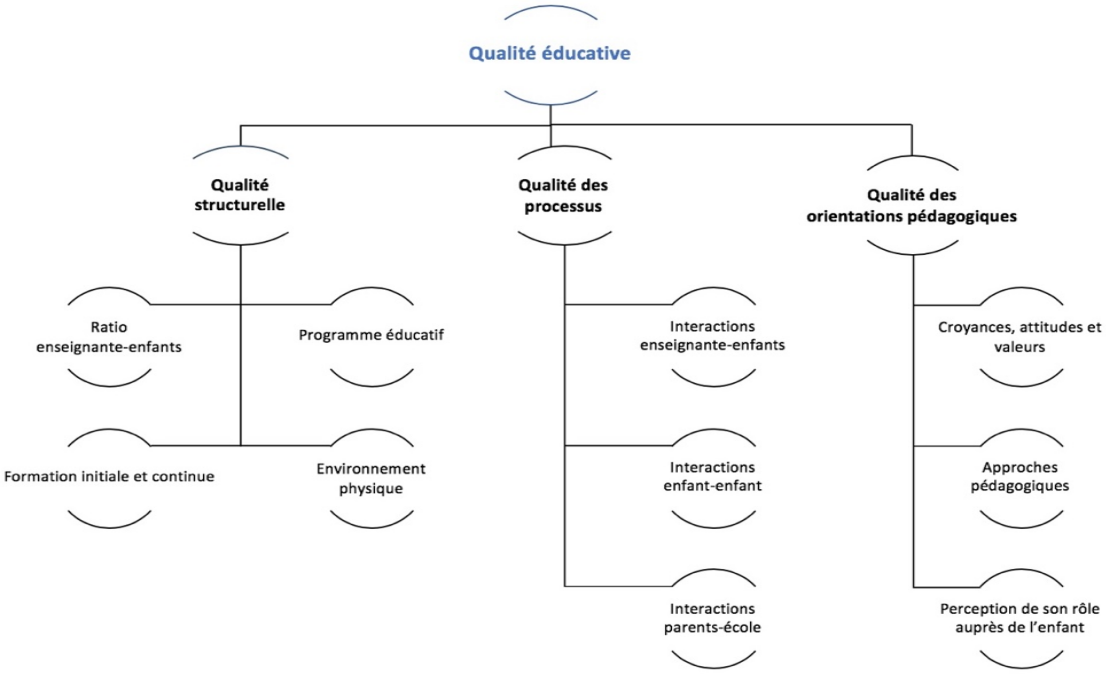
Le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) s'appuie sur le terme de qualité des interactions entre la personne enseignante et les élèves en classe. Il semble important de s'arrêter sur ce concept de qualité qui se retrouve dans de nombreux écrits scientifiques (et que nous retenons dans le cadre de notre thèse). Selon Plante et Bouchard (1998), le terme qui semble le mieux définir la qualité est celui de conformité. Elle renvoie « à une norme très polarisée […] et cette norme renvoie à des valeurs et à une hiérarchisation de ces valeurs » (Marcel, 2017, p. 6). La qualité apparait dans ces définitions comme objective et très normée. On pourrait alors s'interroger sur cette objectivisation et normalisation quant à la construction de la REE dont nous avons vu qu'elle relevait d'une grande complexité.

Bouchard et Plante (2002) identifient les différentes définitions de la qualité recensées au travers des écrits scientifiques. La qualité est tantôt définie comme synonyme d'« excellence » (Peters et Waterman, 1982), une « valeur ou plaisir » (Feigenbaum, 1961). Le concept de qualité permet de « suggérer des idées, de faciliter des intuitions » (Robert, 2005, p. 120). Bouchard et Plante (2002) apparentent le concept de qualité à « un itinéraire plutôt qu'un port d'attache » (p. 219). Autrement dit, la qualité est un cheminement contextualisé et non un objectif. C'est une notion qui évolue au travers du temps et des

connaissances que nous en avons, « comme un idéal vers lequel il est possible de tendre » (Bouchard et Plante, 2002, p. 219). Il s'agit d'un concept multiple, faisant l'objet d'une recherche constante (Bouchard et Plante, 2002). Cette définition de la qualité semble adéquate à celle relative au concept complexe de la REE, qui lui aussi, évolue dans le temps. C'est cette définition de cheminement plutôt que de norme figée, que nous souhaitons retenir dans le cadre de notre thèse. En complément à ce concept de qualité, certains chercheurs y ajoutent le « faire sens » qui semble plus subjectif (Dahlberg et Moss, 2007). Alors que la qualité correspond aux pratiques culturelles, le « faire sens » est une adaptation culturelle et contextuelle dont il est important de tenir compte (Marcel, 2017). Qualité et «faire sens » seraient donc tout à fait compatibles (Lemay *et al.*, 2017) et permettraient d'avoir une approche complémentaire, à la fois objective et subjective, de la construction de la REE (Haïat *et al.*, 2023).

Dans le domaine des sciences de l'éducation, définies comme des « sciences de l'action » (Robert, 2005, p. 120), le concept de qualité s'inscrit dans une démarche pragmatique avec comme visée l'amélioration des pratiques. La qualité des interactions s'inscrit au sein de la qualité éducative, découpée en trois grands ensembles (Duval *et al.*, 2020), et présentée dans la figure 2.3. Les structures englobent le ratio élèves/classe, la formation initiale et continue, les programmes, le curriculum et le matériel ; les processus s'intéressent aux interactions enseignant.e-élèves, aux interactions entre élèves, aux interactions entre l'école et les familles. Enfin, les orientations pédagogiques s'interrogent sur les croyances des personnes enseignantes et les approches pédagogiques.

Figure 2.3 Qualité éducative (petite enfance) selon Duval et al. (2020)



Pianta et ses collègues (Pianta *et al.*, 2016) montrent qu'au sein des sociétés occidentales, les structures sont assez peu variables. En revanche, les processus le sont d'un contexte à l'autre. Le modèle de Hamre et Pianta (2007) et l'outil d'observation qui découle de ce modèle, soit le *Classroom Assessment Scoring System* (*CLASS*), permettent de décrire, d'observer et d'évaluer la qualité des processus, à tous les niveaux de la crèche (équivalent au Centre de la petite enfance au Québec) à l'école secondaire (équivalent collège et lycée en France). Plus précisément, la qualité des processus (Duval *et al.*, 2020) englobe les expériences quotidiennes comme les caractéristiques générales de l'environnement de la classe (p. ex. activités impliquant le personnel, les enfants ou les parents) et les interactions entre la personne enseignante et les élèves. Ces dernières sont « un indicateur clé de la qualité de la classe » [Notre traduction] (Pianta *et al.*, 2016, p. 119). La qualité en éducation suppose donc de placer les expériences quotidiennes des personnes enseignantes et des élèves en classe au cœur de notre attention (Pianta *et al.*, 2016). Et ces expériences quotidiennes et réciproques s'observent au sein des interactions entre personnes enseignantes et élèves selon les domaines émotionnel, organisationnel et cognitif. Ces dimensions sont inséparables afin de tendre vers une relation de qualité. Dans ce sens, en construisant le modèle sur la qualité des interactions, Hamre et Pianta (2007) se sont interrogés sur la manière d'améliorer les

interactions, afin qu'elles deviennent de qualité. Nous présentons dans la prochaine section les différentes composantes du modèle *TTI* qui permettent la qualité de ces interactions.

2.1.4 Modèle *Teaching Through Interactions* de Hamre et Pianta (2007)

Hamre et Pianta (2007), deux chercheurs américains, ont mis en place un modèle de la qualité des interactions, à savoir le *Teaching Through Interactions* (*TTI*). De ce modèle, en découle un outil d'observation et d'évaluation des interactions en classe, soit le *Classroom Assessment Scoring System* (*CLASS)* (Pianta *et al.*, 2008).

2.1.4.1 Assises théoriques du modèle *TTI*

Le modèle *TTI* est fondé sur la théorie du développement selon laquelle les interactions entre adultes et élèves sont l'élément principal qui permet de soutenir le développement et l'apprentissage des élèves (Greenberg et al., 2001, Morrison et Connor, 2002, Rutter et Maughan, 2002, dans Pianta *et al.*, 2008). Ce modèle s'est appuyé sur plusieurs recherches internationales (Duval *et al.*, 2016) et tient compte à la fois des recherches théoriques et empiriques. Il s'appuie notamment sur des outils existants, développés antérieurement dont Lemay et al. (2017) ont fait une recension :

- les *Environment Rating Scales : ECERS* (Harms et Clifford, 1980), *ECERS-R* (Harms *et al*.,2005), *ITERS* (Harms *et al*., 1990), *ITERS-R* (Harms *et al*., 2006) ; *FCCERS* (Harms *et al*., 2007) et ses adaptations culturelles (p. ex., Gahwaji, 2008 ; Kärrby et Giota, 1994 ; Lim, 1983 ; Sylva *et al*., 2006) ;

- le *Caregiver Interaction Scale* : *CIS* (Arnett, 1989) ;

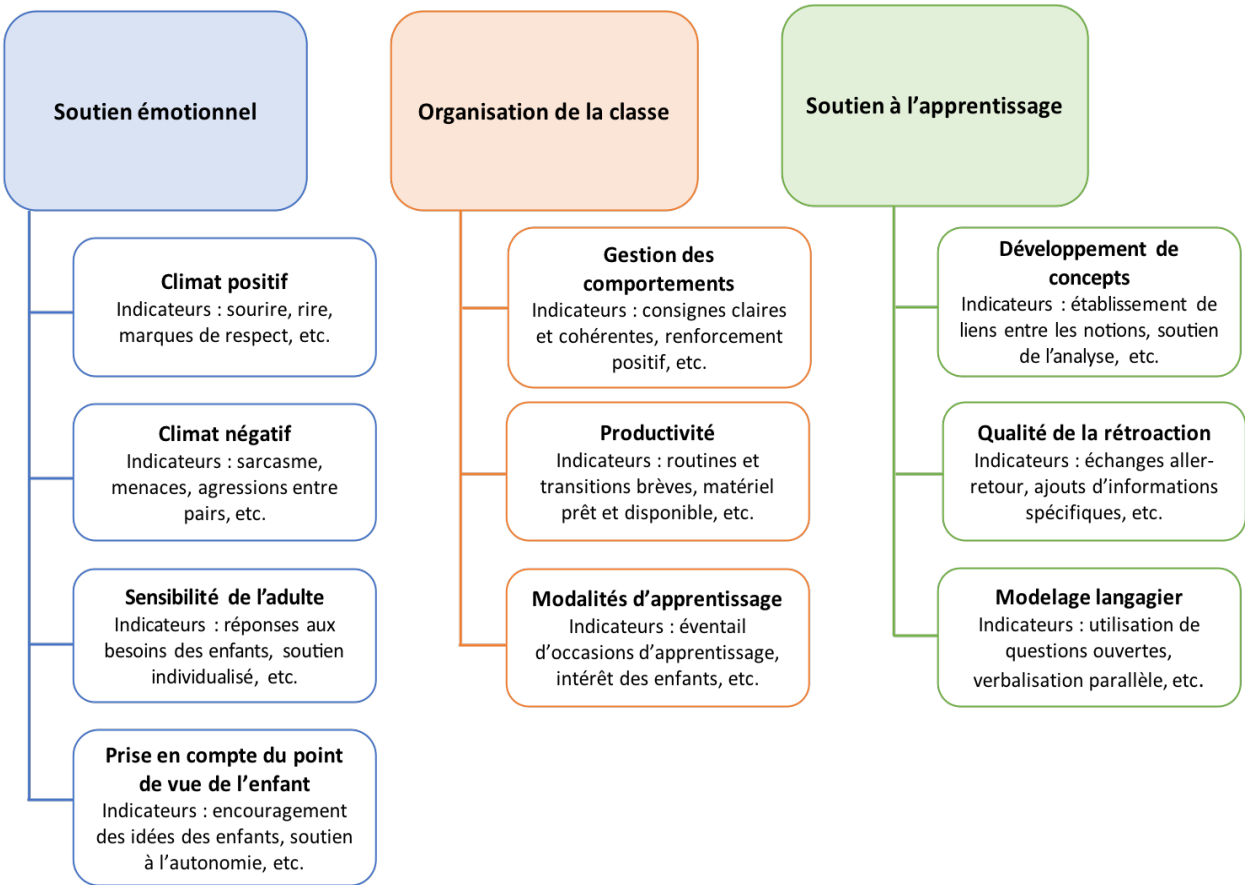
- l'*Observational Record of the Caregiving Environment* : *ORCE* (NICHD Early Child Care Research Network, 1996).

Ces outils comme énoncé par Lemay et al. (2017) présentent plusieurs limites. À titre d'exemple, les *Environment Rating Scales* (*ECERS*) sont souvent utilisés avec un autre instrument, le *Careving Interaction Scale* (*CIS*). Mais le *CIS* s'appuie sur des recherches relativement anciennes, publiées entre 1976 et 1985 et ne « prend donc pas en compte les résultats des recherches plus récentes sur les interactions favorables pour le développement, les apprentissages et le bien-être des enfants (p. ex., interactions visant la gestion des comportements ou le soutien au développement langagier) » (Lemay *et al*., 2017, p. 17-18). Le modèle *TTI*, et l'outil *CLASS* qui en découle, s'appuient largement sur l'outil existant *ORCE* (*Observational Record of the Caregiving Environment)* (La Paro *et al*., 2004). Les auteurs du modèle TTI ont répertorié diverses caractéristiques interactionnelles dans les milieux éducatifs, en retenant celles qui, d'après la recherche,

sont les plus fortement associées au développement des enfants et à leur réussite scolaire future. La pertinence de ces caractéristiques a été testée au cours de nombreuses études et ont confirmé qu'une qualité élevée de ces caractéristiques produit de meilleurs résultats et permet de prédire la réussite scolaire ultérieure des enfants (Martin et Haag, 2023). Finalement, même si d'autres outils existent permettant l'observation et la mesure des interactions en salle de classe, le modèle *TTI*, et l'outil *CLASS* qui en découle, semblent les plus complets.

Les travaux de Hamre et Pianta (2007) visent donc à comprendre le fonctionnement des interactions enseignant.e-élèves et leur impact sur le développement social et la réussite scolaire. Ces deux chercheurs proposent un modèle dans lequel les interactions entre la personne enseignante et les élèves s'inscrivent au sein de trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Chacun de ces trois domaines est divisé en plusieurs dimensions. Chacune des dimensions est subdivisée en indicateurs comportementaux. Au total, le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007), présenté dans la figure 2.4, regroupe trois domaines, dix dimensions et 42 indicateurs comportementaux. C'est la prise en compte de ces trois domaines qui permet des interactions de qualité, composantes d'une REE réussie.

Figure 2.4 Modèle Teaching Through Interactions (TTI) (Hamre et Pianta, 2007)



2.1.4.2 Soutien émotionnel

Dans ce modèle, le soutien émotionnel est entendu comme la capacité de la personne enseignante à identifier les besoins et les émotions de l'enfant. Pianta et Steinberg (1992) s'appuient sur la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) et associent la REE à la relation entre la mère et l'enfant. La REE est caractérisée par une relation chaleureuse, humaine entre la personne enseignante et les élèves. Pour qu'une REE soit de qualité, des encouragements et des renforcements positifs sont recommandés, contribuant ainsi à un engagement des élèves, à leur sentiment d'appartenance à leur classe et à leur école. Le modèle *TTI* de Hamre et Pianta (2007) s'appuie sur des fondements théoriques comme les théories de l'attachement (Ainsworth, 1989 ; Bowlby, 1969) et de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000 ; Connell et Wellborn, 1991 ; Skinner et Belmont, 1993, dans Pianta et Hamre, 2009) qui suggèrent « que les enfants sont plus motivés pour apprendre lorsque les adultes soutiennent leurs besoins de se sentir compétents, autonomes, en relation positive avec les autres » [Notre traduction] (Pianta et Hamre, 2009, p. 112).

Dans le modèle *TTI* de Hamre et Pianta (2007), le soutien émotionnel comprend quatre dimensions : la présence d'un climat positif, l'absence d'un climat négatif, la sensibilité de la personne enseignante et la considération pour le point de vue de l'enfant.

Le climat positif (Pianta *et al.*, 2008) permet d'observer la présence de relations affectueuses et chaleureuses entre la personne enseignante et les élèves, mais aussi entre les élèves. Cette dimension s'appuie sur plusieurs indicateurs comportementaux observables comme la proximité physique, le partage d'activités entre la personne enseignante et les élèves, l'entraide entre les élèves, la présence de conversations et d'échanges fréquents. Elle prend également en compte l'affect positif de la personne enseignante (p. ex. enthousiasme, sourire) ainsi que les interactions positives verbales et non-verbales de la personne enseignante envers l'enfant (p. ex. clin d'œil, pouce levé dans les airs). Par ailleurs, concernant les interactions entre pairs, Pianta et al. (2008) soulignent que ces interactions permettent de faire vivre des expériences réussies aussi bien sur le plan social que sur le plan scolaire.

Le climat négatif (Pianta *et al.*, 2008), à proscrire, permet d'observer la fréquence, l'intensité des sentiments et des comportements négatifs de la personne enseignante (p. ex. irritabilité, colère, cris, menaces, moqueries, humiliations, victimisation, harcèlement). De plus, il a été montré par différentes recherches qu'un climat négatif était peu propice aux apprentissages (Pianta *et al.*, 2008).

La sensibilité de la personne enseignante tient compte de sa capacité à être réceptive aux besoins émotionnels des enfants (Pianta *et al.*, 2008). Cette attention portée à ses besoins permet à l'enfant de se sentir réconforté et écouté, et concoure à le stimuler dans ses apprentissages. Cette dimension comprend plusieurs indicateurs comportementaux comme la conscience de la personne enseignante au regard émotions des enfants et aux éventuels problèmes ; la réceptivité de la personne enseignante, c'est-à-dire sa capacité dans un premier temps à identifier et à recevoir les émotions des enfants, puis dans un second temps, à les accompagner dans la gestion de leurs émotions ; la capacité à traiter les problèmes de manière efficiente ; la considération du confort de l'enfant en lui laissant une large place pour participer et prendre des risques (Pianta *et al.*, 2008).

Enfin, la dernière dimension du soutien émotionnel concerne la considération pour le point de vue de l'enfant qui comprend plusieurs indicateurs comportementaux observables comme la souplesse et l'attention centrée sur l'enfant. Ici, c'est la flexibilité de la personne enseignante qui est observée ainsi que sa capacité à prendre en compte les idées des enfants ; le soutien à l'autonomie en responsabilisant les

enfants ; l'expression de l'enfant avec la possibilité pour l'enfant d'exprimer son point de vue ; enfin, la restriction de mouvement qui détermine si la personne enseignante autorise les mouvements de l'enfant (p.ex. laisser le choix aux enfants de s'asseoir comme ils le souhaitent ; déplacements dans la classes autorisés) ou, si au contraire, ces mouvements sont restreints. Offrir des choix aux élèves constitue un aspect essentiel de cette dimension. Solliciter leur avis, les encourager à argumenter leurs points de vue, leur laisser une marge d'autonomie dans leur organisation, et les responsabiliser tant dans leurs apprentissages que dans la gestion de la classe, contribuent activement au développement de leur autonomie (Haïat *et al.*, 2023 ; Pianta *et al.*, 2008).

Selon le modèle de Bucheton et Soulé (2009), le climat de la classe, ou l'atmosphère, est défini comme « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (p. 30). Quant au respect et à l'équité, ces deux notions ressortent également des écrits scientifiques comme permettant une REE de qualité (Knesting et Waldron, 2006 ; Murdoch, 1999 ; Wentzel, 1997 dans Fortin *et al.*, 2011). Il s'agit, par exemple, d'accorder de l'importance à considérer les élèves – même ceux aux comportements difficiles – comme ayant tous des forces et des défis, de faire en sorte de ne pas stigmatiser un élève. Il s'agit également, pour la personne enseignante, de modéliser ce respect, c'est-à-dire, de développer une communication bienveillante ainsi que des gestes respectueux. Ces notions rejoignent l'importance de la prise en considération du point de vue de l'élève, soulignée par Hamre et Pianta (2007) dans leur modèle. Une communication reposant sur l'ouverture, l'écoute, où l'élève se sent confiant pour exprimer ses idées, est recommandée par différentes recherches (dont Murray, 2002). La personne enseignante peut également encourager le partage d'émotions en parlant à ses élèves de ses propres expériences, de ses sentiments, de son humeur. Elle instaure ainsi une relation de confiance avec ses élèves tout en encourageant la connaissance mutuelle des uns.unes et des autres (Haïat *et al.*, 2023). Là encore, ces éléments se retrouvent dans le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007), dans le domaine du soutien émotionnel apporté par la personne enseignante, par le biais notamment de sa sensibilité aux besoins des enfants, l'instauration d'un climat positif, la mise confiance qu'elle installe dans sa classe.

Enfin, toujours afin de soutenir le soutien émotionnel, la notion de proximité est relevée dans plusieurs écrits scientifiques (Haïat *et al.*, 2023). Davis (2003), souligne par exemple, l'importance du partage d'activités entre personne enseignante et élèves, de motivations communes, ou encore du temps passé ensemble en classe mais également en dehors des moments scolaires (Croninger et Lee, 2001 ; Fortin *et*

al., 2011). Prendre le temps d'une conversation informelle collective ou individuelle avec les élèves (p.ex. dans les couloirs, dans la cour de récréation ou hors de l'établissement), portant sur leur expérience, leur vécu personnel ou social, participe à la construction d'une REE de qualité (Virat, 2019). Sur ce point, Hamre et Pianta (2007) mettent également l'accent sur l'importance du partage d'activités, d'une proximité physique de la personne enseignante (p.ex. la personne enseignante se met à la hauteur des enfants) (Haïat *et al.*, 2023).

2.1.4.3 Organisation de la classe

Le deuxième domaine concerne l'organisation de la classe, autrement dit sa gestion. Il concerne les éléments essentiels à mettre en place afin de favoriser l'engagement des élèves au sein des activités proposées. Dans le modèle *TTI* de Hamre et Pianta (2007), ce domaine s'intéresse à l'aménagement de l'espace de la classe, mais également à la manière dont est organisé le temps scolaire, la qualité des activités et du matériel proposés par la personne enseignante (Duval *et al.*, 2016), ainsi que la gestion des comportements des élèves. Ce domaine s'appuie sur les fondements théoriques des travaux de recherche menés en psychologie et qui portent notamment, sur les compétences d'autorégulation chez les enfants (Blair, 2003 ; Raver, 2004 dans Pianta *et al.*, 2008) et la théorie motivationnelle (Davis, 2003). La compétence d'autorégulation est entendue comme « un processus constructif actif dans lequel les élèves définissent les objectifs de leurs apprentissages et essaient de suivre, de réguler et de contrôler leur cognition, leur motivation et leur comportement [...] » (Pintrich, 2000, p. 453 dans Pianta *et al.*, 2008, p. 4). Ce domaine met l'accent sur le soutien à l'autonomie et à la responsabilisation de l'élève qui encouragent la motivation des élèves. Le domaine de l'organisation de la classe comprend trois dimensions : la gestion des comportements, la productivité, c'est-à-dire la maximisation du temps d'apprentissage, et les modalités d'apprentissage.

La gestion des comportements s'intéresse à la façon dont la personne enseignante « prévient ou redirige les comportements inappropriés de l'enfant » (Pianta *et al.*, 2008, p. 49). Cela nécessite pour la personne enseignante, d'énoncer des consignes claires et précises. Lorsque les attentes comportementales sont explicites et cohérentes, les élèves sont davantage enclins à adopter des comportements appropriés. Cette dimension insiste sur l'importance d'adopter une posture proactive, et d'anticiper les difficultés comportementales, notamment par le biais d'interactions verbales ou non verbales, et de valoriser les comportements positifs. Il ressort des écrits scientifiques (Bernier *et al.*, accepté) que les pratiques proactives sont peu utilisées, alors que les pratiques réactives le sont davantage (p. ex. exclure un élève

de la classe). De plus, les écrits scientifiques montrent que les pratiques proactives permettent de meilleurs résultats scolaires, un niveau de motivation et de responsabilisation chez les élèves, plus élevé.

La maximisation du temps d'apprentissage (nous préférons ce terme, à celui de productivité, employé dans le modèle) observe la manière dont est géré le temps alloué à l'apprentissage, notamment au moyen des routines et des transitions. Les indicateurs comportementaux de cette dimension permettent d'identifier l'offre des activités, le rythme des activités et des transitions, ainsi que la préparation du matériel par la personne enseignante. Cette dimension permet de déterminer si les enfants sont impliqués et présents dans les apprentissages, s'ils ont compris les consignes. Toutefois, il ne s'agit pas de « surstimuler l'enfant » (Duval, 2015, p. 38), mais plutôt de concevoir et d'organiser les activités en classe, de manière efficiente, en tenant compte du rythme d'apprentissage de chaque enfant et en favorisant leur engagement (Duval et Bouchard, 2013).

Enfin, les modalités d'apprentissage désignent la façon dont la personne enseignante stimule de manière active l'intérêt des enfants pour favoriser leur engagement. Ces modalités d'apprentissage concernent l'accompagnement de la personne enseignante, la diversité des modalités de matériel, l'intérêt et la participation de l'enfant et la clarté des intentions et des objectifs d'apprentissage (Pianta *et al.*, 2008).

Finalement, les pratiques de gestion de classe se réfèrent à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant planifie et met en œuvre pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant le bien-être de tous et l'engagement des élèves dans le développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2024, p. 6). Le niveau d'engagement et la motivation des élèves sont plus élevés dans l'apprentissage si les personnes enseignantes mettent en place des stratégies permettant la gestion des comportements et la participation active des élèves aux activités. L'engagement d'un élève est défini par Archambault et Olivier (2018) comme un investissement actif dans le contexte scolaire (p.ex. école, classe, activités).

De façon générale, cet engagement est défini à travers trois dimensions, « une dimension comportementale, une dimension affective et une dimension cognitive» (Fredriksen et Rhodes, 2004, p. 33). Ces trois dimensions se retrouvent dans le modèle *TTI*. Cela montre à quel point la qualité des interactions et l'engagement des élèves sont imbriqués. La dimension comportementale implique la participation active en classe, le respect des règles et des attentes, ainsi que le sentiment d'appartenance. La dimension affective implique l'enthousiasme et l'intérêt pour l'école et les disciplines. Elle comprend

deux aspects : l'investissement psychologique (concentration, attention) et l'autorégulation (appel à des stratégies métacognitives comme la planification d'une tâche à exécuter, la gestion de la réalisation de cette tâche) (Fredriksen et Rhodes, 2004). Enfin, la dimension cognitive implique l'apprentissage et l'application de stratégies d'autorégulation, l'investissement intellectuel, les efforts à la compréhension d'idées et d'habiletés complexes et métacognitives. Les assises théoriques de l'engagement s'inscrivent dans une conception sociocognitive qui permet de comprendre la dynamique motivationnelle de l'élève en situation d'apprentissage (Viau, 2009). Selon cette approche, « la motivation à apprendre est à l'origine des succès de l'élève de la perception qu'il a de ses capacités, de la valeur qu'il accorde à l'école et aux tâches scolaires, ainsi que les buts personnels qu'il poursuit » (Wigfield et al., 2015 dans Viau, 2009, p. 91).

2.1.4.4 Soutien à l'apprentissage

Le soutien à l'apprentissage est défini par Pianta et al. (2008) comme « la façon dont l'enseignant met en œuvre le curriculum utilisé, quel qu'il soit, afin de soutenir le développement cognitif et langagier de l'enfant » (p. 6). Cette dimension porte une attention particulière à la capacité de la personne enseignante à soutenir le développement cognitif et langagier de l'enfant (Pianta *et al.*, 2008). Plus précisément, elle s'attache à la manière dont elle encourage le développement de l'analyse, du raisonnement et de la créativité chez l'élève. Cette dimension s'intéresse également à capacité de la personne enseignante à développer une rétroaction de qualité et un modelage langagier approfondi. Ce domaine comporte trois dimensions : le développement de concepts, la qualité de la rétroaction et le modelage langagier.

La dimension du développement des concepts prend en compte la manière dont la personne enseignante développe chez l'élève l'analyse et le raisonnement, sa créativité. Elle concerne également l'intégration des concepts, c'est-à-dire la manière dont la personne enseignante établit des liens avec des connaissances antérieures et des liens entre ces concepts et la vie réelle. Selon Pianta et al. (2008), « le développement de compétences métacognitives ou d'une conscience et d'une compréhension de ses propres processus de réflexion joue aussi un rôle crucial dans la progression de l'enfant » (Pianta *et al.*, 2008, p. 6) et dans son développement global. L'utilisation de questions ouvertes, la mise en place de tempêtes d'idées (*brainstorming*), l'encouragement à émettre des hypothèses, permettent de stimuler intellectuellement l'enfant, de l'habituer à avoir une réflexion poussée.

La dimension de la qualité de la rétroaction concerne la capacité de la personne enseignante à donner une rétroaction qui permette la compréhension, le questionnement, et l'apprentissage. Ces rétroactions

consistent en un échange entre la personne enseignante et l'élève, le plus long possible, dans la mesure du possible. Plus la rétroaction est longue, plus le soutien à l'apprentissage est pertinent, l'idée étant que l'enfant rebondisse sur les questionnements de la personne enseignante, que sa réflexion soit stimulée. Cette dimension est composée de plusieurs indicateurs comportementaux comme l'étayage, la rétroaction en boucle, la stimulation du processus de réflexion, la transmission des informations, l'encouragement et l'affirmation (Pianta *et al.*, 2008, p. 19). Une rétroaction de qualité aide les élèves à mieux comprendre ce qu'ils ont appris, en les amenant à réfléchir aux étapes qui les ont conduits à formuler leurs idées. On touche ici à la notion de métaréflexion qui engage une réflexion poussée sur le développement d'un raisonnement et la manière dont l'élève est capable de formuler le cheminement de sa pensée. La qualité de la rétroaction permet ainsi de renforcer la compréhension des notions abordées, et de soutenir le développement cognitif.

Enfin, le modelage langagier permet de stimuler le langage et les conversations. Cette dimension propose plusieurs marqueurs comportementaux comme les conversations fréquentes, les questions ouvertes, la répétition et l'extension, l'auto-verbalisation et la verbalisation parallèle, ainsi que le niveau de langage avancé. La personne enseignante favorise les discussions en classe en s'impliquant activement, en répondant et en enrichissant les échanges. En privilégiant les questions ouvertes, elle encourage la réflexion des enfants, ce qui améliore la qualité des conversations. Par le biais du modelage langagier, la personne enseignante reformule, clarifie les propos des enfants, et décrit ses propres actions (auto-verbalisation) ou les actions des enfants (verbalisation parallèle). Le modelage langagier expose les enfants à une diversité de formes linguistiques (p.ex. faire des demandes, exprimer des refus ou commenter) (Duval, 2015) et à un vocabulaire riche et varié.

Le domaine du soutien à l'apprentissage, tel que défini par Hamre et Pianta (2007), fait écho au modèle théorique du multi agenda, construit par Bucheton et Soulé (2009) sur l'agir enseignant et les postures et les gestes professionnels (Haïat *et al.*, 2023). L'une des cinq préoccupations de ce modèle porte sur la notion de « tissage ». Bucheton et Soulé (2009) définissent ce dernier comme « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (p. 30) avec une volonté de renforcer « des traces, câblages, associations, sensibilisations » (p. 31). Ces auteurs préconisent de contextualiser, de décloisonner les savoirs, en s'appuyant sur les travaux sociologiques de Baktine (1984 dans Bucheton et Soulé, 2009), qui soulignent que « tout savoir, toute expérience nouvelle, tout discours s'inscrit dans une continuité, dans

des genres, des habitus[4] déjà construits, des stéréotypes, des formes de l'imaginaire déposées dans la culture et l'histoire » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 31).

Bockes (2017) synthétise le modèle de Hamre et Pianta (2007), selon la métaphore de la construction d'une maison. Le soutien émotionnel constitue les fondations de la maison. Ce n'est qu'en établissant des bases solides sur le plan du soutien émotionnel que l'on peut construire l'organisation de la classe, comparable aux murs d'une maison. Une fois ces fondations et ces murs en place, le toit, représentant le soutien à l'apprentissage, peut alors être posé. Le soutien émotionnel et l'organisation de la classe soutiennent les apprentissages. L'ensemble des dimensions exposées dans le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) font écho aux différentes recommandations internationales que nous recensons dans la section suivante.

2.1.5 Recommandations internationales pour l'amélioration de la relation enseignant.e-élèves

Les attitudes et les pratiques des personnes enseignantes qui favorisent une REE de qualité, participant ainsi à la réussite éducative et au bien-être des élèves, sont recensées par Fortin et ses collègues (2011) selon set axes : « le soutien offert par les enseignants », « le soutien à l'autonomie de l'élève », « la chaleur », « le respect, et l'équité », « des attentes élevées, mais réalistes », « la communication » et « la proximité » (Fortin *et al.*, 2011). Nous avons comparé ces sept axes avec les trois domaines du modèle *TTI* de Hamre et Pianta (2007) (Haïat *et al.*, 2023). Le domaine du soutien émotionnel fait écho aux axes « chaleur, respect, équité, communication et proximité » mentionnés. Le domaine de l'organisation fait écho aux axes « soutien à l'autonomie de l'élève ». Enfin, le domaine du soutien à l'apprentissage peut s'apparenter à l'axe « soutien offert par les enseignants ».

Plus récemment, Kincade et al. (2020) ont recensé au sein de leur méta-analyse, les pratiques efficientes qui permettent une amélioration de la REE. Cette méta-analyse regroupe 21 études parmi les 718 études recensées, et inclut des recherches aux États-Unis, en Norvège et en Belgique, ayant utilisé l'outil *STRS*

[4] Bourdieu (1972) définit l'habitus comme « un petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (p.209 dans Perrenoud, 2012, p. 38).

(Pianta, 2001), outil que nous avons rapidement présenté plus haut. L'analyse de 13 programmes a fait ressortir 14 stratégies proactives permettant d'améliorer la REE.

Parmi les pratiques proactives directes les plus courantes observées dans les programmes, figurent les éloges (n = 8), les personnes enseignantes faisant preuve de respect (n = 5), les relations individuelles avec chacun des élèves (n = 5), l'encadrement et la validation des émotions (n = 5), les observations objectives permettant de modifier les représentations des personnes enseignantes sur les relations enseignant.e-élèves (n = 5), la connaissance personnelle des élèves (n = 5), le rapport positif/négatif des interactions (n = 3), les vérifications tout au long de la journée (n = 3), l'écoute réfléchie et positive (n = 3), les accueils positifs à l'entrée de la classe (n = 2), l'expression de l'attention (n = 2) et les activités dirigées par les enfants (n = 2) [Notre traduction] (Kincade *et al.*, 2020, p. 730).

Ces pratiques permettent d'améliorer la REE et de « rendre les interactions plus centrées sur l'enfant, tout en essayant explicitement de construire une relation entre un enfant et un enseignant » [Notre traduction] (Kincade *et al.*, 2020, p. 730). Les résultats de la méta-analyse de Kincade et al. (2020) corroborent les résultats des recherches précédemment citées (Bucheton et Soulé, 2009 ; Davis, 2003 ; Fortin *et al.*, 2011 ; Hamre et Pianta, 2007 ; Pianta *et al.*, 2008), en lien avec les trois domaines (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage) du modèle *TTI* (2007).

Comme nous l'avons exposé, les interactions telles que proposées dans le modèle *TTI* impliquent un lien fort entre émotions et cognition, notions essentielles pour la compréhension du processus d'apprentissage dans un contexte scolaire.

2.1.6 Liens entre émotions et cognition

Le champ lexical associé aux concepts d'émotions et de cognition est large et nous ne les définirons pas de manière détaillée dans le cadre de notre thèse. Nous nous arrêterons ici à ce que les recherches montrent quant à l'importance du lien entre ces deux concepts. Afin de poser le cadre, pour le concept de cognition, nous retenons la définition d'Espinosa (Espinosa, 2021, p. 53) qui « renvoie aux activités – dans un sens large du terme – en lien avec la connaissance permettant l'acquisition de cette dernière, son maintien et son accroissement, son utilisation ». En d'autres termes, la cognition s'apparente aux connaissances et à la manière dont ces connaissances sont utilisées, transformées, appropriées par l'élève. Quant aux émotions, c'est « l'extériorisation de l'affectivité » (Wallon 2002, p.125 dans Espinosa, 2021, p.

46), l'affectivité comprenant notamment la motivation, la confiance en soi, les représentations (Espinosa, 2021).

Plus précisément, selon Nugier (2009), une recension des différentes théories en lien avec les émotions permet de définir l'émotion comme étant un « phénomène multi componentiel adaptatif (avec plusieurs composantes) » (p. 12), dont les composantes sont au nombre de cinq : les réactions expressives (p. ex. le sourire, le froncement de sourcil, l'intonation de la voix, la posture) ; les réactions physiologiques (p. ex. la fréquence cardiaque, le flux sanguin, la production des larmes) ; « les réactions comportementales (p. ex. l'attaque, l'évitement, la fuite, la recherche de support social) » ; « les évaluations cognitives (p. ex. la pensée d'avoir été injustement traité par une autre personne) et enfin l'expérience subjective (ce qu'on pense ou dit ressentir) » (p. 12). Dans le domaine de l'éducation et de la classe en particulier, quatre groupes d'émotions scolaires sont relevés dans les écrits scientifiques (Audrin, 2020 ; Pekrun et Stephens, 2012). Les émotions d'accomplissement, liées aux conséquences d'apprentissage dans le cadre d'une évaluation écrite ou orale (succès, échec) ; les émotions liées au sujet, c'est-à-dire à la matière étudiée (plaisir, anxiété) ; les émotions sociales liées à l'image vis-à-vis de ses pairs (fierté ou honte à poser une question à la personne enseignante devant ses pairs) ; enfin, les émotions épistémiques (Audrin, 2020), appelées aussi émotions de la connaissance (Silvia, 2010) ou émotions cognitives (Scheffer, 2010 dans Audrin, 2020) et qui sont associées à l'activité cognitive en cours. Ces émotions sont cognitives dans le sens où elles participent au processus de l'apprentissage (Audrin, 2020). Elles s'apparentent à de l'intérêt, à de la confusion, à de la surprise, à de l'anxiété, à de la frustration ou à de l'ennui.

Jusqu'au début des années 1970, les recherches scientifiques ont séparé les émotions et la cognition liée aux apprentissages, pensant que les émotions étaient susceptibles d'entraver les apprentissages (Audrin, 2020 ; Espinosa, 2020 ; Genoud *et al.*, 2020). Cette perspective binaire, séparant les émotions de la cognition, a été largement remise en question notamment par Carl Rogers (1969) qui démontre la place importante des émotions dans le processus d'apprentissage. Dès les années 1990, un « tournant affectif » apparait dans la recherche en sciences de l'éducation (Audrin, 2020, p. 6), notamment grâce aux travaux menés par le neuropsychologue Damassio (2006). Théories et outils permettent de mieux comprendre les effets des émotions sur les apprentissages, de mesurer ses effets et montrent que « émotions et cognition sont intrinsèquement impliquées dans le processus d'apprentissage » (Audrin, 2020, p. 7).

Dans les années 2000, les recherches élargissent le répertoire émotionnel et montrent que les émotions, tant négatives que positives, ont un impact sur les apprentissages et les résultats scolaires (Genoud *et al.*, 2020). Les émotions négatives, telles que l'anxiété ou l'ennui, peuvent perturber les apprentissages, l'activité cognitive, mais également le « processus d'attention » et la motivation des élèves (Genoud *et al.*, 2020, p. 33). Elles peuvent également dans certains cas (p. ex. la peur liée au stress) amener l'individu à une plus grande mobilisation et une grande concentration lui permettant de réussir une tâche à effectuer (Genoud *et al.*, 2020). Du côté des émotions positives, elles infèrent sur « la dynamique motivationnelle » de l'élève (Genoud *et al.*, 2020, p. 33), essentielle à la persévérance et à l'attention. Aujourd'hui, grâce à l'évolution des neurosciences et aux récentes technologies d'imagerie cérébrale, les chercheurs observent que « les structures cérébrales liées aux émotions ou à la cognition ne sont pas isolées » (Denervaud *et al.*, 2017, p. 20), mais également qu'il n'y a pas de distinction selon les études entre une zone cérébrale cognitive et une zone émotionnelle. Ce lien entre émotions et cognition, vérifié d'un point de vue biologique, est confirmé par de nombreuses recherches en sciences de l'éducation et en psychologie du développement et de l'éducation depuis les années 2000 (Cuisinier *et al.*, 2015 ; Virat, 2014), notamment sous l'impulsion des travaux de Pekrun et son équipe (2002 ; 2012).

Comprendre les émotions ressenties par les élèves apparait donc essentiel dans la mesure où elles peuvent être « le reflet des cognitions des apprenants mais également de leur engagement » (Audrin, 2020, p. 10). Les émotions ressenties par la personne enseignante ou les élèves se font écho, comme une forme de « contagion émotionnelle » (Hatfield et al., 1993, traduit par Audrin, 2020, p. 10). Par exemple, l'enthousiasme d'une personne enseignante aura un impact sur l'enthousiasme des élèves et leur motivation (Audrin, 2020). Du côté des personnes enseignantes, les recherches de Sutton et Wheatley (2003) montrent que les émotions ressenties sont étroitement liées aux relations qu'elles développent au quotidien avec leurs élèves, les parents, leurs collègues, mais que ce sont les interactions avec leurs élèves qui induisent les émotions les plus profondes, qu'elles soient positives ou négatives (Audrin, 2020).

Afin d'aider à la compréhension des émotions des élèves et d'établir un lien direct avec les apprentissages, il semble important de les enseigner dans le cadre de la formation initiale. Même dans les pays comme le Canada ou les États-Unis où les émotions sont reconnues comme essentielles au processus d'apprentissage, cela ne semble pas constituer une priorité dans les dispositifs actuels de formation initiale en enseignement (Beaumont et Garcia, 2020). Plusieurs chercheurs se sont attelés à l'analyse des compétences requises au sein des référentiels officiels comme Espinosa (2020) en France ou Beaumont et

Garcia (2020) au Québec. Il en ressort que dans les deux contextes, les textes officiels mentionnent bien l'importance de la prise en considération des émotions des élèves, mais que les moyens de le faire ne sont pas détaillés. Espinosa (2020) propose d'intégrer la question des émotions de l'élève au sein de la formation initiale et continue des personnes enseignantes et celles en exercice selon deux balises principales. La première balise a pour but de les sensibiliser aux savoirs scientifiques. La seconde balise propose de les former à « une pratique de l'observation » (p. 27) avec notamment l'usage de la vidéo. Cet usage, et l'analyse de séquences filmées, pouvant amener la future personne enseignante à devenir une professionnelle réflexive.

Au Québec, en formation initiale, l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles est peu présent, comparativement aux autres provinces canadiennes (Beaumont et Garcia, 2020). Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2001) accorde un caractère transversal au développement de ces compétences émotionnelles et soutient l'importance de les développer, mais aucun objectif spécifique d'apprentissage n'est consacré à l'apprentissage socio-émotionnel. Les offres de cours concernant l'enseignement de ces compétences émotionnelles diffèrent d'une université à l'autre. Là encore, Beaumont et Garcia (2020) recommandent de donner une place importante et spécifique à ces compétences émotionnelles au sein de la formation initiale.

L'enseignement en formation initiale de la qualité des interactions, de l'importance de lier émotions et cognition afin d'améliorer la REE semble essentielle selon les écrits scientifiques et implique une réflexion poussée de la part des FPE sur leurs pratiques.

En résumé, les dimensions émotionnelles et cognitives de la REE sont étudiées dans le cadre de cette thèse au regard des interactions, qui sont des manifestations concrètes de la REE. Le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007), le plus largement utilisé quant à l'observation et l'évaluation des interactions entre personne enseignante et élèves au sein d'une classe, permet d'inscrire ces interactions au sein de trois domaines : le soutien émotionnel ; l'organisation de la classe (ou gestion de la classe) ; et le soutien à l'apprentissage. C'est en ayant une compréhension approfondie de l'importance de ces trois domaines, et en travaillant sur les marqueurs comportementaux relatifs à ces domaines, que les FPE développeront des interactions de qualité. Le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) s'inscrit dans le paradigme de l'interactionnisme avec une finalité pratique et s'intéresse à la description de ce qui se déroule en classe. Les nombreux écrits scientifiques montrent à quel point les émotions et la cognition sont intrinsèquement

liés (Audrin, 2020 ; Espinosa, 2021 ; Pekrun *et al.*, 2002). Dans un contexte scolaire, les émotions influencent grandement les apprentissages. Les émotions négatives perturbent les apprentissages, ou au contraire peuvent dans certains cas (p. ex. la peur liée au stress) amener l'individu à une plus grande mobilisation et une grande concentration lui permettant de réussir une tâche à effectuer (Genoud *et al.*, 2020). Les émotions positives infèrent sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Faire prendre conscience de l'ensemble de ces éléments aux FPE implique une pratique réflexive, concept que nous étudions dans la partie suivante.

2.2 Concept de pratique réflexive

Tout d'abord, nous définissons le concept de pratique réflexive, puis présentons les principaux modèles théoriques de la pratique réflexive qui s'y rattachent, en justifiant le choix du modèle retenu pour notre thèse. Ensuite, nous étudions comment cette pratique réflexive peut s'inscrire dans la formation initiale en enseignement. Nous poursuivons avec la présentation des différents processus réflexifs, niveaux de réflexivité et caractéristiques liés à la pratique réflexive. Enfin, nous concluons en exposant les recommandations issues de la recherche qui permettent de développer la réflexivité chez les FPE en formation initiale en enseignement.

2.2.1 Définition de la pratique réflexive

La pratique réflexive se réfère à l'action de pensée, de réflexion au regard de notre propre action. C'est « un processus cognitif constitué d'une analyse, d'un regard sur un objet » (Vacher, 2022, p. 22). Dewey (1933) et Schön (1983) ont été les premiers à poser les assises théoriques de la pratique réflexive (Collin, 2010). Dewey (1933) l'inscrivait dans un processus rationnel, face à une situation problématique vécue. L'analyse et le traitement de cette situation se font par le biais d'hypothèses et de stratégies permettant de régler cette situation. Tout comme Dewey (1933), Schön (1983) inscrit le processus réflexif dans une situation problématique, mais sa vision de la pratique réflexive est plus intuitive et tient compte de la complexité d'une situation. Selon Schön (1983), « les problèmes ne se présentent pas au praticien comme des données. Ils doivent être construits à partir de situations problématiques qui sont déroutantes, troublantes et incertaines » [Notre traduction] (p. 40). La finalité de ce processus réflexif, toujours selon Schön (1983), est donc la résolution de problèmes engendrés par la complexité et la nouveauté des situations vécues (Derobertmasure, 2012). Schön (1983) définit la pratique réflexive comme une « conversation réflexive avec la situation » (Vacher, 2022, p. 22). Cette approche permet de comprendre que l'action ne procède pas uniquement de décisions rationnelles, c'est « un dialogue avec le vécu »

(Vacher, 2022, p. 24). Les différentes composantes de la pratique réflexive sont plurielles et sont liées aux dimensions cognitives, affectives, professionnelles et identitaires de l'individu (Argyris et Schön, 2001). En mobilisant le concept d'habitus emprunté à Bourdieu (1972), Perrenoud (2012) souligne que ces composantes, souvent inconscientes, — croyances, valeurs, savoirs, expériences — façonnent les pratiques professionnelles et que « réfléchir à sa pratique, c'est aussi réfléchir à sa propre histoire, son habitus, sa famille, ses goûts et dégoûts, son rapport aux autres, ses angoisses et ses obsessions » (Perrenoud, 2012, p. 57).

Dans le prolongement des réflexions de Dewey (1933), Lewin (1951), Piaget (1964) et Kolb (1984), Argyris et Schön (1974) ont travaillé sur la connaissance issue de la pratique professionnelle, plus précisément sur « les théories qui guident l'action » (Bourassa et Serre, 1999, p. 46). L'apprentissage de la pratique professionnelle s'établit par le biais de la réflexion et distingue deux types de réflexion : dans l'action (réflexion immédiate de la situation) et sur l'action (réflexion avec une certaine prise de recul). Dans un premier temps, la personne enseignante analyse son action pendant qu'elle se déroule et ajuste sa pratique en temps réel. À ce moment, « une partie du savoir détenu par le professionnel prend forme au cours de l'action elle-même » (Derobertmasure, 2012, p. 56). Ce type de réflexion « dans l'action » met en lumière « l'activité continue de la pensée d'un praticien » (Bourassa et Serre, 1999, p. 98). Dans un second temps, la personne enseignante réfléchit à son action passée, aux raisons et aux conséquences de ses choix. Argyris et Schön (1974) encouragent à associer ces deux types de réflexion qui permettent un ajustement des pratiques en fonction des retours d'expérience immédiats. Ainsi, cette pratique réflexive s'inscrit dans le temps de manière constante (Perrenoud, 2012).

Dans les années 1970-1980, ce qui prévalait était que les problématiques vécues dans un cadre professionnel pouvaient être résolues par les savoirs théoriques. C'est pour s'opposer à cette pensée dominante que Schön (1983) a développé le concept de pratique réflexive. Les savoirs scientifiques sont importants, mais pas suffisants, le savoir-faire est tout aussi essentiel (Perrenoud, 2012). La pratique réflexive est une forme de « réhabilitation de l'intuition et de l'intelligence pratique, leur réintégration au cœur de la compétence professionnelle » (Perrenoud, 2012, p. 17). La pratique réflexive renvoie à l'idée que la réflexivité est finalement une forme de métaréflexion, elle est à la fois une réflexion sur l'action et une réflexion sur la réflexion elle-même (Donnay et Charlier, 2006) et engagent plusieurs composantes telles que les savoirs, les paradigmes dans lesquels elle s'inscrit, les croyances et les valeurs implicites (Vacher, 2022). La pratique réflexive permet d'arrimer théorie et pratique, selon un cycle composé de trois

éléments : l'expérience, la réflexion et le transfert de la réflexion dans l'action (Altet, 1996) qui rappelle les recherches menées par Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel. Selon le modèle de Kolb (1984), trois critères fondamentaux permettent de comprendre le rôle de l'expérience dans la construction des savoirs enseignants : la continuité, l'interactivité et la réflexivité (Le Gouellec, 2024). L'apprentissage par l'expérience repose sur l'articulation de ces trois principes, qui permettent de transformer les expériences vécues en véritables occasions d'enrichissement professionnel. La continuité se réfère aux expériences passées vécues par les (futures) personnes enseignantes (vécu en tant qu'élève, expériences en formation initiale). L'interactivité souligne l'importance des interactions, qu'elles soient avec d'autres individus, des situations ou le contexte spécifique dans lequel l'expérience s'inscrit. Enfin, la réflexivité implique que l'expérience ne se limite pas à être vécue, mais qu'elle doit également faire l'objet d'une analyse, d'un partage et d'une discussion à travers des activités réflexives. En ce sens, les programmes de formation en enseignement gagneraient à mettre en valeur l'apprentissage expérientiel.

La pratique réflexive apparait non seulement comme un outil de compréhension de l'action, mais également comme un levier de transformation professionnelle (Guillemette et Monette, 2019 ; Lafortune et Deaudelin, 2001).

2.2.2 Différents modèles théoriques de la pratique réflexive

Dans la continuité des recherches de Dewey (1933) et de Schön (1983), de nombreux modèles théoriques de la pratique réflexive ont vu le jour et sont exposés ici. Ces modèles ont permis de préciser les définitions de la pratique réflexive, de travailler sur ses dimensions rationnelles et intuitives. Collin (2010) a regroupé ces différents modèles théoriques en trois catégories : « les modèles de type séquentiel », « les modèles de type évaluatif », « les modèles de type thématique » (p. 31).

Les modèles de type séquentiel inscrivent la réflexion dans le cadre d'un processus, selon plusieurs étapes. Les modèles de Dewey (1933), Schön (1983), Atkins et Murphy (1993) et Colton et Sparks-Langer (1993) en font partie. Le modèle de Atkins et Murphy (1993) propose une pratique réflexive selon trois étapes qui engagent fortement l'affect et les émotions (Collin, 2010). La première étape consiste en la prise de conscience des sentiments et des pensées inconfortables et permet de se rendre compte que les connaissances appliquées ne suffisent pas à la résolution de la situation problématique. La deuxième étape consiste en l'analyse des sentiments et des savoirs afin d'en générer de nouveaux. Enfin, la troisième étape permet l'adoption d'une nouvelle perspective en vue de la résolution de la situation problématique. Ce

modèle implique d'avoir un certain nombre d'habiletés permettant d'avoir « une conscience fine de sa personne » (Collin, 2010, p. 31), de construire une analyse critique, une synthèse et une évaluation de la situation (Collin, 2010). L'affect et les émotions font partie intégrante de ce modèle de pratique réflexive.

Les travaux de Colton et Sparks-Langer (1993) s'inscrivent également dans ce type de modèle. Ces chercheurs travaillent, notamment sur la formation initiale en enseignement et proposent une pratique réflexive selon sept étapes (Derobertmasure, 2012). La première étape consiste en une narration succincte de la situation de classe. La deuxième étape se veut une description plus détaillée de la situation de classe. La troisième étape précise les actions mises en place. La quatrième étape consiste à justifier les actions mises en place. La cinquième étape propose d'argumenter le choix d'actions mises en place (arguments théoriques, pédagogiques). La sixième étape s'intéresse aux actions mises en place, en les inscrivant dans le contexte plus large de la classe. Enfin, la septième et dernière étape inscrit les actions dans des considérations éthiques, politiques ou morales. La recherche de Colton et Sparks-Langer (1993) montre que le niveau de réflexivité des FPE est plus élevé en milieu et fin de formation initiale qu'en début de formation initiale (Derobertmasure, 2012).

Les modèles de type évaluatif inscrivent la réflexion dans le cadre d'une gradation, c'est-à-dire non plus comme des étapes, mais comme des niveaux de réflexivité, hiérarchisés. Le modèle de Van Manen (1977) en est représentatif. Les trois niveaux concernent la réflexion technique, la réflexion praxique et la réflexion critique (Derobertmasure, 2012). La réflexion critique, correspondant au troisième niveau, est considérée par Van Manen (1977) comme supérieure et porte sur des « dimensions sociales, éthiques et morales de l'éducation, les valeurs d'égalité et de justice, etc. » (Collin, 2010, p. 42). Collin (2010) émet plusieurs réserves quant à ce type de modèle. La première réserve concerne la mise en avant et l'importance, selon Van Manen (1977), des dimensions éthiques, morales, politiques ou sociales au détriment d'aspects techniques et concrets. Toujours selon Collin (2010), cela ne correspond pas aux besoins ni aux stades de développement des FPE. La seconde réserve de Collin (2010) concerne la hiérarchisation, elle-même, de la pratique réflexive en différents niveaux qui conduit inévitablement à établir une distinction entre ce qui serait une « bonne » pratique réflexive et une « mauvaise ». Cette normalisation de la pratique réflexive questionne.

Enfin, les modèles de type thématique inscrivent la réflexion comme contenu. Les contenus sont analysés de manière horizontale et non plus verticale comme dans les modèles de type évaluatif (Collin, 2010).

Zeichner et Liston (1996) proposent une typologie des traditions d'enseignement réflexif au nombre de cinq : 1) la tradition académique (la réflexion porte sur les contenus disciplinaires) ; 2) la tradition d'efficacité sociale (la réflexion porte sur les savoirs scientifiques) ; 3) la tradition développementaliste (la réflexion porte sur les apprenants, leurs intérêts, leur bagage culturel et linguistique) ; 4) la tradition de reconstructionnisme social (la réflexion porte sur les questions d'éthique et de justice sociale) ; 5) enfin, la tradition générique (la réflexion est d'ordre général et ne préconise pas de contenu). Le modèle de Jay et Johnson (2002) s'applique au cas de la formation initiale en enseignement et s'inspire de la pensée de Schön (Collin, 2010). Il comprend trois étapes : 1) une réflexion descriptive qui consiste à décrire le problème ; 2) une réflexion comparative qui consiste à analyser la situation selon différentes perspectives ; 3) une réflexion critique qui inscrit la réflexion dans un contexte plus large (l'école) et qui tient compte des perspectives historiques, sociales et culturelles. L'ensemble de ces modèles, qu'ils s'inscrivent dans une dimension séquentielle, évaluative ou thématique ont une même finalité, l'action.

Notre choix de retenir le modèle de Schön (1983) peut s'expliquer par trois ensembles de raisons. En premier lieu, dans le cadre de notre thèse, la pratique réflexive est un processus qui se développe au cœur même de l'action professionnelle et à partir de celle-ci. Nous inscrivons notre travail de formation et d'accompagnement des FPE dans ce processus dynamique en lien avec l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) que nous avons évoqué dans le chapitre précédent. C'est à partir des expériences vécues dans le cadre de leur stage, que les FPE travaillent sur leur pratique réflexive. Le stage est un moment privilégié pour développer une pratique réflexive (Collin, 2010). Dans le cadre de la méthodologie de récolte des données mise en œuvre dans notre thèse, nous mobilisons leur pratique réflexive dans l'action dans le cadre de leur stage et sur l'action dans le cadre des rencontres collectives de formation et d'accompagnement.

En second lieu, la pratique réflexive, selon Argyris et Schön (1974), est pensée également au regard de l'apprentissage et s'intéresse à la manière dont peut s'opérer l'apprentissage au niveau des individus, au sein des interactions entre individus et au niveau de l'organisation (p. ex. du système, d'une école). La pratique réflexive implique des interactions et « l'importance pour le praticien de prendre conscience de la relation qui s'est établie entre lui et « l'autre » dans une situation problématique » (Bourassa et Serre, 1999, p. 98). Cette pratique réflexive met en lumière deux niveaux d'apprentissage : un premier niveau en simple boucle (Modèle I) et un second en double boucle (Modèle II). Le premier niveau (Modèle I) est une application de théories, de routines sous forme de plan préétabli. Il engage un « jeu de pouvoirs » entre

deux personnes dans une situation incertaine, problématique, afin d'éviter une « perte de contrôle » (Schön, 1983, p. 359). Il engage un mode relationnel basé sur la complémentarité où chaque personne lutte pour avoir la position de pouvoir (Bourassa et Serre, 1999). C'est un modèle qui a tendance à empêcher la réflexion du professionnel en cours d'action (Schön, 1983). Le deuxième niveau (modèle II) propose une relation symétrique orchestrée autour de la règle des « 3C » : Constat de la situation (ensemble) ; Choix libre et éclairé décidé ensemble ; Concourir à leur réalisation (Bourassa et Serre, 1999). Ce modèle engage la réflexion et l'adaptation. C'est le modèle II qui permet un changement efficace et durable (Autissier *et al.*, 2024), à mesure qu'on adopte une posture réflexive, une prise en considération du point de vue de l'autre. Le modèle I et le modèle II (Argyris et Schön, 1974) permettent de caractériser les dynamiques relationnelles en jeu dans les pratiques professionnelles. Sur le modèle d'interactions, mis en place par Bateson (1936 dans Bourassa et Serre, 1999), Argyris et Schön (1974) soutiennent que la complémentarité (Modèle I) et la symétrie (Modèle II) structurent une relation, au regard de deux positions, l'une haute, l'autre basse. Ces deux positions, sans implication morale, reflètent la dynamique de pouvoir au sein de l'interaction : l'un occupe une position dominante (la position haute), en charge de l'orientation de la relation (comme c'est souvent le cas de la personne enseignante face à l'élève), tandis que l'autre adopte une posture de réceptivité, acceptant d'être accompagné ou guidé (la position basse) (Bourassa et Serre, 1999). Dans le modèle symétrique (Modèle II), la relation est horizontale afin d'instaurer et de maintenir une égalité dans la relation. L'importance des interactions dans la pratique réflexive est mise en lumière par ces chercheurs.

En troisième lieu, Schön (1983) prône une participation active dans leurs recherches des personnes praticiennes qu'il considère comme co-chercheuses et inscrit ses travaux, notamment ceux avec Argyris (1974), dans des recherches participatives comme la recherche-action. Selon Argyris et Schön (2001), il est essentiel de s'intéresser aux pratiques professionnelles en impliquant activement les personnes praticiennes elles-mêmes. Ils encouragent à mutualiser les compréhensions de la personne chercheuse et praticienne sur une même situation, essentielles dans une visée de transformation des pratiques. Autrement dit, les personnes praticiennes seront plus enclines à modifier, à faire évoluer leurs pratiques si elles ont contribué à la réflexion autour de leurs pratiques. Finalement, l'articulation entre apprentissage, dynamique du changement et résistance au changement constitue un thème central des recherches de Argyris et Schön (2001).

Après avoir défini la pratique réflexive, exposé les différents modèles de pratique réflexive et expliqué les raisons qui ont conduit à choisir celui de Schön (1983), nous présentons dans la section suivante comment la pratique réflexive peut être mise en œuvre dans le cadre de la formation initiale en enseignement.

2.2.3 Pratique réflexive et formation initiale en enseignement

La pratique réflexive ne relève pas uniquement des sciences de l'éducation. Lorsque Schön (1983) définit ce concept, il l'associe à différentes pratiques professionnelles (p.ex. urbanistes, architectes, psychologues cliniciens). Nous exposons dans les sections suivantes le contexte dans lequel s'inscrit la pratique réflexive et les enjeux de la formation initiale en enseignement au regard de cette pratique réflexive.

2.2.3.1 Contexte

La pratique réflexive telle que définie par Schön (1983) fait son entrée dans les sciences de l'éducation dans les années 80. Le concept de praticien réflexif en enseignement apparait dans un contexte constructiviste où les formations s'interrogent sur les manières de s'améliorer (Vacher, 2022), et notamment dans son rapport entre expérience et savoirs. La diffusion du concept par Schön (1983) dans le domaine de l'éducation a participé à « un grand virage réflexif » (Tardif, 2012, p. 8), le paradigme de la pratique réflexive est posé (Vacher, 2022).

La pratique réflexive est une compétence professionnelle intégrée dans la majorité des programmes occidentaux (Collin, 2010 ; Derobertmasure, 2012) et s'inscrit dans un mouvement international dans les années 80-90 afin de participer à l'accroissement de la qualité en éducation (Collin, 2010). En effet, dans les années 80, malgré l'influence de Rogers (1969) sur les conceptions humanistes de l'apprentissage, le behaviorisme était encore très présent dans la plupart des universités en Amérique du Nord et en Europe (Tardif, 2012). Concernant les recherches en sciences de l'éducation, elles portent à cette époque, principalement en Amérique du Nord, sur « les comportements (exemplaires, efficaces) de l'enseignant » (Tardif, 2012, p. 8) et sur les inégalités sociales et la psychologie de l'apprentissage, en Europe. La prise en considération de la personne enseignante, comme personne pensante ayant des savoirs et prenant des décisions dans l'action, n'était pas considérée (Tardif, 2012). La formation initiale en enseignement avait une visée « applicationniste » (Tardif, 2012, p. 8) où il était demandé aux personnes étudiantes d'appliquer des connaissances théoriques.

2.2.3.2 Enjeux de la formation initiale au regard de la pratique réflexive

C'est dans ce contexte que Schön (1983) écrit son livre majeur sur le praticien réflexif. Lafortune et Deaudelin (2001) précisent que le praticien réflexif désigne « la personne qui se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (p. 43).

Par ses écrits et dans ce contexte, Schön (1983) propose trois avancées conceptuelles majeures (Tardif, 2012). La première avancée est d'ordre critique. En effet, Schön (1983) critique les formations universitaires, encore trop ancrées dans le behaviorisme. La deuxième avancée est d'ordre méthodologique et inscrit les recherches dans des recherches participatives, menées sur le terrain. Enfin, la troisième avancée est d'ordre scientifique, et met en valeur la dimension cognitive de la pratique professionnelle, nécessitant une « intelligence professionnelle en action dans l'action » (Tardif, 2012, p. 9). Ces trois avancées, « percées intellectuelles » comme les nomme Tardif (2012, p. 8) sont applicables en enseignement, et en formation initiale.

Dans le domaine de l'éducation, la pratique réflexive, outre de permettre l'arrimage entre théorie et pratique, permet également de faciliter en formation initiale l'insertion professionnelle des FPE, notamment dans le cadre de leur stage (Collin, 2010). En formation initiale et continue, elle permet aux personnes enseignantes de développer, de réfléchir et d'améliorer leurs pratiques. Enfin, elle permet de s'adapter à une société en perpétuelle évolution. Comme le souligne Collin (2010), la pratique réflexive joue un rôle de médiation entre « la théorie et la pratique[…], l'identité de l'étudiant et l'identité professionnelle […], entre les pratiques éducatives acquises et les pratiques éducatives à acquérir […], entre la formation initiale et la formation continue, […] entre l'éducation et la société » (p. 10). Perrenoud (2012) résume les enjeux de la formation initiale au regard de la pratique réflexive : il s'agit de transmettre à la fois des attitudes, des habitudes, des savoir-faire, des méthodes et des postures propices à la réflexion, à une personne en formation.

De plus, Perrenoud (2012) identifie les principales caractéristiques d'une future personne enseignante, propices à l'émergence d'une pratique réflexive. La future personne enseignante est une personne « entre deux identités » (entre étudiant et professionnel), « entre deux chaises » (entre les modèles reçus en formation initiale et ceux issus du milieu professionnel) (Perrenoud, 2012, p. 20). Elle est « en surcharge

cognitive » (Perrenoud, 2012, p. 20), éprouvant beaucoup d'émotions négatives (stress, peur) qui s'amoindrissent avec l'expérience. La future personne enseignante manque de temps, est souvent seule, a de la difficulté à prendre de la distance par rapport aux situations vécues, et ressent une certaine fragilité quant à ses compétences (Perrenoud, 2012). Dans la mesure où rien n'est évident, où les savoirs sont à ce stade encore fragiles, les caractéristiques des FPE impliquent « une disponibilité, une quête d'explication, une demande d'aide, une ouverture à la réflexion » (Perrenoud, 2012, p. 20).

La pratique réflexive concerne différents objets en formation initiale en enseignement. Vacher (2022) a regroupé ces différents objets selon la classification réalisée par Saussez et al. (2001 dans Vacher, 2022). Vacher (2022) précise que cette classification n'est pas exhaustive, mais qu'elle révèle la richesse des objets à étudier dans une démarche de pratique réflexive. Vacher (2022) cite comme exemples d'objets en formation initiale en enseignement les « croyances et autres conceptions du futur enseignant, la matière à enseigner, les processus enseignement-apprentissage, la relation pédagogique, les théories de l'action, les valeurs et principes éthiques, la communication et la capacité à travailler en équipe » (Vacher, 2022, p. 60). La pratique réflexive permet dans le cadre de la formation initiale en enseignement de mieux comprendre la complexité du métier d'enseignant (Vacher, 2022). Elle est à la fois pragmatique dans le sens où elle permet d'agir. Mais elle est également identitaire, dans le sens où elle permet de trouver du sens, de trouver une « façon d'être au monde » (Perrenoud, 2012, p. 40). Finalement, la formation des FPE à la pratique réflexive « est un atout pour construire du sens » (Perrenoud, 2012, p. 59). Cette construction du sens est à la fois interne et externe (Beauchamp, 2012). Elle infère sur l'individu (comment réfléchir à ses actions) et le collectif (comment améliorer les apprentissages des élèves, comment participer à l'évolution de la société) (Vacher, 2022). Elle permet au praticien de mieux se connaitre, de comprendre sa pratique en vue de développer son identité professionnelle (Derobertmasure, 2012).

Dans la section suivante, nous présentons les différents processus réflexifs à stimuler ainsi que les caractéristiques de la pratique réflexive relevés dans les écrits scientifiques dans le cadre de la formation initiale en enseignement.

2.2.4 Différents processus réflexifs et niveaux de réflexivité

Derobertmasure (2012) identifie, dans le cadre de sa thèse portant sur la formation initiale et le développement de la réflexivité, au regard de son analyse des écrits scientifiques, treize processus réflexifs selon trois niveaux de réflexivité que nous explicitons dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Niveaux de réflexivité

Niveau	Processus réflexif	Description
Niveau 1		
Réflexivité descriptive	1. Narration et description	Poser un état des lieux de la situation
	2. Questionnement	Concerner une partie de la démarche ou de la pratique professionnelle
	3. Prise de conscience	Identifier les problématiques des pratiques
	4. Description des difficultés	Décrire les problématiques rencontrées
Niveau 2		
Réflexivité analytique	1. Prise de distance	Se distancier par rapport à la pratique professionnelle
	2. Légitimation traditionnelle	Légitimer sa pratique selon une tradition scolaire
	3. Évaluation	Évaluer sa pratique professionnelle
	4. Intentionnaliser	Définir l'intention et le but à atteindre
	5. Légitimation contextuelle	Légitimer sa pratique en fonction d'éléments contextuels (manuels, référentiels, programmes)
Niveau 3		
Réflexivité transformatrice	1. Questionnement prospectif	S'interroger sur ce qui pourrait être fait
	2. Explicitation des savoirs	Expliciter les savoirs professionnels issus de l'expérience permettant une modification des pratiques

Le premier niveau de réflexivité correspond à une réflexivité descriptive. Il comprend quatre processus réflexifs, considérés comme « de base » (Derobertmasure, 2012, p. 65), c'est-à-dire qu'ils sont essentiels pour parvenir à installer une pratique réflexive. Il permet de faire un état des lieux de la situation. Une fois cette base posée, le processus réflexif peut se poursuivre et passer à l'étape de l'analyse. Le deuxième niveau de réflexivité correspond à une réflexivité analytique et comprend cinq processus réflexifs. Il permet d'analyser la situation, de poser ce qui convient et ce qui ne convient pas. C'est le premier pas d'une analyse en vue de la transformation des pratiques. Enfin, le troisième niveau de réflexivité correspond à une réflexivité transformatrice et engage deux processus réflexifs. Ce niveau de réflexivité dépasse la simple analyse de l'action réalisée en permettant d'envisager « une prochaine boucle d'expérience pratique » (Derobertmasure, 2012, p. 67). Autrement dit, il favorise la formulation

d'alternatives à sa pratique, leur mise à l'épreuve, ainsi que l'élaboration de nouvelles théories à partir de ces expérimentations.

Ces différents processus permettent de dégager quatre fonctions essentielles de la pratique réflexive décrites par Vacher (2022) : praxique (capacité à agir sur le monde dans le cadre de sa pratique professionnelle); scolastique (apprendre par la réflexion et la critique) ; constructive (faire évoluer, transformer ses pratiques avec acceptation d'une remise en cause profonde) ; et psychologique (transformer son rapport à soi et accepter la complexité de la situation vécue).

2.2.5 Caractéristiques de la pratique réflexive

Les caractéristiques de la pratique réflexive sont donc à la fois temporelles - dans et après l'action- (Schön, 1983) ; processuelles (trois niveaux de réflexivité au regard de 13 processus réflexifs) ; opérationnelles, en lien avec des situations de classe concrètes (Derobertmasure, 2012). En fonction des modèles théoriques mobilisés, répertoriés et analysés par Derobertmasure (2012), la pratique réflexive peut être envisagée sous divers angles, notamment comme un levier d'apprentissage, un moyen de résolution de problèmes, un vecteur de construction de l'identité professionnelle ou encore comme un processus métacognitif d'autorégulation de l'action (Bourassa et Serre, 1999). Ainsi, selon Altet (1996), la pratique réflexive mobilise différents savoirs-outils et repose sur quatre dimensions essentielles : rationalisation de l'expérience (dimension instrumentale) ; exploration de pistes de réflexion (dimension heuristique) ; résolution de problèmes (dimension de problématisation) ; transformation des pratiques (dimension de changement).

Deprit et al. (2022) ont recensé dans les écrits scientifiques six « facilitateurs de réflexivité » (p. 3) permettant de construire et d'installer une pratique réflexive poussée dans le cadre de la formation initiale en enseignement : le cadre et le climat ; l'implication ; la pratique contextualisée ; la posture de distanciation ; le dialogue ; les outils.

L'instauration d'un climat bienveillant, fondé sur l'écoute, permet de construire un cadre sécurisant, sans jugement pour les FPE (Deprit *et al.*, 2022 ; Vacher, 2022). L'implication du sujet, autrement dit son engagement, est également essentielle. Comme nous l'avons vu plus haut, la pratique réflexive implique une réflexion sur soi et sur ses croyances, ainsi qu'une capacité et une ouverture à modifier ses pratiques. L'analyse des pratiques exige « de chacun un véritable travail sur soi […] elle expose au regard d'autrui,

elle invite à la remise en question, elle peut s'accompagner d'une crise ou d'un changement identitaire » (Perrenoud, 2012, p. 113). Cette forme de déstabilisation peut conduire le sujet à se désengager de la pratique réflexive, en adoptant des « stratégies de contournement ou d'évitement » (Jorro, 2005, dans Vacher, 2022, p. 87).

L'engagement dans une pratique réflexive nécessite un processus d'implication et d'explication, c'est-à-dire une capacité d'analyser la situation vécue de manière objective (explication) et de manière subjective (implication) (Vacher, 2022). L'implication du sujet fait appel au ressenti, aux croyances, « la situation est vue et vécue de l'intérieur » (Vacher, 2022, p. 89). L'explication est une tentative de « se regarder de l'extérieur » (Vacher, 2022, p. 89), en s'appuyant par exemple sur des écrits scientifiques, en dialoguant avec ses pairs, permettant ainsi d'avoir un autre point de vue sur la situation. La pratique réflexive est plus enrichissante « si elle se nourrit de lectures, de formations, de savoirs savants ou de savoirs professionnels construits par d'autres, chercheurs ou praticiens » (Perrenoud, 2012, p. 50). Cela permet d'adopter une « posture de distanciation » (Deprit *et al.*, 2022, p. 1). Ces deux processus sont complémentaires et permettent un équilibre nécessaire à l'acceptation de la complexité du métier. Selon Perrenoud (2012), l'engagement dans une pratique réflexive suppose au moins quatre conditions : une adaptation des savoirs et des compétences qui met l'accent sur ce que les FPE font concrètement en classe et sur leur capacité à réfléchir sur leur pratique ; une place importante accordée aux savoirs pratiques ; une formation universitaire et professionnelle ; une formation en alternance avec un arrimage régulier entre théorie et pratique.

Le dialogue est également un levier important de la pratique réflexive. C'est à la fois un dialogue « avec soi, avec les autres, avec la théorie » (Deprit *et al.*, 2022, p. 3) ancré dans une pratique contextualisée, c'est-à-dire avec le terrain et les stages dans le cadre de la formation initiale. Enfin, les outils peuvent être médiateurs de réflexivité comme les outils relatifs à la réflexivité orale ou écrite que nous développons plus loin.

La pratique réflexive consiste à réfléchir par soi-même, à expérimenter, à tester des idées, à explorer des concepts, à formuler des hypothèses, à adopter une approche intuitive et à prendre conscience de certaines contradictions. Toute formation devrait permettre cela (Perrenoud, 2012).

2.2.6 Recommandations pour former des praticiens réflexifs en formation initiale

Les écrits scientifiques (Derobertmasure, 2012 ; Vacher, 2022) identifient trois grandes familles d'activités pédagogiques permettant la pratique réflexive dans le cadre de la formation initiale des FPE. Ces activités relèvent de la démarche orale et impliquent des questionnements et des échanges (p. ex. entretiens) ; de la démarche écrite impliquant ou non un échange avec le formateur (p. ex. journal de bord, portfolio, rapport de stage); enfin, de l'analyse des pratiques en groupe (p. ex. vidéoformation). Dans le cadre de notre thèse, nous privilégions la mise en œuvre de dispositifs basés sur des activités qui reposent sur la démarche orale, inscrits dans une perspective d'analyse collective des pratiques, notamment par l'utilisation de supports vidéo. Nous explicitons ci-dessous les différentes recommandations relevées dans les écrits scientifiques.

Au sein du premier grand ensemble, qui concerne les activités de la démarche orale basées sur le questionnement et les échanges dans le cadre de la formation initiale en enseignement, plusieurs activités pédagogiques sont possibles telles que « le modelage et l'ethnographie ; l'étude de cas ; la supervision et le micro-enseignement » (Derobertmasure, 2012, p. 103). Chacune de ces activités permet d'accompagner la future personne enseignante dans sa pratique réflexive.

Le modelage et l'ethnographie impliquent la personne enseignante dite experte qui tient le rôle de formatrice. La réflexivité, modélisée de la personne enseignante experte, permet à la future personne enseignante de développer sa propre capacité réflexive. L'ethnographie, renvoie au terrain, c'est-à-dire aux stages dans le cadre de la formation initiale. Au sein de la formation initiale, les stages constituent un cadre essentiel pour le développement de sa pratique réflexive (Collin, 2010). De son côté, l'étude de cas est définie comme la présentation d'une situation réelle et concrète, sous forme écrite ou orale, ciblant soit une situation normale, soit une situation problématique. Elle permet de trouver un équilibre entre pensée et agir (Derobertmasure, 2012).

Pour sa part, la supervision s'apparente à la médiation entre les éléments théoriques, issus de la formation universitaire, et les savoirs professionnels, issus de la pratique. Cette supervision implique un accompagnement humain de la pratique réflexive de la future personne enseignante, actrice de ses apprentissages. Ce qui nous intéresse dans la supervision c'est l'importance donnée à l'accompagnement. Dans la mesure où l'un des objectifs de notre thèse est d'accompagner les FPE, il nous semble important de nous arrêter sur le rôle de la personne accompagnatrice. La personne accompagnatrice permet de

« rendre plus intelligible par la médiation d'un regard externe », une réalité qui lui apparait souvent « opaque » (Donnay et Charlier, 2006, p. 131). Elle est définie dans différentes recherches comme « ami critique » (Jorro, 2006, p. 31), « compagnon réflexif » (Donnay et Charlier, 2006, p. 136), « porteur d'une bienveillance, d'un regard, d'une écoute, d'une parole » et dotée d' « une exigence à travers le message de développement des possibles, de valorisation du potentiel » (Jorro, 2006, p. 41-42). Autrement dit, la personne accompagnatrice permet à la future personne enseignante, une prise de recul critique par rapport aux situations vécues, une distanciation lui permettant de pousser sa réflexivité de manière approfondie, par l'analyse de ses pratiques selon plusieurs angles, perspectives, le tout s'inscrivant dans un climat bienveillant et d'écoute. L'intérêt de ce travail est encore plus prégnant s'il est sans évaluation ni notation, engageant la future personne enseignante dans une réflexion empreinte de ses sentiments, ses perceptions, ses vécus, sans avoir la crainte d'être jugée. Mais le rôle de la personne accompagnatrice n'est pas seulement un « accoucheur d'implicites » (Donnay et Charlier, 2006, p. 136), elle « propose également des langages, des théories, des références qui servent à structurer et à mettre en mots, les logiques d'action et les savoirs issus des pratiques » (Donnay et Charlier, 2006, p. 136). Donnay et Charlier (2006) entendent les implicites comme des savoirs acquis au quotidien, en dehors du cadre de la formation, présents dans les pratiques de manière inconsciente. Dans le modèle de Colognesi et al. (2019), cinq postures d'accompagnement sont présentées : « imposeur, organisateur, co-constructeur, facilitateur et émancipateur » (p. 13-14), s'inscrivant « dans un continuum, allant d'une faible autonomie du stagiaire vers une forte autonomie » (p.12). Lorsque la personne accompagnante est « imposeur », cela signifie qu'elle impose des consignes strictes, qu'elle modélise, sans que la personne accompagnée puisse prendre des initiatives. Lorsque la personne accompagnante est « organisateur », cela signifie qu'elle choisit « pour l'étudiant des objectifs prioritaires afin qu'il puisse les atteindre » (p. 13). Ces deux premières postures sont initiées, voire imposées par la personne accompagnante. À l'inverse, à l'autre extrémité du continuum, lorsque la personne accompagnante adopte une posture de « facilitateur », elle n'intervient que lorsque cela est nécessaire, à la demande de la personne accompagnée. Elle la soutient avec l'apport de ressources, d'outils, de méthodes. Enfin, la posture d'« émancipateur » consiste à n'intervenir que très peu, à avoir une grande confiance dans les capacités de la personne accompagnée. Entre ces deux extrémités du continuum, se situe la posture de co-constructeur qui permet une coopération étroite entre la personne accompagnante et la personne accompagnée, « dans une démarche d'élaboration commune des actions pédagogiques à mener » (p.13). Ce modèle est non seulement théorique mais également « un outil pratique » (p.19). En effet, Colognesi et al. (2019), recensent et proposent des interventions qui peuvent être utilisées par les personnes accompagnantes. Ces

interventions sont regroupées en trois grands ensembles. Le premier grand ensemble consiste à « assurer la direction » (p.15) et regroupe quatre interventions menées par la personne accompagnante : « clarifier, assurer la médiation, montrer, démontrer » (p.15). Cela implique de la part de la personne accompagnante d'indiquer clairement les consignes et les attentes, de proposer des ressources pédagogiques et humaines, de modéliser et d'expliquer. Le deuxième grand ensemble consiste à « entretenir la relation » (p.16) et regroupe deux interventions : « valoriser et rassurer » (p.15). Cela implique de s'arrêter sur les points positifs plutôt que sur les négatifs et de « soutenir le sentiment de compétence du stagiaire » (p.16) mais également d'encourager la personne accompagnée « à croire en ses possibilités » (p.16). Enfin, le troisième grand ensemble, qui consiste à susciter la réflexion, regroupe six interventions : « faire miroir »; « reformuler » ; « faire théoriser » ; « inciter la régulation » ; « faire analyser » ; « instiller la réflexion » (p.18). Ce troisième ensemble implique de la part de la personne accompagnante un sens de l'observation et de l'écoute, la capacité à établir des liens théoriques avec les situations décrites ou vécues, à accompagner dans l'analyse de séquences d'apprentissage, enfin à soutenir une pratique réflexive, dans une perspective critique. Ce modèle nous semble d'autant plus intéressant qu'il a été construit par trois groupes de chercheurs belge, suisse et québécois. Nous y reviendrons dans le chapitre Discussion de cette thèse.

Enfin, le micro-enseignement s'adresse aux FPE et à celles en exercice et consiste à décomposer l'acte d'enseigner en unités plus petites (micro), afin de permettre une observation, une pratique, une rétroaction et une amélioration ciblées de compétences spécifiques. En travaillant sur ces éléments de manière ciblée, les personnes en formation peuvent s'exercer dans un cadre sécurisé, recevoir une rétroaction constructive de leurs pairs ou de leurs formateurs et ajuster leurs pratiques de manière progressive et réfléchie. L'approche de Wagner (1998 dans Derobertmasure, 2012), concernant le micro-enseignement, envisage la personne formatrice comme une accompagnatrice plutôt qu'une évaluatrice. Cette démarche met l'accent sur la compréhension qu'une personne et ses pairs construisent collectivement à partir de l'activité réalisée, dans une dynamique de collaboration entre pairs. L'objectif est de confronter différentes approches, les comparer à travers la réflexion, afin de développer une pratique professionnelle adaptée aux situations rencontrées en classe.

Enfin, les activités pédagogiques s'inscrivant dans l'analyse des pratiques par le biais de la vidéo sont également recommandées dans plusieurs écrits scientifiques. Plusieurs recherches recensent les effets positifs de l'usage de la vidéo dans le cadre de la formation en enseignement (Chaliès *et al.*, 2015 ; Major

et Watson, 2018). Un consensus existe quant aux intérêts de l'utilisation de la vidéo afin d'optimiser la formation des futures personnes enseignantes (Chaliès *et al.*, 2015). Les activités de vidéo-formation sont au nombre de deux principales : l'autoscopie et la rétroaction vidéo (Derobertmasure, 2012). L'autoscopie, qui implique le visionnement, la prise de conscience et l'analyse de sa propre pratique filmée, favorise une forme d'auto confrontation (Rayou, 2014), tandis que la rétroaction vidéo est menée par les pairs ou la personne formatrice. L'usage de la vidéo comme outil de développement de la pratique réflexive permet une observation enrichie par rapport aux modalités d'observation traditionnelles, en facilitant la construction d'un référentiel commun entre les différents acteurs de la formation (le sujet filmé, ses pairs et la personne formatrice) et en favorisant une distanciation critique ainsi qu'une objectivation de la situation analysée (Vacher, 2022). Outre les activités basées sur la démarche orale, les activités réflexives sur sa pratique peuvent également se faire à l'écrit. Dans le cadre de la formation initiale en enseignement, les principaux supports utilisés sont le journal de bord, le portfolio et le rapport de stage. Dans cette perspective, l'écriture constitue pour la personne formatrice un levier permettant de développer l'analyse et la pensée critique de la future personne enseignante, en l'amenant à approfondir sa réflexion et à accéder à des niveaux de pensée plus complexes (De Cock, 2007).

2.3 Synthèse du cadre conceptuel

Au travers de cette partie, nous avons défini le concept de REE en exposant les différentes locutions qui y sont rattachées (relation pédagogique, relation éducative, interactions). La REE est complexe et dépend de plusieurs facteurs pour se construire comme les représentations des personnes enseignantes et des élèves, leurs caractéristiques notamment sociodémographiques et la qualité des interactions (Pianta, 1999). Ces facteurs relèvent à la fois de la dimension émotionnelle mais également de la dimension cognitive. Le modèle retenu dans le cadre de notre thèse est celui de Hamre et Pianta (2007) qui propose une réflexion permettant d'améliorer la REE en contexte scolaire au regard des interactions. Ces interactions peuvent être définies comme des composantes de la REE, comme une forme d'opérationnalisation de celle-ci (Damon-Tao, 2022). Dans ce modèle (*TTI*), ces interactions sont de qualité, si elles impliquent un échange, un dialogue, une synchronie émotionnelle entre la personne enseignante et les élèves. Elles impliquent également de laisser une large place à l'autonomie des élèves, de tenir compte de leurs besoins de leurs points de vue (soutien émotionnel), tout en proposant un cadre structuré et sécurisant au sein de la classe (organisation de la classe). Enfin, elles encouragent le développement de la métacognition, l'analyse, le raisonnement et la créativité chez l'élève (soutien à l'apprentissage). La qualité dans le cadre de cette thèse est entendue non pas comme une finalité mais

plutôt comme un cheminement, qui évolue dans le temps (Bouchard et Plante, 2002). Finalement, ce modèle confirme l'articulation essentielle entre émotions et cognition dans la dynamique du processus d'apprentissage (Audrin, 2020 ; Espinosa, 2021).

Quant au concept de la pratique réflexive, définie comme un processus cognitif, elle se réfère à l'action de pensée. Une pratique réflexive poussée engage une distanciation par rapport à la situation analysée, une réflexion sur et dans l'action (Schön, 1983). Cette pratique réflexive se développe au cœur de l'action professionnelle. Elle implique la compréhension des interactions qui se jouent dans une situation professionnelle vécue. Enfin, cette pratique réflexive prend toute sa place dans les recherches participatives comme la recherche-action, visant la transformation des pratiques. Dans le cadre de la formation initiale, la pratique réflexive concerne différents objets comme les croyances de la future personne enseignante, la discipline à enseigner et la relation pédagogique. La pratique réflexive est à la fois temporelle (dans et sur l'action), processuelle à travers trois niveaux de réflexivité principaux et enfin opérationnelle dans la mesure où elle s'intéresse à des situations de classes concrètes (Derobertmasure, 2012). La réflexion menée nécessite l'implication forte des sujets, le dialogue, l'instauration d'un cadre bienveillant. Le processus de réflexion peut s'appuyer sur différents outils comme la vidéo, les observations (Deprit *et al.*, 2022 ; Vacher, 2022). Enfin, les recommandations issues de la recherche pour former à la pratique réflexive en formation initiale relèvent de la démarche orale, de la démarche écrite et de l'analyse des pratiques en groupe (Vacher, 2022). Les principaux concepts de notre thèse étant étudiés, nous exposons dans la prochaine section les objectifs de notre thèse.

2.4 Objectifs de recherche

Afin de former et d'accompagner les FPE à la qualité de leur relation avec leurs élèves, il nous parait pertinent d'ancrer le dispositif de formation et d'accompagnement dans le cadre d'une recherche-action. Ce dispositif de formation et d'accompagnement présenté dans le chapitre suivant propose de mobiliser la pratique réflexive sur la qualité des interactions en contexte scolaire et sur le lien entre émotions et cognition, avec comme visée la transformation des pratiques.

L'objectif général de notre recherche est de former et d'accompagner des FPE québécoises et françaises en formation initiale pour le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves. Pour y parvenir, nous avons défini trois objectifs spécifiques selon les trois pôles de la recherche-action : éducation, action et recherche (Charron, 2021 ; Guay et Gagnon, 2021). Le premier objectif (pôle éducation) est de concevoir

et de mettre en œuvre un dispositif de formation en matière de REE. Le deuxième objectif (pôle action) est d'accompagner ces FPE françaises et québécoises en stage dans une démarche de pratique réflexive afin qu'elles construisent une relation de qualité avec leurs élèves. Enfin, le troisième objectif (pôle recherche) est d'identifier la pertinence du dispositif de formation et d'accompagnement sur l'évolution des pratiques des FPE françaises et québécoises au regard d'une REE de qualité.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie adoptée pour répondre à la question et aux objectifs de recherche définis. Il débute par un exposé critique des choix et des approches méthodologiques qui s'appuie sur une recension d'écrits scientifiques sur la formation à une REE de qualité. Puis, il présente une description du type de recherche, des caractéristiques des personnes participantes, des modalités de recrutement et du déroulement de la recherche. Ensuite, les outils utilisés pour la collecte de données, la procédure de mise en œuvre et l'analyse des données sont détaillés. Enfin, les enjeux d'ordre éthique et déontologique de la recherche et les critères de rigueur scientifique sont expliqués.

3.1 Exposé critique des choix et des approches méthodologiques relatifs à la formation à la relation enseignant.e-élèves

Cette partie présente l'approche méthodologique de recherches portant sur la formation à une REE de qualité, menées dans le cadre de la formation initiale en éducation (préscolaire, primaire et secondaire) Alors que de nombreuses études portent sur les formations des personnes enseignantes en exercice (Kincade *et al.*, 2020 ; Poling *et al.*, 2022) peu sont consacrées aux FPE en formation initiale (Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018). Quinze recherches ont été répertoriées portant sur la formation à une REE de qualité dans le contexte de la formation initiale. Sur les quinze recherches répertoriées, huit d'entre elles ont adopté une démarche quantitative (Borremans *et al.*, 2024 ; Borremans et Spilt, 2022 ; Garwood et Van Loan, 2019 ; Hu *et al.*, 2022, 2023 ; Ripski *et al.*, 2011 ; Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018 ; Wiens *et al.*, 2021) et sept d'entre elles ont adopté un devis de recherche qualitatif (Alvarez *et al.*, 2022 ; Biémar et Fischer, 2023 ; Charron *et al.*, 2024 ; Aspelin et Jonsson, 2019 ; Fischer *et al.*, 2020 ; Rimm-Kaufman *et al.*, 2003 ; Koenen *et al.*, 2021).

3.1.1 Études quantitatives

Concernant les huit études quantitatives citées, elles évaluent les effets de la formation donnée et se rejoignent sur l'importance de la formation des FPE pour améliorer la qualité des relations enseignant.e-élèves.

Pour les quatre premières recherches, mentionnées ci-dessous, elles concernent l'importance de préparer les futures personnes enseignantes à comprendre et à gérer les émotions, tant les leurs que celles des élèves, afin de favoriser une REE de qualité.

Borremans et al. (2024) proposent une formation aux compétences relationnelles en Belgique et le développement d'un outil permettant de mesurer la compétence relationnelle des personnes enseignantes (*Competence Mesure of Individual Teacher-Student relationships -COMMIT*).

L'étude de Vesely-Maillefer et Saklofske (2018), qui a permis d'observer 49 futures personnes enseignantes en Ontario au Canada, s'est intéressée à approfondir la dimension émotionnelle de ces interactions.

L'étude de Garwood et Van Loan (2019) auprès de 41 FPE aux États-Unis vise à déterminer si un cours de premier cycle centré sur les approches relationnelles du soutien comportemental positif influençait les attitudes des FPE au regard des pratiques inclusives auprès d'élèves ayant des troubles envahissants du développement.

Enfin, l'étude de Borremans et Spilt (2022) menée en Belgique auprès de 535 FPE vise à approfondir les connaissances sur la compétence relationnelle, en ciblant spécifiquement la compétence des FPE, à construire des relations dyadiques entre personnes enseignantes et élèves.

Ces recherches quantitatives utilisent des instruments variés comme des questionnaires, des entretiens, des tests d'intelligence émotionnelle, des observations, l'outil *COMMIT* (*Competence Measure of Individual Teacher-Student Relationships*) pour évaluer l'impact de leurs formations.

Pour ce qui est des quatre autres recherches quantitatives, elles concernent la formation des futures personnes enseignantes à la qualité des interactions, et utilisent comme outil principal le *CLASS* (Hu *et al.*, 2022, 2023 ; Ripski *et al.*, 2011 ; Wiens *et al.*, 2021). Le *CLASS* (*Classroom Assessment Scoring System*, Pianta et al, 2008) et le modèle dont il est issu le *Teaching Through Interactions* (TTI, Hamre et Pianta, 2007) étant utilisés dans le cadre de notre thèse, nous analysons plus précisément ces recherches.

L'étude de Wiens et al. (2021) s'intéresse aux compétences des futures personnes enseignantes à identifier des interactions de qualité et leur capacité à les mettre en œuvre dans leur classe de stage.

Durant un semestre, 130 FPE (en éducation primaire, secondaire, éducation spécialisée) en dernière année de formation initiale aux États-Unis, ont participé à la recherche. Les FPE devaient filmer une séquence dans leur classe de stage. Ces vidéos étaient codées avec l'outil *CLASS* par des personnes certifiées. La capacité des futures personnes enseignantes à identifier des interactions de qualité a été mesurée avec l'outil *VAIL* (Video Assessment of Interactions and Learning, Jamil *et al.*, 2015). Le *VAIL* est structuré autour des trois domaines du système *CLASS* : le soutien émotionnel ; l'organisation de la classe ; le soutien à l'apprentissage. Les personnes enseignantes doivent identifier des stratégies efficaces utilisées par les personnes enseignantes dans les vidéos et fournir des exemples comportementaux précis. Les futures personnes enseignantes ont visionné trois courtes vidéos de personnes enseignantes qui adoptent des pratiques reconnues par les écrits scientifiques en lien avec les trois domaines de l'outil *CLASS*. À partir des visionnements, elles devaient fournir cinq interactions démontrées efficaces par les écrits scientifiques. Les chercheurs ont évalué le nombre d'interactions identifiées par les futures personnes enseignantes et ont établi une correspondance entre les réponses des futures personnes enseignantes et le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007). Les résultats montrent qu'il existe un lien entre la mise en œuvre d'interactions de qualité et la compétence à identifier ces interactions pour les domaines du soutien émotionnel et du soutien à l'apprentissage, mais pas pour celui de l'organisation de la classe. L'une des limites exposées par les chercheurs est que l'utilisation de l'outil *VAIL* (Jamil *et al.*, 2015) est intéressante, mais assez restrictive dans la mesure où il utilise un système de codage binaire des interactions (correct/incorrect) ne permettant pas une analyse poussée des interactions.

La recherche de Ripski et al. (2011) s'intéresse au lien entre la personnalité et les émotions de futures personnes enseignantes, en plus de la qualité de leurs interactions avec leurs élèves. Cette recherche a impliqué 67 FPE selon deux temps de mesure, soit en 3e année et en 5e année de formation initiale aux États-Unis. Cette recherche avait pour visée de comprendre quels sont les traits de personnalité et les états émotionnels des futures personnes enseignantes lorsqu'elles intègrent leur formation initiale et si ces dispositions restent stables entre leur première année de formation et leur dernière année de formation. Plusieurs questionnaires ont été passés et des observations des futures personnes enseignantes ont été réalisées au cours des stages avec l'outil *CLASS*. L'analyse des vidéos de ces observations a été menée par les superviseurs de stage. Les résultats révèlent que les traits de caractère et les états émotionnels sont des facteurs importants pour prédire la qualité des interactions des futures personnes enseignantes. Les résultats de la recherche montrent que la formation initiale n'a pas profondément modifié les dispositions personnelles des futures personnes enseignantes. Un seul trait de

la personnalité a changé de manière significative : l'extraversion. Un fait surprenant est relevé par cette recherche qui montre que des niveaux élevés d'extraversion étaient associés à une moindre qualité des interactions. Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants très extravertis comptaient trop sur leur aisance sociale et fournissaient moins d'efforts. Bien que les superviseurs de stage aient été formés à l'outil *CLASS*, et donc à une certaine objectivité, l'une des limites de cette recherche est qu'ils connaissaient très bien les FPE et que la cotation des vidéos pouvait inconsciemment avoir été influencée par leurs connaissances des FPE. Une autre limite concerne l'utilisation de questionnaires auprès des futures personnes enseignantes au regard de leurs émotions et de leur personnalité et concerne des données auto-déclarées qui peuvent supposer un biais de désirabilité, influençant les résultats.

L'étude menée par Hu et al. (2023) auprès de 56 FPE en formation initiale d'enseignement en Chine visait à examiner deux aspects : (1) l'impact du *coaching* vidéo sur les compétences interactionnelles des futures personnes enseignantes, et (2) l'influence des caractéristiques personnelles des futures personnes enseignantes sur l'évolution de ces compétences pendant leur stage. Les personnes participantes ont été réparties en deux groupes. Le groupe *coaching* (n=29) a suivi un programme de *coaching* vidéo individualisé comprenant 10 séances de 40-50 minutes, organisées toutes les deux semaines selon un cycle structuré (planification, enregistrement vidéo, rétroaction, réflexion, évaluation). Le groupe contrôle (n=27) a reçu un programme de formation standard sans *coaching*. Avant le stage, toutes les personnes participantes ont suivi un cours de trois semaines intitulé *Making the Most of Classroom Interactions* (*MMCI*), portant sur les interactions enseignant.e-enfants et l'outil *CLASS*. Pendant le stage, chacun a enregistré quatre vidéos de 20 minutes dans différents contextes pédagogiques (enseignement en groupe, activités libres ou de routine). Des outils d'évaluation (*CLASS*, *VAIL*, questionnaires sur les croyances à propos des enfants) ont été utilisés pour mesurer leurs compétences avant et après l'intervention. Les résultats ont montré les effets positifs du *coaching* vidéo. Les personnes participantes du groupe *coaching* ont montré des améliorations significatives dans leurs compétences au niveau du soutien émotionnel, notamment en matière de climat positif, de sensibilité de la personne enseignante et de prise en compte du point de vue des élèves. En revanche, aucune amélioration significative n'a été observée dans les domaines de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage, nécessitant davantage de temps et de pratique. De plus, les personnes participantes ayant un niveau initial plus faible en connaissances pédagogiques et en compétences interactionnelles ont montré des progrès plus rapides, suggérant que l'intervention est particulièrement bénéfique pour ce profil. Enfin, la structure rigoureuse des cycles de *coaching* (au moins 9 cycles) et l'analyse vidéo ont été identifiées comme des éléments clés de l'efficacité

du programme. Néanmoins, plusieurs limites ont été relevées. La taille réduite de l'échantillon (n= 56) limite la généralisation des résultats. Certaines compétences, comme le soutien à l'apprentissage, nécessitent plus de temps pour des améliorations significatives. Les variations dans les contextes de stage (type d'école, taille des classes, supervision) ont pu influencer les résultats. En conclusion, le *coaching* vidéo s'est révélé efficace pour améliorer les compétences de soutien émotionnel des futures personnes enseignantes, mais son impact sur des compétences plus complexes reste limité à court terme. Cette recherche s'inscrit dans la continuité de celle menée par les auteurs (Hu *et al.*, 2022) qui explore l'impact des programmes de formation professionnelle *Making the Most of Classroom Interactions* (*MMCI*) créés par l'organisme *Teachstone* (organisme de formation à l'outil *CLASS*) et du *coaching* vidéo sur les futures personnes enseignantes en contexte d'éducation préscolaire en Chine. Les résultats montrent que le cours *MMC*I améliore les connaissances et les compétences des personnes participantes pour identifier des pratiques pédagogiques démontrées efficaces par les écrits scientifiques. L'ajout de *coaching* au cours *MMCI* renforce significativement les bénéfices, en particulier pour les compétences et la capacité d'analyse des interactions en classe. Les personnes enseignantes ayant moins de connaissances ou des croyances pédagogiques moins développées bénéficient davantage des interventions. Ces recherches quantitatives visant à mesurer la qualité des interactions montrent les effets positifs de l'utilisation de la vidéo et des observations sur les compétences interactionnelles des futures personnes enseignantes dans le cadre de leur stage. Le tableau 3.1 propose une synthèse de ces recherches.

Tableau 3.1 Synthèse de la recension des recherches quantitatives sur la formation à la relation enseignant.e-élèves en contexte de formation initiale

Études quantitatives	**Nombre de personnes participantes et ordre d'enseignement**	**Pays**	**Outils utilisés**	**Durée du protocole**	**Objet de recherche**
Borremans et al. (2024)	300 (éducation préscolaire et primaire)	Belgique	Questionnaire *COMMIT* (Competence Measure of Individual Teacher-Student Relationships) Analyse vidéo	3 ans	Favoriser les compétences relationnelles (relations dyadiques)

Borremans et Spilt (2022)	535 (éducation préscolaire et primaire)	Belgique	Questionnaire *COMMIT*	Non précisé	Validation d'un questionnaire destiné à mesurer les attitudes, les connaissances et l'auto-efficacité dans l'établissement de relations dyadiques avec des élèves
Garwood et Van Loan (2019)	41 (éducation primaire, éducation spécialisé, éducation physique, éducation artistique, communication)	États-Unis	Questionnaires	15 semaines	Approches relationnelles et soutien comportemental positif auprès d'élèves ayant un trouble envahissant du développement
Hu et al. (2023)	56 (éducation préscolaire)	Chine	*CLASS* *VAIL* Questionnaires	Non précisé	Effets de l'utilisation du *coaching* vidéo pour promouvoir les compétences interactionnelles
Hu et al. (2022)	112 (éducation préscolaire)	Chine	Dispositif *MMCI* (*Making the Most of Classroom Interactions*) Analyse video *CLASS* *VAIL*	Non précisé	Effets du cours MMCI et du *coaching* sur les croyances, les connaissances et les compétences des enseignants en formation initiale dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.
Ripski et al. (2011)	67 (éducation préscolaire, primaire, secondaire)	États-Unis	Questionnaires Observations Vidéos *CLASS*	2 ans	Lien entre la personnalité et les émotions des futures personnes enseignantes et la qualité de leurs interactions avec leurs élèves
Vesely-Maillefer et Saklofske (2018)	49 (éducation préscolaire)	Canada (Ontario)	Questionnaires Tests d'intelligence émotionnelle	Non précisé	Dimension émotionnelle des interactions
Wiens et al. (2021)	130 (éducation primaire, secondaire, éducation spécialisée)	États-Unis	*CLASS* *VAIL*	Un semestre	Compétences des futures personnes enseignantes à identifier et à mettre en œuvre des interactions de qualité

3.1.2 Études qualitatives

Les études qualitatives sur la formation des futures personnes enseignantes se rejoignent autour de l'idée que la réflexion sur la pratique et la sensibilisation aux interactions pédagogiques sont essentielles au développement des compétences professionnelles.

En Suède, Aspelin et Jonsson (2019) ont mené une étude auprès de six futures personnes enseignantes en formation initiale au primaire, utilisant des vidéos et des échanges en groupe pour favoriser l'analyse des interactions et des situations pédagogiques. Cette étude analyse les besoins de développement ressentis par les personnes étudiantes en formation initiale en Suède. Il ressort de cette recherche trois éléments principaux. La formation initiale ne prépare pas adéquatement aux défis relationnels que les personnes étudiantes rencontrent au cours de leurs stages. Les futures personnes enseignantes se concentrent presque exclusivement à la didactique et à la gestion de classe au cours de leurs stages. Une approche continue et systématique constitue un levier important afin de soutenir le développement des compétences relationnelles. Dans le cadre de cette recherche, la formation aux compétences relationnelles se fait par le biais de la vidéo. Deux moments ponctuent la formation. Dans un premier temps, les FPE visionnent deux courtes vidéos sur les interactions et répondent à des questions portant sur la description de la situation et l'analyse de la REE au cours de cette situation. Puis, les FPE analysent une troisième vidéo en s'appuyant sur des modèles conceptuels, et échangent en *focus group* leur analyse de la situation.

En Belgique, Biémar et Fisher (2023) ont mis en place un programme de formation testé auprès de 60 FPE du secondaire supérieur sur une durée de deux mois, intégrant la réflexion sur la pratique, l'observation par un pair et le développement des compétences émotionnelles. Cette approche favorise la prise de conscience de la posture relationnelle en classe. De plus, Fischer et ses collègues (2020) ont testé en Belgique une approche basée sur la simulation, permettant aux personnes participantes de vivre des situations relationnelles en classe à travers des scénarios prédéfinis, suivis d'une analyse collective, ce qui renforce également la réflexivité des futures personnes enseignantes. La « triple casquette » des chercheuses qui sont également formatrices et évaluatrices a pu biaiser les réponses des futures personnes enseignantes.

Toujours en Belgique, l'étude menée par Koenen et al. (2021) concerne la formation à l'amélioration des relations individuelles entre personne enseignante et enfants à besoins particuliers en formation initiale (éducation préscolaire) auprès de six futures personnes enseignantes.

En Espagne, la recherche d'Alvarez et al. (2022) s'inscrit dans une approche qualitative phénoménologique et s'intéresse au rôle des émotions dans la gestion des conflits en classe de futures personnes enseignantes au secondaire. Les deux études de cas analysées dans le cadre de cette recherche avaient pour visée l'amélioration de la formation initiale. La recherche s'est déroulée sur une durée de cinq mois. Les FPE devaient observer et documenter les interactions dans des classes au secondaire. À la suite de ces observations, elles devaient écrire des récits narratifs et analyser leurs expériences dans la gestion de conflits.

Rimm-Kaufman et ses collègues (2003) ont proposé, quant à eux, une intervention de six mois auprès de sept futures personnes enseignantes en éducation spécialisée en petite enfance aux États-Unis, incluant des analyses de vidéos et des discussions sur la sensibilité pédagogique. Cette recherche avait pour visée d'améliorer la sensibilité des futures personnes enseignantes auprès de jeunes enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ce programme s'appuie sur l'observation, la réflexion personnelle, l'analyse de vidéos et sur les séminaires pour aider les personnes enseignantes à comprendre et à ajuster leurs interactions avec les enfants, en tenant compte des différences individuelles (p. ex. tempérament, handicap, niveau de réactivité).

La recherche de Charron et al. (2024) s'est intéressée à la qualité des interactions, mais également au plurilinguisme et à l'émergence de l'écrit, en contexte d'éducation préscolaire au Québec auprès de futures personnes enseignantes en deuxième année du BÉPEP à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La recherche-action impliquait 17 FPE sur deux sessions (automne et hiver). Ces dernières ont participé à un dispositif de formation et d'accompagnement. En plus des quatre demi-journées de formation, notamment sur la qualité des interactions, les futures personnes enseignantes se sont exercées à analyser des vidéos d'une enseignante à la maternelle 5 ans à partir des domaines et des dimensions de l'outil *CLASS* et ont échangé sur les pratiques qui permettent de rehausser la qualité des interactions en classe. Durant leur stage, deux chercheuses de l'équipe sont allées observer chaque personne étudiante à partir de l'outil *CLASS* durant une matinée. Cette observation a été filmée. Au terme de cette observation, un entretien et un accompagnement personnalisés s'en sont suivis. La vidéo a été remise à la personne

étudiante et il lui a été proposé de faire une auto-évaluation et une analyse réflexive de ses pratiques en s'appuyant sur les trois domaines : soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage. L'auto-évaluation des pratiques filmées, sans que celle-ci soit confrontée à l'analyse des pairs ou de l'équipe de recherche, semble une limite de cette recherche.

Enfin, toutes les recherches qualitatives citées précédemment montrent l'importance des activités réflexives, de l'analyse de vidéos et de l'interaction entre pairs dans la formation de futures personnes enseignantes, visant à améliorer la REE et la sensibilité aux besoins émotionnels et relationnels des élèves. Le tableau 3.2 propose une synthèse de ces recherches.

Tableau 3.2 Synthèse de la recension des recherches qualitatives sur la formation à la relation enseignant.e-élèves en contexte de formation initiale

Études qualitatives	**Nombre de FPE et ordre d'enseignement**	**Pays**	**Outils utilisés**	**Durée**	**Objet de recherche**
Alvarez et al. (2022)	2 (secondaire)	Espagne	Observations Récits narratifs	5 mois	Rôle des émotions dans la gestion des conflits en classe
Aspelin et Jonsson (2019)	6 (primaire)	Suède	Analyse vidéo *Focus group*	Un semestre	Favoriser l'analyse des interactions et des situations pédagogiques.
Biémar et Fisher (2023)	60 (secondaire supérieur)	Belgique	Observations PIS (Profil interactionnel du stagiaire) Jeux de rôles Questionnaires	Deux mois	Développement des compétences relationnelles
Charron et al. (2024)	17 (éducation préscolaire)	Canada (Québec)	*CLASS* Observations	Deux sessions	Qualité des interactions, plurilinguisme, émergence de l'écrit
Fischer et al. (2020)	Non précisé	Belgique	Approche basée sur la simulation	Deux mois	Compétences relationnelles
Koenen et al. (2021)	6 (éducation spécialisée)	Belgique	Questionnaire Intervention *LLInC* (*Teacher Student Interaction Coaching*) Entretiens	4 mois	Amélioration des relations individuelles entre enseignant.e et enfants à besoins particuliers
Rimm-Kaufman et al. (2003)	7 (éducation spécialisée)	États-Unis	Analyse vidéo	6 mois	Améliorer la sensibilité et la réceptivité des enseignants en formation initiale à l'égard des jeunes enfants handicapés

Pour finir, nous avons dans le tableau 3.3 réalisé une synthèse des recherches ayant utilisé l'outil *CLASS* en formation initiale en mettant en relief les forces et les limites de ces recherches et en exposant les éléments retenus pour la mise en œuvre de notre dispositif.

Tableau 3.3 Tableau comparatif des recherches ayant utilisé l'outil *CLASS* en formation initiale en enseignement

Auteur(s)	**Objet de recherche**	**Forces**	**Limites**
Wiens et al. 2021	Compétences des futures personnes enseignantes (FPE) à identifier des interactions de qualité et à les mettre en œuvre en stage	Lien entre la mise en œuvre d'interactions de qualité et la compétence à identifier ces interactions (soutien émotionnel et soutien à l'apprentissage, mais pas organisation de la classe)	Outil *VAIL* intéressant mais restrictif (codage binaire correct/incorrect), ne permet pas une analyse poussée des interactions
Ripski et al. 2011	Lien entre personnalité et émotions des FPE et qualité de leurs interactions avec les élèves	Traits de caractère et états émotionnels : facteurs prédictifs importants de la qualité des interactions	Superviseurs connaissaient les FPE observées (biais possible) ; données auto-déclarées des émotions (biais de désirabilité sociale)
Hu et al. (2023)	Impact du *coaching* vidéo sur les compétences interactionnelles	Effets positifs du *coaching* vidéo (10 cycles de *coaching* de 40–50 minutes)	Taille réduite de l'échantillon (n = 56)
Hu et al. (2022)	Formation et *coaching* vidéo (programme MMCI)	20h de formation (10 sessions de 2h) Analyse de pratiques filmées Rétroaction individuelle échanges *coach*-FPE 9 à 10 cycles de *coaching* Efficacité prouvée pour connaissances et compétences	Pratiques déclarées uniquement (pas d'observations en classe) Effets à court terme
Charron et al. 2024	Qualité des interactions, plurilinguisme, émergence de l'écrit	Formation Recherche-action Analyses vidéo de pratiques filmées Observations	Auto-analyse des pratiques filmées par les FPE sans rétroactions

Éléments retenus pour la mise en œuvre de notre dispositif

- Recherche-action
- Rencontres collectives de formation
- Analyse vidéo d'une enseignante expérimentée
- Analyse vidéo en grand groupe des pratiques filmées des FPE
- Observations et rétroactions dans les classes des FPE

Les contenus de ces dispositifs de formation dispensés en formation initiale sont très inspirants pour le développement du dispositif de formation et d'accompagnement, en vue d'une transformation des pratiques, que nous souhaitons mettre en place en collaboration avec les FPE. Bien que les recherches menées dans le cadre de la formation initiale sur la formation à la REE restent encore limitées, il parait pertinent de poursuivre une approche qualitative en s'appuyant sur une variété d'outils de recherche et de données. Nous retenons trois éléments principaux de ces dispositifs déjà existants : 1) sensibiliser les FPE aux savoirs scientifiques concernant l'importance de la REE ; 2) développer des activités pratiques d'analyse réflexive de situations de classe au moyen notamment de la vidéo ; 3) observer les FPE dans le cadre de leur stage et les accompagner dans une évolution de leurs pratiques. Aborder la REE sous l'angle des interactions dans un contexte de formation initiale, dans une approche qualitative, nous semble une avenue intéressante encore peu développée pour une meilleure compréhension de la complexité de la REE et un changement de pratiques quant à cette REE.

3.2 Type de recherche

Dans le cadre de cette thèse, nous nous inscrivons dans un paradigme qualitatif-interprétatif dont l'objectif est de « comprendre un phénomène en profondeur et de transférer cette compréhension à des cas semblables » (Bourgeois, 2021, p. 4). Ainsi, la recherche qualitative « s'intéresse à la subjectivité du phénomène étudié et à son interprétation » et « […] permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé […] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Plus précisément, la recherche-action semble être le type de recherche le plus adapté dans le grand ensemble des recherches participatives (p. ex. recherche collaborative, recherche-développement, recherche-action), qui ont pour visée de « réunir chercheurs et praticiens dans la production de connaissances » (Bergeron, 2014, p. 54). Nous nous sommes interrogées sur le bien-fondé de ce choix. Ce qui distingue principalement les types de recherches citées ci-dessus est leur finalité

(Bergeron et Rousseau, 2021). Une recherche collaborative aurait pu également correspondre à notre recherche. En effet, l'intention première de la recherche collaborative est de « mailler les expertises » (Proulx, 2013, p. 3) dont la finalité est « la compréhension d'un élément de la pratique » (Bergeron et Rousseau, 2021, p. 113), ce que nous ferons entre les savoirs scientifiques et les savoirs expérientiels des FPE. Mais la finalité de la recherche collaborative est de comprendre en profondeur une pratique contextualisée, et non de la changer (Bergeron et Rousseau, 2021 ; Morrissette, 2013). Quant à la recherche-développement, sa finalité première est de « développer un produit, une innovation » (Bergeron et Rousseau, 2021, p. 106), c'est-à-dire de concevoir un produit et non de transformer des pratiques. L'intention principale de notre recherche est d'agir avec comme visée le changement de pratiques et le développement professionnel des FPE. Dans le cadre de notre recherche, le développement de notre dispositif de formation et d'accompagnement n'est pas une finalité, mais un moyen de permettre la transformation des pratiques.

Notre choix méthodologique de la recherche-action est guidé par trois raisons principales. Tout d'abord, notre recherche vise à produire des savoirs à la fois scientifiques et expérientiels afin de comprendre et d'améliorer les pratiques des FPE en matière de relations avec leurs élèves. Les stages des FPE deviennent « le lieu de mise à l'essai » (Bergeron, 2014, p. 58) de pratiques relationnelles. La volonté de changement de pratiques, et les trois processus induits de la recherche-action qui sont l'action, l'observation et la réflexion (Soucy, 2019) nous poussent à inscrire notre thèse dans ce type de recherche.

Ensuite, la volonté d'établir des interactions soutenues avec les FPE est l'un des points qui justifient notre choix de retenir la recherche-action. En effet, ces interactions « s'avèrent essentielles aux finalités du changement de la recherche-action » (Bergeron et Rousseau, 2021, p. 110) et reposent « sur un processus de co-construction avec un même groupe » (Bergeron et Rousseau, 2021, p. 111). La recherche-action met en valeur la dimension humaine, prenant en compte le point de vue des personnes participantes, les impliquant pleinement dans la recherche (Guay et Gagnon, 2021). La dimension collaborative de la recherche-action aura une place importante dans le cadre de cette recherche. L'emploi du pronom « nous » tout au long de notre recherche est important et justifié par le fait que cette recherche est menée avec et grâce aux personnes participantes, qui sont co-chercheuses. Ensemble, nous formons l'équipe de recherche. Nous sommes parties de leurs besoins, et avons élaboré ensemble au cours de rencontres collectives le dispositif de formation et d'accompagnement, avec comme visée principale la transformation de leurs pratiques pour une relation de qualité avec leurs élèves. Nous (doctorante) avons

posé les balises du dispositif de formation et d'accompagnement, et nous nous sommes positionnées comme « facilitateur de l'action » (Catroux, 2002, p. 14). Nous avons encouragé les échanges et les dialogues, favorisant ainsi l'élaboration d'analyses approfondies entre personnes FPE. Le développement de nouvelles idées et de réflexions a bénéficié également du soutien actif et des critiques constructives de leurs pairs (Catroux, 2002). Nous pensons que l'accompagnement des FPE dans une relation de qualité avec leurs élèves est d'autant plus prégnant si elles prennent elles-mêmes conscience de l'importance de cette relation, si elles sont pleinement impliquées dans le projet, si nous modelons avec elles une relation de confiance dans le cadre de cette recherche-action. Par le biais de ces échanges, de ce partage de savoirs, d'analyse et de réflexion, cette recherche-action a une visée émancipatrice. Elle s'inscrit dans une démarche critique et participative, associant la production de savoirs scientifiques et expérientiels, visant l'amélioration des pratiques. La perspective praxéologique dans laquelle s'inscrit la recherche-action nous semble importante dans le cadre de notre recherche. En effet, le processus d'analyse critique et de réflexivité de l'équipe de recherche prend une grande place dans notre recherche (Bergeron et Rousseau, 2021).

Enfin, la recherche-action permet une transformation, une amélioration des pratiques, qui engendrent un savoir et un développement professionnel, en plus de viser « à contribuer à l'évolution d'un système social et humain, au développement des personnes qui le constituent et à l'avancement des connaissances sur ce système » (Charron, 2021, p. 418). Elle est étroitement liée à la participation active de tous les membres de l'équipe de recherche. Nous (doctorante) avons dû faire preuve à la fois de rigueur et de flexibilité. Dans le cadre du processus itératif dans lequel s'inscrit la recherche-action, elle doit permettre les échanges en boucle entre les savoirs issus des écrits scientifiques et ceux issus du milieu de pratique (Bergeron et Rousseau, 2021). Les pratiques des personnes FPE alimentent la recherche et la recherche influence les pratiques (Soucy *et al.*, 2020).

Il existe plusieurs types de modèles de recherche-action recensés, notamment par Charron (2021) et Soucy (2019). Les principaux utilisés en sciences de l'éducation sont ceux de Guay et Gagnon (2021), Guay et Prud'homme (2011) et Schmuck (2006). Le modèle proposé par Schumck (2006) s'inscrit dans une démarche individuelle qui invite le praticien-chercheur à réfléchir à ses propres pratiques, en partant d'une pratique innovante. Notre recherche s'appuie sur un paradigme pragmatique et vise à transformer les pratiques, en s'inspirant du modèle proposé par Guay et Gagnon (2021), lui-même inspiré de celui de Guay et Prud'homme (2011). Il comporte six étapes : 1) la définition de la situation actuelle et d'une

problématique rencontrée ; 2) la définition d'une situation désirée; 3) la planification de l'action; 4) l'action et la régulation; 5) l'évaluation de l'action et de ses effets ; 6) la diffusion. Soucy et al. (2020) montrent que dans le cadre d'un doctorat, il est difficile de respecter de manière rigoureuse les visées collaboratives dans les deux premières étapes, puisque le projet détaillé doit être présenté devant un jury avant le recrutement des personnes participantes. Soucy (2019) propose une forme de modèle hybride inspiré du modèle de Schumck (2006) et de celui de Guay et Prud'homme (2011). À l'instar de la recherche de Soucy (2019), nous présentons le modèle *Teaching Through Interactions* (*TTI*, Hamre et Pianta, 2007) sur la qualité des interactions, proposé comme une voie nouvelle, une « pratique innovante » (Soucy, 2019, p. 14) permettant d'améliorer la qualité des interactions. Les questionnements, les analyses des situations de classes vécues sont abordés en lien avec les trois domaines du modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) relatifs au soutien émotionnel, à l'organisation de la classe et au soutien à l'apprentissage. En résumé, dans le cadre de notre thèse, nous avons retenu le modèle de recherche-action de Guay et Gagnon (2021), en nous inspirant des réflexions de Soucy (2019), propres à la mise en place d'une recherche-action dans le cadre d'un doctorat.

3.3 Personnes participantes

Les personnes participantes visées dans le cadre de cette recherche sont des FPE en formation initiale, soit quatre FPE volontaires de 2e année au sein du programme du BÉPEP de l'UQAM à Montréal (Québec, Canada) et cinq FPE volontaires de 2e année du Master MEEF 1er degré de la *Graduate School* de Paris-Saclay (France). Afin de recruter les personnes participantes, nous avons contacté les responsables des formations dans les deux contextes et leur avons demandé de nous mettre en lien avec les FPE en deuxième année de formation initiale. La quasi-totalité des FPE (n=8) avait leur stage dans une classe de maternelle. Une FPE française avait une classe au primaire (double niveau CE1-CM2, correspondant au Québec à un double niveau combinant la deuxième et la sixième année).

Plus précisément, du côté français, cinq FPE ont accepté de participer à notre recherche, uniquement des jeunes femmes âgées entre 22 et 25 ans (3 FPE ont 22 ans, une 24 ans et la dernière, 25 ans). Les FPE françaises les plus âgées (24 et 25 ans) ont effectué une réorientation dans leur parcours universitaire. Avant de se réorienter vers le Master MEEF 1, elles ont validé une formation en psychologie, pour l'une, en études notariales pour l'autre. Deux FPE avaient des petites sections (enfants de 3 ans), deux FPE des moyennes sections (enfants de 4 ans) et une FPE au primaire (double niveau CE1-CM2).

Du côté québécois, quatre FPE ont souhaité participer à notre recherche, trois jeunes femmes et un jeune homme, âgées entre 18 et 27 ans (une FPE a 18 ans, deux autres ont 22 ans, une FPE a 27 ans). Elles ont directement intégré le BÉPEP sauf celle âgée de 27 ans qui a débuté un diplôme en études collégiales (DEC) en technique à l'enfance, suivi d'un long voyage à l'étranger. Ce qui explique l'écart d'âge est le fait que la plus jeune FPE est française (les élèves français terminent leur équivalent du secondaire entre 17 et 18 ans et rentrent directement à l'université). Deux FPE avaient des maternelles 4 ans et deux autres des maternelles 5 ans. Lors d'une rencontre avec les FPE, nous avons présenté le projet. Le recrutement par convenance s'est basé sur la disponibilité et la volonté des FPE à s'engager dans la recherche. La collecte des données s'est déroulée sur six mois de novembre 2024 à avril 2025.

3.4 Modalités de recrutement

Le recrutement des personnes participantes s'est déroulé dans les deux contextes, d'abord en France, puis au Québec. Le tableau indique le profil plus détaillé des partcipants.es.

3.4.1 Recrutement en France

Concernant le recrutement en France, afin de nous assurer du respect des principes éthiques encadrant la recherche sur les êtres humains, nous avons d'abord soumis une demande éthique pour approbation au Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Lorraine (voir l'annexe I). À l'obtention de l'avis favorable du comité d'éthique en octobre 2024, nous avons contacté plusieurs INSPÉ (Paris, Créteil, Paris-Saclay). La *Graduate School* de Paris Saclay nous a répondu positivement pour que les FPE participent à notre recherche.

Nous avons organisé une rencontre avec l'ensemble des FPE en 2e année (environ 40) de Master MEEF 1 pour leur présenter la recherche. Nous avons préparé un diaporama d'une dizaine de minutes qui présentait : 1) les différents principes de la recherche-action (recherche participative, lien entre théorie et action sur le terrain, travail collaboratif, l'amélioration des pratiques) ; 2) leur implication en tant que personnes co-chercheuses; 3) le déroulé des différentes étapes (trois demi-journées de formation, entre 30 minutes et une heure pour chacun des trois entretiens semi-dirigés, deux observations dans leurs classes d'une durée chacune de deux heures) ; 4) l'intérêt qu'ils.elles auraient à participer à la recherche (développement professionnel, préparation de l'oral de leur concours, participation à une recherche, partage des savoirs). Une fois la présentation terminée, nous avons proposé un temps d'échanges et de questions. Les FPE nous ont dit avoir bien compris la teneur du projet et l'implication demandée et qu'elles

n'avaient pas de questions particulières. Plusieurs d'entre elles ont précisé que malgré l'intérêt de la recherche, une charge supplémentaire de travail dans leur emploi du temps déjà bien rempli était difficile. Nous avons accueilli ces remarques, puis nous avons distribué une feuille où les FPE pouvaient inscrire si elles étaient intéressées à participer à la recherche (oui), si elles n'étaient pas intéressées (non), si elles hésitaient (peut-être). Huit FPE ont inscrit « oui » ou « peut-être ». Nous avons envoyé un courriel à ces FPE.

Ce sont cinq FPE (toutes des jeunes femmes) qui ont répondu positivement et qui ont participé à la recherche. L'emploi du temps très chargé des FPE en 2e et dernière année (préparation du concours, cours, stage à temps partiel, rendu d'un mémoire de recherche) a été la raison principale des FPE qui n'ont pas souhaité s'impliquer dans la recherche. Nous avons envoyé aux FPE souhaitant participer à la recherche un formulaire de consentement (voir l'annexe B).

Les FPE recrutées avaient une classe pour leur stage allant de la petite section de maternelle (enfants âgés de 3 ans) au CE1 (Cours élémentaire 1re année, correspondant à la 2e année du primaire au Québec). Quatre FPE étaient en stage dans des classes en maternelle (deux en petite section, une en moyenne section, une en grande section), une avait une classe à double-niveau (CE1-CM2, ce dernier niveau étant le cours moyen 2e année, correspondant à la 6e année du primaire au Québec).

3.4.2 Recrutement au Québec

Concernant le recrutement au Québec, afin de nous assurer du respect des principes éthiques encadrant la recherche sur les êtres humains, nous avons d'abord soumis une demande éthique auprès du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM (voir l'annexe J). Après l'obtention de l'avis favorable du comité éthique, nous avons obtenu l'autorisation de l'UQAM de présenter notre recherche aux FPE en 2e année du BÉPEP. La 2e année du BÉPEP nous est apparue intéressante dans le cadre de notre recherche puisque les FPE françaises ont deux années de formation exclusivement consacrées à l'enseignement (alors que les futures personnes enseignantes québécoises en ont quatre). Le parallèle entre les deux nous a semblé pertinent. Les FPE en 2e année étaient réparties en quatre groupes d'une quarantaine de futures personnes enseignantes dans chacun des groupes. Lors de notre séjour au Québec, nous avons présenté notre recherche, en début de cours de chacun des groupes, sous forme de diaporama animé et selon les mêmes thématiques présentées aux FPE en France : 1) les différents principes de la recherche-action (recherche participative, lien entre théorie et action sur le

terrain, travail collaboratif, transformation des pratiques) ; 2) leur implication en tant que co-chercheurs ; 3) le déroulé des différentes étapes (trois demi-journées de formation, entre 30 minutes et 1h pour chacun des trois entretiens, deux observations dans leurs classes) ; 4) l'intérêt qu'ils.elles auraient à participer à la recherche (développement professionnel, participation à une recherche, partage des savoirs). Douze FPE ont répondu « oui » et 18 « peut-être ». Nous avons été confrontées à la même problématique qu'en France. L'emploi du temps chargé des FPE en 2e année (sessions intensives de cours et stage à temps complet) a été la raison principale des FPE qui n'ont pas souhaité s'impliquer dans la recherche. Nous avons envoyé aux FPE participantes un formulaire de consentement (voir l'annexe A). Les FPE recrutées avaient une classe pour leur stage en maternelle (enfants âgés de 4 ans à 5 ans)[5]. Le groupe était constitué de trois jeunes femmes et un jeune homme. Les FPE souhaitant participer à la recherche se sont proposées de contacter leur personne enseignante associée pour s'assurer que leur participation à notre recherche ne poserait pas de problème.

Tableau 3.4 Profil des personnes participantes

FPE	**Âge**	**Formation antérieure**	**Contexte de stage**
EF1	24 ans	Formation droit	Petite section maternelle (enfants de 3 ans)
EF2	22 ans	Formation sciences de l'éducation	Double niveau CE1-CM2 (équivalent au Québec à la deuxième et sixième année du primaire)
EF3	25 ans	Formation psychologie	Petite section maternelle (enfants de 3 ans)
EF4	22 ans	Formation sciences de l'éducation	Moyenne section de maternelle (enfants de 4 ans)
EF5	22 ans	Formation sciences de l'éducation	Moyenne section de maternelle (enfants de 4 ans)

[5] Le stage en 2e année du BÉPEP se déroule exclusivement à l'éducation préscolaire, soit en maternelle 4 ou 5 ans.

EQ1	18 ans	Diplôme du secondaire en France (baccalauréat)	Maternelle 4 ans
EQ2	22 ans	Formation en sciences de l'éducation (BÉPEP)	Maternelle 5 ans
EQ3	22 ans	Formation sciences de l'éducation	Maternelle 4 ans
EQ4	27 ans	Diplôme d'études collégiales (DEC) en technique de l'enfance ; voyage de plusieurs années en Amérique du Sud.	Maternelle 5 ans

3.5 Déroulement de la recherche

3.5.1 En France

Une fois le consentement des FPE reçu, nous avons réalisé le premier entretien (d'une durée d'environ une heure) avec chacune d'entre elles (selon leurs disponibilités, soit à distance par Zoom, soit en présence sur le campus de Paris-Saclay). Une fois les écoles répertoriées, nous avons demandé par courriel l'autorisation aux directions d'école et aux inspections de circonscription de pouvoir observer et filmer les FPE dans leur classe. Il a été nécessaire d'effectuer des rappels par courriel et par téléphone. Nous avons obtenu l'accord de toutes les directions d'école pour venir observer les classes des FPE et l'accord de quatre personnes inspectrices (sur les cinq requises) pour pouvoir filmer les FPE. Quatre des cinq FPE ont pu donc être filmées. En accord avec le comité de recherche, nous avons tout de même décidé de conserver comme participante la FPE dont nous n'avons pas eu l'autorisation de filmer sa classe. Elle a pu participer à toutes les étapes de la recherche, à l'exception de l'auto-analyse de la captation vidéo. Une fois les autorisations obtenues des directions d'école et des inspections, nous avons envoyé des formulaires de consentement à faire signer aux parents (voir l'annexe C) pour que leurs enfants puissent être filmés. Une fois l'ensemble de ces autorisations obtenues, nous avons commencé les observations

dans les classes. Puis, nous avons observé leurs interactions avec leurs élèves lors d'une première observation dans leur classe de stage. Comme mentionné, quatre sur cinq des FPE avaient une classe de maternelle, et une future personne enseignante avait une classe à double niveau (CE1-CM2 correspondant à la 2e et 6e année du primaire au Québec). Pour cette dernière classe, nous n'avons observé que les interactions entre la future enseignante et ses élèves de CE1, dans la mesure où nous sommes formées à l'outil *CLASS Pre-K3* qui permet d'observer les élèves de la maternelle jusqu'à la troisième année du primaire (CE2 en France).

Les classes des FPE étaient situées dans la Vallée de Chevreuse dans différentes villes ou différents villages de l'Académie de Versailles[6]. Ces observations se sont déroulées en matinée entre 8h30 et 11h30 ou en après-midi entre 14h et 16h30. Au début de chacune de ces observations, nous nous sommes présentées aux élèves dont notre présence avait déjà été annoncée par la FPE. Nous avons expliqué aux élèves que nous observons des classes en France et au Canada en leur demandant s'ils savaient où se situait le Canada. Cette question était l'occasion de mettre en place un échange avec les élèves. À la fin de chacune des observations (durant la récréation d'une trentaine de minutes environ), nous avons pris le temps d'organiser et d'analyser nos notes dans notre journal de bord concernant les observations. À la fin de chacune des observations, des échanges se sont déroulés au sein de la classe avec chacune des FPE pour une durée entre 40 et 75 minutes, après la fin des cours. Aucun enfant n'était présent dans la classe durant les échanges avec la FPE. Nous avons enregistré les entretiens et pris des notes. Une fois la première observation dans les classes réalisée, nous avons mis en place les rencontres collectives de douze heures, réparties sur trois demi-journées (trois mercredis). La formation s'est déroulée dans les locaux du centre d'expérimentation pédagogique (CEP) de l'Institut Villebon de Paris Saclay avec qui nous sommes en contact et dont les locaux sont proches de ceux du master MEEF 1. Nous avions à notre disposition, une salle fermée dans laquelle nous pouvions projeter le déroulé et le contenu de la formation ainsi que les vidéos à analyser et un espace où nous avons pu accueillir les FPE. L'opérationnalisation de la formation est décrite dans la section 3.6.

[6] Au sein des 18 régions académiques, la France compte 30 académies, correspondantes aux Centres de services scolaires au Québec.

3.5.2 Au Québec

Une fois le consentement des FPE reçu, nous avons réalisé le premier entretien avec chacune d'entre elles (selon leurs disponibilités à distance par Zoom). Puis, nous avons observé leurs interactions avec leurs élèves lors d'une première observation dans leur classe de stage. Comme mentionné, l'ensemble des FPE québécoises participant à la recherche avaient une classe de maternelle. Les FPE ont obtenu l'autorisation de leurs directions d'école respectives afin que nous puissions observer les FPE dans leur classe. Mentionnons que les FPE au BÉPEP doivent se filmer lors de leurs stages. Il nous a été permis d'utiliser ces vidéos pour l'analyse des pratiques des FPE lors de la formation. Dans les deux contextes, les FPE ont choisi la séquence qu'elles souhaitaient analyser en grand groupe. Nous ne sommes pas intervenues dans ce choix.

Une fois l'ensemble de ces autorisations obtenues, nous avons commencé les observations dans les classes. Les classes des FPE étaient situées dans la banlieue de Montréal au sein de plusieurs centres de services scolaires[7]. Ces observations se sont déroulées en matinée entre 8h30 et 11h30 environ selon les écoles (les horaires diffèrent suivant les écoles et les centres de service scolaire). Au début de chacune de ces observations, nous nous sommes présentées aux élèves dont notre présence avait déjà été annoncée par la FPE. Nous avons expliqué aux élèves que nous observons des classes en France et au Canada en leur demandant s'ils savaient où se situait la France. Cette question était l'occasion de mettre en place un échange avec les élèves. À la fin de chacune des observations (durant la récréation d'une trentaine de minutes environ), nous avons pris le temps d'organiser et d'analyser nos notes dans notre journal de bord concernant les observations. Puis, les échanges sous forme d'entretien se sont déroulés au sein de la classe de chacune des FPE pour une durée entre 40 et 75 minutes, après la fin des cours. Aucun enfant n'était présent dans la classe durant les échanges avec la FPE. Nous avons enregistré les entretiens et pris des notes. Une fois la première observation réalisée dans les classes, nous avons mis en place la formation répartie sur douze heures et sur une journée et demie (un jeudi après-midi et un samedi complet) dans une salle de cours de l'UQAM.

[7] Les centres de services scolaires francophones au Québec sont au nombre de 60. Les écoles des futures personnes enseignantes québécoises se situaient aux centres de services scolaires suivants : Centre de services scolaires des Patriotes, Centre de services scolaires de Marie-Victorin et Centre de services scolaires de la Pointe de l'Ile.

Nous avions à notre disposition, une salle fermée dans laquelle nous pouvions projeter le déroulé et le contenu de la formation ainsi que les vidéos à analyser. L'opérationnalisation de la formation est décrite dans la section 3.6.

3.6 Outils utilisés

Les outils utilisés dans le cadre de cette recherche sont au nombre de six : l'entretien semi-dirigé ; la grille de l'outil *CLASS* ; le bilan des rencontres collectives de formation ; la vidéo ; le journal de bord ; le questionnaire.

3.6.1 Entretiens semi-dirigés

La dimension humaine et sociale occupe une place centrale dans l'entretien, où les interlocuteurs agissent en tant que collaborateurs, facilitant ainsi un accès direct à l'expérience des individus. L'entretien repose sur une dynamique de co-construction du sens entre les participants (Savoie-Zajc, 2021). C'est une « une interaction verbale […] afin de partager un savoir d'expertise, et ce pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 337). Cette dimension humaine et sociale, fondée sur l'interaction, correspond à ce que nous souhaitons mettre en place dans le cadre de cette recherche-action. Dans le cadre de notre recherche, trois entretiens individuels semi-dirigés ont été effectués auprès des FPE à trois moments distincts : un premier entretien semi-dirigé avant la mise en place des rencontres collectives de formation (voir l'annexe D) ; un deuxième à la suite de la première observation en classe (voir l'annexe E) ; un troisième après la seconde observation (voir l'annexe F). Le premier entretien s'est déroulé avant la mise en place de la formation et de l'accompagnement des FPE. Il visait à brosser un portrait de leurs connaissances, de leurs expériences et de leurs pratiques quant à la REE, acquises au cours de leur formation actuelle et de leur formation antérieure. Ce premier entretien a permis une première prise de contact et mise en confiance avec chacune des FPE et d'en savoir davantage sur les savoirs professionnels qui nous intéressent ici. Le deuxième entretien s'est déroulé à la suite de la première observation en classe de stage, c'est-à-dire sur le terrain de chacune des FPE. Il a permis à la FPE d'analyser la matinée observée, de revenir sur des situations de classe vécues, d'effectuer une réflexivité sur ses pratiques. Au cours de ces échanges, nous avons accompagné la FPE dans l'analyse de ses pratiques. Nous rebondissions sur les analyses et les questionnements de la FPE. Le troisième entretien s'est déroulé à la suite de la seconde observation, une fois les rencontres collectives de formation et d'accompagnement terminées. Il a permis à chacune des FPE d'analyser la matinée observée, de revenir sur des situations de classe vécues, d'avoir une réflexivité sur ses pratiques et d'identifier l'évolution de

ses pratiques, à la suite de la formation et à l'accompagnement reçus. Nous avons accompagné la FPE dans l'analyse et l'évolution de ses pratiques à la suite des observations réalisées en classe et lors des rencontres collectives de formation. Si le premier entretien avait une structure très définie, les deux suivants ont pris la forme d'un échange informel, laissant une grande place à la FPE quant à l'auto-analyse de ses pratiques.

3.6.2 Outil d'observation de la qualité des interactions en classe : le *CLASS*

Le deuxième outil utilisé est l'outil *CLASS* qui a été conçu par Pianta et son équipe (2008) à la suite des recherches théoriques et empiriques sur la REE (Hamre et Pianta, 2007). Il découle du modèle théorique *Teaching Through Interactions* (*TTI*) conçu par Hamre et Pianta (2007) que nous avons présenté dans le chapitre dédié au cadre conceptuel de cette thèse. Il permet d'observer et d'évaluer la qualité des interactions (définies comme des composantes de la REE) au sein des classes selon trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. La version Préscolaire-K3 de l'outil (*CLASS Pre-K*) a été conçue spécialement pour l'observation et l'évaluation des groupes d'enfants de 3 à 8 ans (Pianta *et al.*, 2016), c'est-à-dire des élèves de classe maternelle jusqu'au 1er cycle du primaire (ou jusqu'en 3e année du primaire), ce qui répond aux objectifs de la présente étude. Pour rappel, l'outil *CLASS* est composé de trois domaines (soutien émotionnel, organisation de la classe, soutien à l'apprentissage), de dix dimensions et de quarante-deux marqueurs comportementaux.

Outre les assises théoriques solides du modèle *TTI*, dont l'outil *CLASS* découle, et que nous avons exposé dans le chapitre relatif au cadre conceptuel, la validité du CLASS a été testée dans de nombreux contextes. En effet, plus de 7000 études sont recensées ayant utilisé l'outil *CLASS* et la majorité d'entre elles ont été conduites aux Etats-Unis (Martin et Haag, 2023). Mais de nombreuses études ont également validé l'outil dans d'autres contextes internationaux répertoriés par plusieurs études (Lemay *et al.*, 2017 ; Martin et Haag, 2023) comme en Amérique Latine (Jensen et al., 2020 ; Lopez Boo et al., 2019), en Afrique (Jang *et al.*, 2019), en Asie (Grijalva *et al.* 2018 : Hu et al., 2016 ; 2022) ; en Europe (Pakarinen *et al.* 2010 ; Longobardi *et al.,* 2020). Au Québec, plusieurs études ont également utilisé l'outil *CLASS* (Bigras *et al.*, 2020 ; Charron *et al.*, 2024 ; Duval *et al.*, 2016 ; Roy-Vallières, 2023).

Le domaine du soutien émotionnel s'articule autour de quatre dimensions principales. La première, le climat positif, met en lumière l'établissement de relations affectives et d'interactions chaleureuses et bienveillantes entre l'adulte et les enfants, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes. À l'inverse, le climat négatif examine l'intensité de la négativité ressentie au sein du groupe. Les deux dernières dimensions,

la sensibilité de la personne enseignante et la considération pour le point de vue de l'enfant, permettent d'observer respectivement la capacité de la personne enseignante à répondre aux besoins émotionnels et d'apprentissage des élèves, ainsi que l'importance accordée à leur autonomie, leurs intérêts et leurs perspectives dans les interactions et les activités proposées.

Le domaine de l'organisation de la classe se compose de trois dimensions : la gestion des comportements, la productivité et les modalités d'apprentissage. La gestion des comportements concerne la mise en place de consignes claires et de stratégies efficaces pour encadrer les comportements inappropriés. La productivité vise à optimiser le temps consacré à l'apprentissage grâce à des routines et des transitions bien structurées, tandis que les modalités d'apprentissage évaluent la capacité de la personne enseignante à susciter l'intérêt, l'engagement et l'apprentissage des élèves dans les activités proposées.

Enfin, le domaine du soutien à l'apprentissage comprend trois dimensions pour observer et évaluer comment la personne enseignante favorise le développement cognitif et langagier des enfants. La première, le développement de concepts, concerne l'approche mise en œuvre par la personne enseignante pour mobiliser des compétences cognitives de haut niveau (métacognition), comme le raisonnement, l'analyse et la prédiction. La deuxième, la qualité de la rétroaction, analyse la pertinence des retours fournis par la personne enseignante pour stimuler l'apprentissage et l'engagement des élèves. La troisième, le modelage langagier, porte sur les stratégies déployées pour faciliter et enrichir le développement du langage chez les élèves (Pianta *et al.*, 2008).

L'observation avec le *CLASS* se déroule en quatre cycles de 30 minutes. Au cours de chaque cycle, 20 minutes sont dédiées à la prise de notes sur les interactions observées, suivies de 10 minutes pour attribuer des scores à chaque dimension sur une échelle de Lickert de 1 à 7. Une formation et une certification (renouvelable tous les ans) pour l'utilisation de l'outil *CLASS* sont requises[8]. Afin de pouvoir observer des élèves du premier cycle du primaire, nous avons obtenu une certification pour la version *Pre-K3* en octobre 2024. Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons le *CLASS* comme outil d'observation et d'accompagnement et non comme outil d'évaluation, lors de deux observations dans les classes des FPE. L'utilisation de l'outil *CLASS* dans une démarche qualitative a déjà été effectuée dans plusieurs

[8] Nous sommes formées à cet outil depuis plus de six ans.

recherches (Charron *et al.*, 2024 ; Block et al. 2019 ; Allar et al., 2018 ; Mc Guire er al.,2015, dans Duval, 2015). Ces recherches ont notamment travaillé sur les perceptions des personnes enseignantes relatives aux différents domaines du *CLASS*. Les deux observations se sont déroulées ainsi : l'une avant et l'autre après la mise en place des rencontres collectives de formation.

3.6.3 Vidéo

Le troisième outil utilisé est la vidéo. Des séquences d'apprentissage ont été filmées (entre 7 et 30 minutes) au cours des stages des FPE, soit par nous-même, soit par la FPE.

L'usage de la vidéo est de plus en plus présent dans les formations en éducation. La recherche d'Aspelin et Jonsson (2019) a montré que la vidéo est un médium avec des effets bénéfiques, notamment sur les habiletés relationnelles des personnes enseignantes (Pianta *et al.*, 2002 ; Sabol et Pianta, 2012), mais aussi sur le développement professionnel des personnes enseignantes (Driscoll et Pianta, 2010 ; Rimm-Kaufman *et al.*, 2003) et le contexte de la formation professionnelle (Jonsson, 2014). Selon Chaliès et ses collègues (2015), il existe deux principales approches d'utilisation de la vidéo en formation. La première approche est développementale et vise à aider les personnes enseignantes à réfléchir et à interpréter les pratiques de classe, en les exposant à des vidéos variées de situations professionnelles, stimulant ainsi leur analyse critique (p. ex. apprentissage par résolution de problèmes, analyse de leçon, jeux de rôle). La seconde approche est dite normative. Elle utilise des vidéos pour présenter des pratiques « exemplaires » que les personnes enseignantes peuvent suivre, offrant des modèles de « bonnes pratiques » et de leçons types pour les guider en classe. Ces approches soulignent la diversité des usages pédagogiques de la vidéo, allant de la réflexion critique à la démonstration de pratiques exemplaires. Elles nous semblent complémentaires et ont été utilisées lors des rencontres collectives de formation et d'accompagnement que nous avons mises en place.

Dans le cadre de notre thèse, deux temps ont ponctué l'analyse de vidéos lors des rencontres collectives de formation. Le premier temps a consisté à un visionnage et à une analyse en grand groupe d'une vidéo d'une situation d'apprentissage d'une enseignante expérimentée (ayant des pratiques de qualité mesurées avec l'outil *CLASS*). Pour cette analyse, nous nous sommes appuyées sur les trois principaux domaines de la grille *CLASS* (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage) qui ont servi de balises à l'analyse. Le second temps a consisté à un visionnage et à une analyse de la situation

de classe filmée de chacune des FPE. L'auto-analyse (autoscopie) des pratiques filmées des FPE a été complétée par les analyses et les rétroactions de leurs pairs et de nous-même.

3.6.4 Bilan des rencontres collectives de formation et d'accompagnement

Après chacune des rencontres collectives de formation et d'accompagnement dans chacun des deux contextes, nous avons rédigé une synthèse de chacune des rencontres. Cette synthèse se veut la plus fidèle possible selon les propos échangés et s'appuie sur les notes prises durant ces rencontres. À l'instar des recommandations de Guay et Prud'homme (2018) sur la rédaction de ces comptes-rendus, nous présentons dans ces synthèses, la date et le lieu des rencontres, le déroulé de la formation et les différentes activités proposées. Ce bilan écrit au fur et à mesure des formations « s'avère un excellent outil pour soutenir les actions des participantes entre les rencontres » (Guay et Prud'homme, 2018, p. 257). Il permet, par exemple, de réajuster des éléments d'une rencontre à l'autre, d'affiner certaines activités et de faire un point régulier sur l'avancée des connaissances, l'évolution des pratiques.

3.6.5 Journal de bord

La tenue d'un journal de bord tout au long de notre recherche nous a semblé un outil intéressant pour une plus grande réflexivité et une prise de recul quant aux actions menées. Il s'inscrit dans le processus itératif de la recherche-action qui permet de revenir sur des éléments, de les analyser, de les ajuster. Le journal de bord permet en effet une recension des réflexions et des notes tout au long de la recherche et permet de réaliser un traitement préliminaire des données au fil de l'avancée de la recherche (Guay et Prud'homme, 2018). L'approche du journal peut être chronologique ou thématique. L'écriture est spontanée, non scientifique (Vanlint, 2021). Il permet une pratique réflexive tout au long de la recherche afin de : 1) faire progresser la recherche (exposer ses intuitions, ses craintes et ses obstacles, clarifier sa pensée) ; 2) faciliter la rédaction du chapitre méthodologique incluant le travail de terrain; 3) apprendre à mener des recherches : réflexion sur l'action (Vanlint, 2021). Dans cette thèse, nous avons opté pour une forme chronologique de notre journal de bord que nous avons complété à la suite des entretiens menés, des observations réalisées ainsi que de la formation donnée lors des rencontres collectives.

3.6.6 Questionnaire

Le questionnaire est un outil de collecte de données permettant d'obtenir les réponses d'une ou plusieurs personnes à des questions précises (Guay et Gagnon, 2021). C'est un outil structuré de collecte d'informations, composé d'un ensemble de questions élaborées en fonction d'un objectif de recherche

précis, permettant d'obtenir des données quantitatives ou qualitatives (Mucchielli, 1993). Dans le cadre de la recherche-action, il s'avère particulièrement utile à l'étape d'évaluation des actions mises en œuvre. En effet, il permet aux personnes praticiennes-chercheures d'évaluer l'évolution de leurs perceptions, leurs connaissances et leurs pratiques.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons construit un questionnaire en ligne anonyme composé de 22 questions ouvertes afin que les FPE puissent faire un bilan de la recherche et identifier la pertinence de la recherche sur l'évolution éventuelle de leurs pratiques. Ce questionnaire vise à identifier les retombées de cette recherche-action en matière d'évolution des connaissances et des pratiques auprès des FPE françaises et québécoises quant à la qualité de la relation avec leurs élèves. Le choix que nous avons fait du questionnaire à cette étape-bilan de la recherche s'explique par plusieurs raisons : 1) les FPE avaient le temps qu'elles souhaitaient pour y répondre (le temps estimé était de 15 à 30 minutes) et s'inscrivaient à nouveau dans une démarche réflexive autour de ce qu'elles avaient acquis (ou pas) en participant à cette recherche; 2) éviter toute forme de désirabilité sociale, le questionnaire était anonyme ; 3) passer plus de temps au cours du deuxième entretien (entre 40 et 60 minutes) sur les évolutions de leurs pratiques et leur accompagnement sur la matinée observée plutôt que sur le bilan de la recherche.

En résumé, au cours de cette recherche, nous avons mené 27 entretiens, 18 observations en classe, une formation de douze heures dans chacun des deux contextes et 9 questionnaires. Nous détaillons dans la section suivante l'opérationnalisation de la recherche.

3.7 Procédure de collecte des données - Opérationnalisation de la recherche

Dans cette partie, nous présentons les quatre premières étapes (sur les six) de la recherche-action du modèle de Guay et Gagnon (2021), en précisant l'opérationnalisation de la recherche. Les quatre premières étapes s'inscrivent au sein de rencontres collectives de formation et d'accompagnement élaboré en collaboration avec les FPE. La collecte de données s'est déroulée entre novembre 2024 et avril 2025. Elle a été plus longue en France qu'au Québec du fait notamment que les stages étaient filés[9] en France (une journée de stage par semaine de septembre à mars 2025) alors qu'ils étaient en continu au

[9] Équivalent au stage perlé au Québec

Québec (tous les jours de la semaine de mars à avril 2025). La frise temporelle ci-dessous résume les différentes étapes de notre collecte de données.

Figure 3.1 Frise temporelle des étapes de la recherche 2024-2025



La première étape, qui consiste à définir la situation actuelle d'un problème prioritaire, s'est déroulée lors des premiers entretiens semi-dirigés et des premières observations. Ces premiers entretiens, d'une durée d'une heure environ avaient pour intention d'installer une mise en confiance, d'inviter les FPE à brosser un portrait de manière réflexive de leurs connaissances acquises notamment en formation initiale, de leurs pratiques expérimentées au cours de leurs stages, de leurs forces et leurs défis au regard de la REE, la manière dont elles soutiennent et favorisent cette relation au sein de leur classe, en s'appuyant sur des situations de classe qu'elles ont vécues et sur lesquelles elles aimeraient réfléchir. Une fois les premiers entretiens finalisés avec chacune des FPE, une première observation s'est déroulée au sein de chacune des classes de stage. Nous avons observé avec l'outil *CLASS* la qualité des interactions entre la FPE et ses élèves, afin de recueillir des éléments complémentaires à leurs pratiques déclarées et ainsi de pouvoir mieux les accompagner. À la fin de l'observation, l'accompagnement s'est déroulé sous la forme d'un entretien (d'environ une heure) avec la FPE. La personne FPE était invitée à construire une analyse critique de ses pratiques en identifiant ses forces et ses défis en matière de REE, en prenant appui sur les situations de classe vécues durant cette matinée. Puis, nous avons réfléchi ensemble à la manière dont les pratiques pouvaient évoluer en décortiquant chacun des moments observés (p. ex. accueil, ateliers, regroupement, lecture d'histoire).

Lors d'une première rencontre collective de quatre heures avec l'ensemble des FPE dans chacun des deux contextes, la deuxième étape de la recherche a permis de définir une situation désirée. Cette étape a permis de réfléchir à des voies possibles pour l'amélioration de la situation-problème. Une introduction a rappelé les principes de la recherche-action (recherche participative, lien entre théorie et terrain, démarche collaborative entre personnes FPE et étudiante-chercheuse, partage de savoirs et amélioration

des pratiques) et le fonctionnement de la recherche basée sur le dialogue, le respect, le partage, la sécurité affective et la liberté intellectuelle (Guay *et al.*, 2011). Puis, nous avons proposé de définir collectivement l'intention qui anime l'équipe de recherche et les objectifs de cette recherche : Quels défis rencontrez-vous quant à la REE ? Quelles questions vous posez-vous ? Quelles sont vos attentes ? Que voulons-nous faire ? Que voulons-nous apprendre ? Quels savoirs souhaitons-nous acquérir ou développer ? Comment souhaitons-nous conserver les traces de nos actions, de nos échanges, de nos réflexions ? C'est au cours de cette deuxième étape que le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) et l'outil *CLASS* qui en découle ont été présentés comme outil innovant, permettant d'améliorer les pratiques. Une présentation des trois domaines (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage) et des différents dimensions et marqueurs comportementaux associés à ces trois domaines a été également faite. Puis, chacune des dimensions a été questionnée et analysée en grand groupe. Par exemple, pour la dimension climat positif composée de plusieurs marqueurs comportementaux (relation positive, affect positif, communication positive, respect), nous avons demandé aux personnes FPE si elles pensaient installer un climat positif au sein de leur classe : Si oui, comment au sein de votre classe instaurez-vous un climat positif ? Sinon, qu'aimeriez-vous modifier dans vos pratiques à lumière de ce qui a été dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple. Ici, nous cherchons à installer un processus de réflexion des personnes FPE, un dialogue permanent en grand groupe, le partage entre les FPE sur leurs pratiques, l'analyse de leurs défis, leurs forces, ce qu'elles souhaitent améliorer. Ces échanges et ces analyses en grand groupe permettent, d'une part, une forme d'auto-analyse et, d'autre part, une analyse collective alimentée par les pairs et l'étudiante-chercheuse. Pour chacun des domaines, nous avons proposé aux personnes FPE de choisir une situation de classe qu'elles ont vécue et d'analyser en grand groupe cette situation au regard de chacune des dimensions. Ce sont elles qui ont décidé des points sur lesquels elles souhaitaient échanger, les pratiques qu'elles souhaitaient partager.

Toujours lors de cette première rencontre collective, la troisième étape, consacrée à la planification, a consisté à établir conjointement avec les FPE le calendrier des prochaines rencontres et la création d'un espace collaboratif destiné à centraliser les données et les ressources collectées au cours des rencontres collectives de formation et d'accompagnement (Guay et Gagnon, 2021). Nous avons prolongé cette analyse réflexive autour des trois domaines de l'outil *CLASS*. La quatrième phase de la recherche-action correspondait à l'étape de l'action et de la régulation. À ce stade, il est devenu possible de transférer ces apprentissages à de nouvelles pratiques et ainsi de les faire évoluer (Guay et Gagnon, 2021).

Pour finir, sur une durée de quatre heures, les FPE ont été responsables de l'analyse de deux types de vidéos, avec comme support d'analyse les trois domaines de l'outil *CLASS*, comme balises de leur analyse. Tout d'abord, les FPE ont effectué l'analyse vidéo d'une personne enseignante québécoise dont les pratiques sont de qualité, selon les critères de l'outil *CLASS*. Ensuite, elles ont analysé leurs propres pratiques filmées. Concernant cette seconde analyse, le choix de la séquence filmée a été effectué par les FPE elles-mêmes. Pour chaque extrait, nous avons proposé dans un premier temps qu'une auto-analyse soit effectuée par la FPE. Dans un second temps, cette analyse a été complétée par celle des pairs et de la nôtre.

Ces rencontres collectives se voulaient basées sur l'échange, l'écoute et le respect. Nous nous sommes positionnées comme « facilitatrice de ces échanges » (Catroux, 2002, p. 14), nos prises de paroles étaient courtes, laissant une grande place aux FPE. Une fois la formation terminée, nous avons réalisé une seconde et dernière observation (non filmée) de chacune des FPE à l'aide de l'outil *CLASS*. À l'issue de cette seconde observation, un temps d'échange et d'accompagnement a été pris avec la FPE observée, sous la forme d'un entretien. Ce temps d'échange s'inscrivait dans la continuité de la réflexion de la FPE et dans la manière d'agir et de réguler l'action. Ce temps d'échange comprenait trois parties et était d'une durée de 60 à 75 minutes. La première partie consistait à un court bilan de la matinée. La deuxième partie visait à analyser deux à trois situations de classe vécues. La troisième partie visait à réfléchir sur la manière d'améliorer la qualité des interactions vécues au sein des situations de classe analysées.

En résumé, les FPE sont intervenues à toutes les étapes de la recherche. Elles ont partagé leurs savoirs expérientiels lors des trois entretiens et lors des rencontres collectives. Elles ont analysé leurs pratiques à la suite des observations en classe, mais également en visionnant les extraits vidéos de leurs pratiques qu'elles ont sélectionnés. La démarche collaborative de cette recherche a permis de réfléchir ensemble, d'identifier des problématiques, d'échanger des conseils de bonnes pratiques, de partager des ressources (livres conseillés, vidéos sur des pratiques inspirantes…). De notre côté, nous avons permis de faciliter les échanges, en plus d'analyser les entrevues et les grilles d'observation. Notre analyse a permis de faire ressortir les similitudes et les différences observées entre les contextes français et québécois.

Pour terminer, un questionnaire (voir l'annexe H) a été rempli à la toute fin de la recherche par les FPE. Il a permis d'avoir un retour des FPE sur les apports et les retombées de cette recherche sur leurs connaissances et leurs pratiques. Il a permis également d'identifier les améliorations suggérées par les

personnes FPE sur le contenu des rencontres collectives de formation et d'accompagnement, les éléments qu'elles souhaitent mettre en place dans leurs classes. Dans un premier temps, des questions portent sur les évolutions ou transformations de pratiques éventuelles de la personne FPE selon les trois domaines du modèle *TTI* (p. ex. à la suite de la formation, pensez-vous soutenir davantage ou différemment les élèves d'un point de vue émotionnel ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?) et différentes dimensions du *TTI* (p. ex. à la suite de la formation, pensez-vous avoir fait évoluer votre considération du point de vue de l'enfant ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?).

3.8 Modalités d'analyse de données

Dans cette partie, nous explicitons la cinquième étape de la recherche-action selon le modèle de Guay et Gagnon (2021), l'évaluation de l'action et ses effets, c'est-à-dire le bilan de la recherche et l'analyse des données. À l'instar des recommandations de Guay et Gagnon (2021), nous avons adopté une approche d'analyse en mode écriture, un processus itératif qui consiste à analyser, synthétiser et interpréter les données progressivement tout au long de la recherche. L'utilisation du journal de bord nous a permis de circonscrire nos analyses et de faire des comptes-rendus des rencontres collectives de formation et d'accompagnement. L'analyse en mode écriture a été utilisée à toutes les étapes de la recherche, à la suite des entretiens, après chacune des observations, à la suite de chacune des rencontres collectives, à la suite des analyses des vidéos. Les FPE ont été impliquées dans l'analyse de ces données puisqu'elles ont analysé leurs propres pratiques au moyen des captations vidéo et des entretiens à la suite des observations dans les classes, ainsi que lors des rencontres collectives de formation et d'accompagnement.

Le corpus de données se compose de quatre ensembles distincts : les données recueillies à partir des entretiens et du questionnaire ; celles issues des rencontres collectives de formation et d'accompagnement ; celles provenant des observations ; et celles issues du journal de bord. Nous proposons dans le tableau 3.4 une synthèse des différents outils associés aux objectifs.

Tableau 3.5 Objectifs et outils de collecte de données

Objectifs	**Outils utilisés**
1. Concevoir et mettre en œuvre un dispositif de formation en matière de REE	Journal de bord (JB) Comptes-rendus des rencontres collectives de formation (CRRC) Entretiens 1 et 2 (ENT1 et ENT2)

2.	Accompagner les FPE françaises et québécoises en stage dans une démarche de pratique réflexive afin qu'elles construisent une relation de qualité avec leurs élèves	Journal de bord (JB) Comptes-rendus des rencontres collectives de formation (CRRC) Entretiens 2 et 3 (ENT2 et ENT3) Observations en classe (OBS1 et OBS2)
3.	Identifier la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur l'évolution des pratiques des FPE françaises et québécoises au regard d'une REE de qualité.	Entretiens 1, 2 et 3 (ENT1 ; ENT2 ; ENT3) Observations en classe (OBS1 et OBS2) Questionnaire (QUEST) Comptes-rendus des rencontres collectives de formation (CRRC)

Pour l'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés et du questionnaire, suivant le processus d'analyse et d'interprétation de données qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2012), nous avons procédé, une fois les entretiens transcrits, à une analyse de contenu afin de mettre en lien, de « tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou des divergences entre les thèmes » (p. 4). À l'aide de l'outil NVivo (2024) nous avons préparé et organisé les données pour l'analyse. Nous avons procédé au codage de chaque segment de phrase des verbatim. Chaque segment de phrase correspondait à une « unité de sens » (Gaudreau, 2011, p. 218), à une catégorie suivant les principales thématiques de l'entretien et du questionnaire. Pour chaque codage d'unité de sens, nous y avons associé la transcription de la déclaration de la personne FPE correspondante.

Afin de décrire le dispositif de formation et sa mise en œuvre, nous avons utilisé les résultats issus de notre journal de bord (JB), des comptes-rendus des rencontres collectives de formation (CRRC) et des deux premiers entretiens (ENT) réalisés avec les FPE. Pour l'analyse des données issues des rencontres de formation, nous avons procédé à une analyse thématique. Initialement, nous n'avions pas prévu d'enregistrer les douze heures de formation dans chacun des deux contextes. Nous l'avons finalement fait pour plus de précision et retranscrit les verbatim de ces rencontres. Une fois les verbatim de rencontres de formation transcrits, nous avons procédé à une lecture exploratoire, en attribuant des mots-clés aux passages importants. Puis, après une lecture plus approfondie, nous avons identifié les thématiques

majeures qui ressortaient de ces rencontres, enrichies par nos prises de notes dans le journal de bord et les enregistrements audio de ces rencontres notamment pour identifier les FPE qui prenaient la parole. L'analyse de ces rencontres collectives de formation s'est donc faite de manière transversale au travers des verbatim, des enregistrements audios, et du journal de bord. Enfin, nous avons identifié les points communs et les dissonances entre les comptes rendus des rencontres collectives menées avec les FPE françaises et québécoises. Pour rappel, au cours de ces rencontres collectives de formation, l'analyse des vidéos, a été menée par les FPE qui ont analysé les pratiques observées et qui ont effectué une analyse critique de leurs propres pratiques, complétées par l'analyse de leurs pairs et de nous-même. Les FPE ont analysé les séquences vidéo au regard des trois dimensions du *CLASS*, utilisées comme balises de l'analyse : le soutien émotionnel ; l'organisation de la classe ; le soutien à l'apprentissage. Elles ont analysé les forces et les défis des pratiques observées. Le journal de bord a permis de consigner plusieurs notes au cours des rencontres de formation sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour l'analyse et la rédaction de comptes-rendus de ces rencontres.

Quant aux données issues des observations, les grilles d'observations de l'outil *CLASS* et les notes que nous avons prises dans notre journal de bord lors de ces observations ont été analysées dans une démarche qualitative. Elles ont permis d'analyser les pratiques observées à la lumière des analyses des FPE sur l'évolution de leurs pratiques. Puis, nous avons consigné dans un tableau pour chacune des FPE observées, les scores que nous avons attribués sur une échelle de Lickert (1 à 7) pour chacune des dimensions des trois domaines. Nous avons ensuite calculé la moyenne générale des scores obtenus pour chacune des dimensions et chacun des domaines pour le groupe des FPE françaises, pour celui des FPE québécoises et pour les groupes des FPE françaises et québécoises confondus. Notre recherche s'inscrivant dans une démarche qualitative, nous n'avons pas poussé plus loin l'analyse quantitative. Cette analyse quantitative a permis d'asseoir l'analyse qualitative des données.

Tout au long de notre recherche, nous avons effectué une analyse transversale et mis en parallèle les analyses des résultats dans les deux contextes québécois et français, afin de faire ressortir des pratiques inspirantes et de mettre en exergue les similitudes et les différences perçues dans les deux contextes.

3.9 Enjeux d'ordre déontologique/éthique

Dans cette section, nous exposons les bénéfices et risques évalués quant à la participation des FPE à notre recherche.

3.9.1 Bénéfices et risques pour les personnes participantes

La recherche-action met en valeur la dimension humaine, le lien fondamental entre les personnes participantes. Le respect des personnes participantes, l'installation d'un climat de travail positif, favorable aux échanges, font partie des critères de validité de ce type de recherche (Charron, 2021). L'éthique en recherche-action est d'ailleurs basée sur l'importance de ces relations humaines et « se fonde sur l'importance de faire naître et d'entretenir des relations humaines riches et émancipatrices avec les personnes avec qui nous interagissons » (Laplante 2005 dans Charron, 2021, p. 423). Un formulaire de consentement a été envoyé aux FPE qui souhaitaient participer à la recherche. La participation à cette recherche amène les FPE à réfléchir sur leur relation avec leurs élèves et à mettre en place des pratiques permettant de bonifier leur relation avec les élèves. Certaines d'entre elles ont pu ressentir un stress lors des observations. Afin de limiter leur stress, une première rencontre a été réalisée avant les observations dans le cadre de la passation du premier entretien semi-dirigé afin d'établir un lien de confiance avec chacune d'elles. Comme nous l'avons précisé plus haut, nous avons insisté en introduction sur le fonctionnement de la recherche, basé sur le dialogue, le respect, le partage, la sécurité affective et la liberté intellectuelle (Guay *et al.*, 2011), sur le rôle de co-chercheuses dans la recherche. Il s'est agi d'accompagner les FPE, à aucun moment de les juger.

La présente recherche-action a permis de soutenir le développement professionnel des FPE participant à la recherche et a contribué également à leur formation. En effet, la participation à notre recherche a amené ces FPE à réfléchir sur leur relation avec leurs élèves et à mettre en place de meilleures pratiques au regard de cette relation.

Les FPE ont été identifiées par un code alphanumérique. À l'issue de la soutenance de la thèse, la liste de correspondance entre les noms des individus, les codes alphanumériques, et les courriels des FPE sera détruite.

3.9.2 Conservation des données

Les données seront conservées cinq ans après la soutenance de thèse, à l'exception des vidéos qui seront détruites au bout de trois ans après la soutenance de thèse (comme précisé plus haut) et la table de correspondance sera détruite à l'issue de la soutenance de thèse. L'ensemble de ces données – à l'exception donc des vidéos et de la table de correspondance - sera stocké, pour les données numériques, sur le serveur sécurisé Huma-Num, plateforme de services pour les données numériques de la recherche

en sciences humaines (https://humanid.huma-num.fr). Une version papier des données pouvant être imprimées sera effectuée. Le fichier numérique de correspondance ainsi que les vidéos seront stockés sur le serveur sécurisé de l'Université de Lorraine. Ainsi, seulement la doctorante et ses directrices de thèse auront accès à ces données.

Enfin, pour encore plus de sécurité, les données seront directement sauvegardées sur les serveurs mentionnés (Université de Lorraine et Human-Num). L'ensemble de la thèse sera regroupé dans un dossier spécifique protégé par l'encryptage du système d'OSX d'Apple.

3.10 Critères de scientificité

Les critères de scientificité de la recherche-action sont au nombre de six : 1) le critère d'équilibre ; 2) le critère d'authenticité ; 3) le critère de respect des valeurs et des principes démocratiques ; 4) le critère de faisabilité ; 5) le critère d'appropriation ; 6) le critère de cohérence systémique (Charron, 2021).

Le critère d'équilibre correspond à l'équité nécessaire entre les membres de l'équipe de recherche. Chaque membre de l'équipe participant à la recherche-action doit être traité de manière égale et un équilibre doit être respecté quant à leur rôle et leur participation dans la recherche. Dans le cadre de notre recherche, les FPE ont été considérées comme des co-chercheuses, des partenaires sans qui la recherche n'aurait pu aboutir.

Le critère d'authenticité correspond à l'authenticité des personnes participantes. La recherche-action engage une confiance et un respect mutuels entre les personnes participantes. La finalité de la recherche-action et donc de l'ensemble des personnes participantes est de produire un changement effectif et durable. Il était essentiel dans le cadre de notre recherche d'instaurer une confiance avec et entre les FPE, un respect, une écoute et un dialogue réciproques.

Le critère de respect des valeurs et des principes démocratiques correspond à l'importance de mettre en place un climat de travail positif, favorable à l'avancée de la recherche-action, dans un esprit de confiance, de respect, de collaboration et d'écoute de l'autre. C'est ce que nous espérons avoir mis en place dans le cadre de notre recherche.

Le critère de faisabilité doit permettre de vérifier si la problématique du sujet est bien réelle avec comme objectif d'apporter un changement faisable et durable dans le milieu de pratique. Le critère d'appropriation s'inscrit dans la continuité du critère précédent. Toujours avec l'objectif d'apporter un changement dans les pratiques, les personnes participantes s'engagent à s'approprier les résultats de la recherche, à adopter une posture réflexive sur leurs gestes professionnels, leurs pratiques afin de pérenniser les changements. Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous sommes conscientes que nous ne pouvons garantir la pérennité des évolutions de pratiques observées chez les FPE. Nous l'avons mentionné dans les limites de notre recherche.

Enfin, le critère de cohérence systémique permet de s'assurer de la cohérence des différentes étapes méthodologique : les objectifs, la collecte et analyse des données et les résultats. Dans le cadre de notre recherche, le rôle du comité de recherche et la triangulation des données ont permis de respecter ce critère.

Ce que nous retenons de ces critères de validité, c'est qu'ils mettent en valeur la dimension humaine de la recherche-action, le lien fondamental entre personnes participantes. Ils concernent quasiment tous, le respect des personnes participantes, l'installation d'un climat de travail positif, favorable aux échanges, une relation horizontale entre personnes chercheures et praticiennes.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Les résultats présentés dans ce chapitre sont exposés afin de répondre aux trois objectifs de recherche. Dans un premier temps, nous exposons les résultats relatifs au premier objectif de recherche qui concerne la description et la mise en œuvre du dispositif de formation et d'accompagnement, conçu et mis en place dans le cadre de cette recherche. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats relatifs au deuxième objectif de recherche qui consiste à accompagner les FPE françaises et québécoises en stage dans une démarche de pratique réflexive afin qu'elles construisent une relation de qualité avec leurs élèves. Enfin, nous présentons les résultats relatifs au troisième objectif qui est d'identifier la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur l'évolution des pratiques des FPE françaises et québécoises au regard d'une REE de qualité. Au travers de ces trois parties, ces résultats permettent d'avoir une vue d'ensemble sur la recherche-action menée. Tout au long de ce chapitre, nous proposons une analyse des résultats en mettant en parallèle les contextes français et québécois. Pour précision, au vu de la richesse et de la quantité de données recueillies, nous avons fait le choix de retenir les éléments qui nous semblaient les plus pertinents et qui revenaient régulièrement dans les discours des FPE, et de ne pas mentionner certains autres éléments issus de l'analyse des données. Pour plus de lisibilité, nous rappelons dans la figure 4.1 les principales étapes de cette recherche-action.

Figure 4.1 Frise temporelle des étapes de la recherche 2024-2025



4.1 Description et mise en œuvre du dispositif de formation en France et au Québec

Pour la description et la mise en œuvre du dispositif de formation, nous nous sommes appuyées sur certains éléments des verbatim des rencontres collectives de formation et sur nos prises de notes dans le journal de bord pour citer le groupe québécois des FPE ou le groupe français des FPE. Pour rappel, afin de décrire le dispositif de formation et sa mise en œuvre, nous avons utilisé les résultats issus du journal de

bord (JB) de la chercheuse, des comptes-rendus des rencontres collectives de formation (CRRC) et des deux premiers entretiens (ENT) réalisés avec les FPE. C'est le croisement de ces résultats qui nous a permis d'effectuer la description de ce dispositif de formation et d'accompagnement. Pour sa mise en œuvre, nous nous sommes appuyées sur un diaporama que nous avons créé et qui nous a permis de poser les balises du dispositif de formation et d'accompagnement.

En France et au Québec, les rencontres collectives de formation ont duré 12 heures réparties différemment selon les contextes. En France, les rencontres collectives de formation se sont déroulées sur trois demi-journées de quatre heures, dans les locaux de l'Institut Villebon-Charpak, à l'université Paris-Saclay, prêtés pour l'occasion. Au Québec, elles se sont déroulées sur une journée complète de huit heures et une demi-journée de quatre heures, dans les locaux de l'UQAM. Pour une meilleure lisibilité, nous avons décrit le déroulé de la formation sans tenir compte de ces distinctions temporelles liées aux deux contextes. Pour précision, le contenu de formation a été identique dans les deux contextes. En d'autres termes, nous avons décrit le dispositif de formation et d'accompagnement tel qu'il pourrait être réutilisé dans n'importe quel contexte, selon deux étapes. La première étape était constituée de trois éléments : 1) une introduction à la recherche menée permettant une mise en confiance ; 2) une réflexion et des échanges sur les assises théoriques de la REE, et enfin, 3) la présentation du modèle *TTI* et de l'outil *CLASS* et l'analyse de situations de classe vécues par les FPE. La deuxième étape était constituée de trois éléments : 1) des échanges sur les initiatives explorées par les FPE dans leur classe ; 2) l'analyse en grand groupe d'une pratique filmée d'une enseignante québécoise expérimentée ; 3) l'analyse en grand groupe des pratiques filmées de chacune des FPE. La présentation des résultats est organisée dans le tableau 4.1, dans lequel sont présentés les étapes, la durée, les éléments abordés et le détail de chacun.

Tableau 4.1 Déroulement du dispositif de formation et d'accompagnement

Étapes	**Éléments abordés**	**Détails des éléments**
Étape 1 (Durée de 8 heures)	1) Introduction à la recherche menée et mise en confiance	a) Attentes et motivations b) Défis rencontrés - Posture éducative - Gestion de classe c) Contraintes liées au contexte institutionnel et au stage
	2) Réflexion et échanges sur les assises théoriques de la REE	a) Sens attribué à la REE b) Assises théoriques de la REE c) Expériences scolaires des FPE

	3) Le modèle *TTI* et l'outil *CLASS.* Analyse des situations vécues par les FPE dans le cadre de leur stage	a) Compréhension des trois domaines par les FPE b) Soutien émotionnel c) Organisation de la classe d) Soutien à l'apprentissage
Étape 2 (Durée de 4 heures)	4) Analyse des vidéos de pratiques filmées	a) Échanges sur les initiatives explorées par les FPE dans leur classe, à la suite de la première étape de formation b) Analyse en grand groupe d'une pratique filmée d'une enseignante québécoise expérimentée c) Analyse en grand groupe des pratiques filmées de chacune des FPE

4.1.1 Première étape de formation

La première étape de formation, d'une durée de huit heures, s'est articulée autour de trois éléments clés : 1) une introduction à la recherche menée permettant une mise en confiance ; 2) une réflexion et des échanges sur les assises théoriques de la REE, et enfin, 3) la présentation du modèle *TTI* et de l'outil *CLASS* et l'analyse de situations de classe vécues par les FPE.

4.1.1.1 Introduction à la recherche et mise en confiance

Tout d'abord, l'introduction a permis de rappeler les principes et les visées de la recherche-action (recherche participative, lien entre théorie et terrain, démarche collaborative entre FPE et étudiante-chercheuse, partage de savoirs et transformation des pratiques) et le fonctionnement de la recherche-action basé sur le dialogue, le partage, la sécurité affective et la liberté intellectuelle (Guay et Gagnon, 2021). Pour poursuivre cette mise en confiance, nous nous sommes présentées respectivement. À titre informatif, les FPE françaises dans le cadre du MEEF 1 sont réparties en deux groupes, les FPE québécoises sont réparties en quatre groupes dans le cadre du BÉPEP. Certaines des FPE se connaissaient bien, d'autres pas. Enfin, nous avons proposé de définir collectivement l'intention qui anime l'équipe de recherche et les objectifs de cette recherche, et ce, à partir des questions suivantes : Quelles sont vos attentes liées à cette recherche-action ? Que voulons-nous faire ? Que voulons-nous apprendre dans le cadre de cette recherche-action? Quels savoirs souhaitons-nous acquérir ou développer ? Quels défis rencontrez-vous quant à la REE ? Comment souhaitons-nous conserver les traces de nos actions, de nos échanges, de nos réflexions ? Pour répondre à ce dernier questionnement, les FPE ont proposé un fil *WhatsApp* (France) ou *Messenger* (Québec) qu'elles ont mis en place immédiatement au moment de la pause en y partageant

des ressources. Elles ont également exprimé le souhait que nous créions un Padlet, une plateforme gratuite en ligne pour le dépôt de documentation, sur lequel nous avons pu partager des ressources.

Lors de la planification initiale du dispositif, nous avions estimé que l'élément *Introduction et mise en confiance* prendrait une quinzaine de minutes. Or, elle a duré plus de 75 minutes dans les deux contextes. Ce temps nous a semblé essentiel pour l'instauration d'une mise en confiance au sein de l'équipe de recherche. Il ressort plusieurs éléments de cette longue introduction, relatifs aux attentes et aux motivations des FPE vis-à-vis de cette recherche, aux défis soulevés dans le cadre de leur stage. Nous détaillons ces éléments dans les deux prochaines sections.

4.1.1.1.1 Attentes et motivations

Les attentes et les motivations des FPE concernant cette recherche sont diverses, mais elles ont toutes conscience de l'importance de réfléchir à leurs pratiques en vue de les améliorer. Pour deux d'entre elles, leur participation à cette recherche-action permettra « de ressortir plus mûre » (CRRC_FPEF2), « plus mature » (CRRC_FPEF1). Deux FPE précisent vouloir « me remettre en question », « m'améliorer, [d'] avoir des outils pour améliorer la relation enseignant.e-élèves » (CRRC_FPEF1), « être plus sereine dans ma pratique », « nous permettre de devenir meilleure » (CEEC_FPEQ3), « engager une forme d'introspection » (CRRC_FPEQ3). Trois d'entre elles précisent que la REE n'est pas enseignée au sein de leur formation initiale : « la REE est cruciale, mais elle n'est pas enseignée dans le cadre de la formation initiale. On nous enseigne comment transmettre, mais pas comment être en relation » (CRRC_FPEQ1), « dans notre formation c'est l'aspect théorique qu'on étudie. Mais sur l'aspect relationnel, on n'a rien sur ça » (CRRC_FPEF4), « c'est un aspect qu'on n'a pas traité dans notre formation alors que c'est ultra important » (CRRC_FPEF2). En somme, les entretiens et les bilans des rencontres collectives révèlent que les FPE s'engagent dans cette recherche pour trois ensembles de raisons : 1) approfondir leur compréhension de cette relation qu'elles considèrent fondamentale et acquérir des compétences relationnelles au-delà de la didactique ; 2) développer des outils concrets afin de créer et de maintenir une relation enseignant.e-élèves de qualité ; 3) bénéficier de regards extérieurs (notamment ceux apportés par leurs pairs et ceux de la recherche).

Concernant l'approfondissement de leur compréhension de la REE, les FPE ont bien conscience que la REE est un fondement, une partie essentielle de leur profession. À cet effet, une FPE mentionne : « En fait, c'est clair que c'est la base […]. Là, c'est plus difficile d'avoir les apprentissages qui vont avec »

(CRRC_FPEQ4). Une autre précise : « je trouve que la relation enseignant-élèves, elle est cruciale. Parce que si on n'a pas une bonne relation avec les élèves, on ne va rien réussir à pouvoir leur faire apprendre. On ne va rien pouvoir leur transmettre » (CRRC_FPEF4). Une autre FPE explique sa motivation, dans sa volonté de développer des outils concrets pour créer et maintenir la REE : « j'étais curieux de voir quels sont justement les outils concrets. [...] les outils qui ne se limitent pas à un seul type d'élève » (CRRC_FPEQ1). Enfin, une autre FPE a mentionné son désir de bénéficier de regards extérieurs permettant une introspection collective, de questionner ses pratiques et d'adopter une réflexivité, « de faire de l'introspection par rapport à comment on agit, comment on s'en va chercher les intérêts des enfants puis de vraiment apprendre à les connaître » (CRRC_FPEQ4).

4.1.1.1.2 Défis rencontrés

Lors du moment d'introduction, les échanges mettent en exergue quelques défis auxquels font face les FPE dans le cadre de leur stage au regard de la REE. Nous avons relevé trois défis, à savoir : les problématiques liées à une posture éducative ; la gestion de classe ; et la difficulté à arrimer leur enseignement aux contraintes liées au contexte institutionnel et à celui relatif au stage.

Posture éducative

Concernant les problématiques liées à leur posture éducative, un débat émerge sur la distinction entre relation pédagogique et relation amicale**.** Une FPE souligne l'importance de maintenir une proximité, tout en conservant l'autorité pédagogique, d'éviter la confusion des rôles, de ne pas être pris pour « un ami » (CRRC_FPEQ2), faire en sorte que les élèves respectent les consignes, tout en préservant une relation chaleureuse. Deux d'entre elles relèvent également la difficulté de « mettre une distance suffisante pour pouvoir être leur professeure » (CRRC_FPEF3), « mettre mes limites, me positionner en tant que leader » (CRRC_FPEQ4). Concernant la nécessité de cette prise de distance, relevée par sa collègue, une autre FPE estime qu' « on n'est pas obligés de mettre à distance ; on peut aimer les enfants, avoir de l'affect pour eux » (CRRC_FPEF4). Concernant leur capacité d'adaptation, l'une des FPE souligne que « s'adapter à chaque élève n'est pas évident d'un point de vue relationnel » (CRRC_FPEF3). Enfin, une FPE relève la difficulté d'être empathique : « les élèves sont tristes parfois pour des petites bricoles, j'ai du mal en tant qu'enseignante à trouver de l'empathie » (CRRC_FPEF1). Une difficulté est ressentie également quant au démarrage de cette relation, sur la manière de créer ce lien : « j'ai du mal à la démarrer [la REE] » (CRRC_FPEQ1).

Ces remarques rejoignent la difficulté à trouver une posture éducative adéquate, à établir des limites claires, tout en maintenant des relations positives. Les FPE rapportent des difficultés à mettre en place un cadre approprié : « quand les enfants confrontent (provoquent la FPE), je ne sais pas comment faire. J'ai de la misère à ne pas mettre de limites » (CRRC_FPEQ4). Cette difficulté à maintenir une autorité bienveillante, mais ferme, semble particulièrement préoccupante. Dans les deux contextes, nous nous sommes arrêtées sur cette notion d'autorité et avons discuté de l'expérience Milgram (1963) que plusieurs FPE connaissaient déjà, mais qui les a globalement beaucoup interpellées. L'expérience expliquée sous forme de vidéo a été l'une des ressources que nous avons déposées sur le Padlet, et a été présentée par une FPE. Menée par le psychologue Milgram (1963), elle avait pour objet l'expérience sur l'obéissance. Les personnes participantes qui tenaient le rôle de « l'enseignant » interagissaient avec deux personnes : un « expérimentateur » représentant l'autorité scientifique et un « apprenant ». Les personnes participantes étaient chargées d'envoyer des décharges électriques de voltage croissant à « l'apprenant » (situé dans une autre pièce), en actionnant une manette, lorsque ce dernier ne répondait pas correctement à une question. Les personnes participantes pensaient participer à une expérience sur l'effet des punitions sur la mémoire et l'apprentissage. En réalité, c'est leur obéissance qui était testée. Les résultats montrent que 90 % des personnes participantes ont infligé des décharges potentiellement létales aux élèves lorsque « l'expérimentateur » se trouvait physiquement à leurs côtés, 22 % lorsque les directives étaient transmises par téléphone, 12,5% lorsqu'elles provenaient d'un enregistrement audio, révélant une tendance statistique troublante à l'obéissance aveugle face à l'autorité (Bègue-Shankland et Navarre, 2021). L'analyse de cette expérience et les questionnements autour de l'autorité et de la posture professionnelle ont nourri les échanges. Une FPE a enrichi les ressources en proposant à ses pairs de visionner le film *La vague* de Denis Gansel (2008), inspiré de l'étude expérimentale *La troisième vague* menée par un professeur d'histoire américain, Ron Jones, en 1967. Le film raconte l'expérience menée par un professeur auprès de ses élèves sur le régime autocratique. Il questionne ses élèves sur la probabilité que la démocratie en Allemagne puisse être remise en question. Les élèves sont unanimes et répondent qu'il est impossible qu'une dictature puisse revenir au pouvoir. À la suite de l'expérience qu'il leur propose, les élèves instaurent en une semaine, au sein de leur classe et de leur école, une forme de régime dictatorial. Pris dans ce jeu de rôle, les élèves constituent une communauté identifiée par un symbole, un salut, un uniforme, des règles. Ceux et celles qui ne se conforment pas à ces règles sont exclus.es voire persécuté.es. Sur l'autorité et l'obéissance aveugle, nous avons également évoqué les travaux de la philosophe Hannah Arendt. Ces échanges ont mis en lumière les dangers d'une autorité et d'une

obéissance aveugles, et ont fait réfléchir les FPE sur leur rôle, à la manière dont elles usent de cette posture d'autorité avec leurs élèves et la vigilance à garder quant au rôle de l'enseignant.e.

Gestion de classe

Un deuxième défi rencontré concerne le temps consacré à la gestion de classe. Deux FPE précisent qu'elles passent « beaucoup de temps à faire de la gestion » (outil CRRC_FPEQ2), avec la crainte de « perdre le contrôle » (CRRC_FPEQ3). Il existe des tensions entre les interventions disciplinaires menées et la volonté de maintenir l'engagement de leurs élèves dans les apprentissages. Les FPE remettent en question l'interruption régulière des activités pour gérer les comportements, et proposent des stratégies pour limiter ces interruptions. Finalement, les propos et les échanges soulignent la complexité de soutenir tous les élèves de manière équitable. Cette problématique est mise en évidence par une FPE : « quand on a un élève éruptif, c'est compliqué de soutenir tous les élèves » (CRRC_FPEF3). La confrontation des FPE à des situations difficiles a comme conséquence une fatigue émotionnelle ressentie par les FPE. L'une d'elles exprime cette réalité : « […] pas évident de gérer ses émotions, je suis de plus en plus sensible en classe » (CRRC_FPEF4). Les FPE mentionnent également des difficultés importantes face aux manifestations de violence et de colère chez les élèves, et soulignent le manque de ressources à cet égard qui les laissent souvent démunies face à ce type de situation. Comme l'explique une FPE : « la violence, la colère, j'ai beaucoup de difficultés à gérer ça. Je n'ai pas un protocole précis » (CRRC_FPEQ3). Cette difficulté est confirmée par une FPE pour qui aider un enfant lorsqu'il est en crise « est le plus gros défi » (ENT1_FPEQ1).

Contraintes liées au contexte institutionnel et au stage

Comme troisième défi, les FPE relatent leur difficulté à faire concorder leur enseignement et les contraintes liées au contexte institutionnel et à celui relatif au stage.

Concernant le contexte institutionnel, il est associé ici principalement au contexte universitaire. Les FPE expriment une tension liée aux planifications imposées par l'université, une tension entre leurs propres valeurs éducatives et les contraintes institutionnelles. Les FPE rapportent une forme de pression qu'elles ressentent sur leur rôle de FPE : « on nous dit qu'on doit gérer nos émotions, qu'on doit être stable, qu'on est responsable des enfants » (CRRC_FPEF3), « je dois être l'adulte référent, de confiance et je dois être forte tout le temps face à eux » (CRRC_FPEF4).

Concernant les contraintes relatives au stage, les FPE ont une charge d'enseignement dans une classe qui n'est pas la leur et, de ce fait, la personne enseignante associée impose que la classe soit gérée à sa manière. Prendre confiance en elles et s'autoriser à adopter leur propre posture éducative, une couleur propre à elles, est une difficulté rencontrée par les FPE : « On dirait qu'on est encore en recherche de qui on est, quelle couleur, on va être en tant qu'enseignant ou enseignante ? Donc c'est un peu difficile d'être comme OK, est-ce que je vais permettre ça ? C'est quoi mes limites ? » (CRRC_FPEQ4). Toutes estiment qu'il est difficile de trouver sa couleur et que finalement c'est celle de l'enseignante associée (ou référente) qui est imposée. Les FPE décrivent une tension liée aux attentes et aux limites imposées par le contexte de stage. Une FPE explique : « tu as tes valeurs éducatives que tu vas mettre dans ta classe, mais tu as des limites que tu ne peux pas dépasser » (CRRC_FPEQ4). Elles expriment la difficulté de faire concorder les pratiques qu'elles souhaiteraient mettre en place dans leur classe de stage et qui ne sont pas validées par l'enseignante référente (ou l'enseignante associée) et souvent directrice de l'école en France. Par exemple, dans l'une des classes de stage, une petite fille en petite section (enfants de 3 ans) a des comportements difficiles dus probablement, et en partie du moins, au fait qu'elle soit allophone et qu'elle ne parvienne pas à s'exprimer. Au cours de la première rencontre de formation collective, les FPE avaient suggéré à la FPE concernée (CRRC_FPEF1) de mettre en valeur la petite fille en chantant dans sa langue maternelle (en anglais), de mettre des livres bilingues dans le coin bibliothèque. Mais l'enseignante lui a répondu que chanter en anglais n'était pas de leur âge. Une autre FPE précise que son enseignante associée « met toujours les mêmes groupes d'enfants dans les ateliers » et précise « qu'elle ne le referait pas dans sa classe » (CRRC_FPEF5). Une autre FPE souligne les limites imposées par son enseignante associée : « [les élèves] ne bougent pas comme ils veulent dans la classe, selon les consignes de l'enseignante associée » (CRRC_FPEQ1). Cette situation crée une tension entre la volonté de tester de nouvelles pratiques et la nécessité de se conformer aux pratiques établies. Les FPE doivent adopter des pratiques qu'elles ne cautionnent pas forcément.

Dans le cadre du stage, la relation avec l'enseignante associée apparaît comme un facteur déterminant. Une FPE dit bénéficier d'une approche ouverte : « j'ai la chance d'avoir une enseignante assez ouverte, vraiment ouverte qui est toujours comme go, fais-le » (CRRC_FPEQ4). Le contexte évaluatif implique une forme de pression relevée par les FPE. Deux FPE rapportent : « On a la pression de réussir le stage » (CRRC_FPEQ1 ; FPEQ5), ce qui limite naturellement la prise de risques pédagogiques. Une autre FPE évoque explicitement cette problématique : « l'enseignante peut mettre fin au stage en tout temps [...] et qu'elle considère qu'on a perdu le contrôle de la classe » (CRRC_FPEQ1). Cette réalité crée une relation

asymétrique qui semble influencer les choix des FPE. Cette relation asymétrique entre les FPE et leur enseignante associée semble encore plus prégnante en France dans la mesure où souvent (en maternelle) la personne enseignante est également directrice de l'école. Une FPE souligne « J'avais peur, en fait, que ma directrice [qui est aussi l'enseignante de sa classe] ne soit pas contente de mon travail » (CRRC_FPEF1). Une autre mentionne le fait que son enseignante associée a une attitude de défiance vis-à-vis d'elle et ne l'accompagne pas, « J'ai un placard avec les travaux des élèves et elle est allée jusqu'à regarder dedans. Soi-disant pour trouver des trucs d'une élève qui... Non, non […] Elle a fouillé pour savoir ce que je faisais avec les élèves. Ce ne sont pas des choses qui se font » (CRRC_FPEF4). Une autre mentionne que cette forme d'autorité de la personne enseignante associée se retrouve dans des petits gestes, la mettant mal à l'aise, lorsque par exemple un mot est adressé aux parents et que l'enseignante signe par son nom de famille et le prénom de la FPE, « Si elle mettait V. et J. (les initiales de leur prénom), aucun souci. Sauf que là, elle signe Madame X et J., elle ne m'a jamais demandé comment je voulais » (CRRC_FPEF5).

4.1.1.2 Expérience scolaire liée à la relation enseignant.e-élèves

Le deuxième moment de cette première étape de formation était composé de trois moments-clé : le premier moment a permis de s'arrêter sur le sens attribué à la REE par les FPE, recueillis lors des premiers entretiens ; le deuxième moment présentait les assises théoriques de la REE, soit l'importance de la REE, les facteurs permettant d'améliorer la REE ainsi que l'importance des interactions définies comme des composantes de la REE ; enfin, le troisième moment a questionné les FPE sur leur expérience scolaire.

4.1.1.2.1 Sens attribué à la relation enseignant.e-élèves

Dans le premier entretien, nous avons interrogé les FPE sur le sens qu'elles attribuaient à une REE de qualité. En grand groupe, nous avons discuté des définitions qu'elles avaient fournies lors de cet entretien. Au terme de nos échanges, le sens attribué à une REE de qualité révèle une vision consensuelle portant principalement sur quatre éléments : 1) la confiance et la sécurité affective ; 2) la bienveillance et l'écoute ; 3) l'écoute et la prise en compte des émotions ; 4) l'individualisation et la connaissance des élèves. Les échanges montrent une approche humaniste de l'enseignement où la dimension affective et relationnelle est considérée comme fondamentale par les FPE pour créer un environnement propice aux apprentissages. Les métaphores utilisées par les FPE telles que « pont » (ENT1_FPEQ2) ; « mer calme » (ENT1_FPEF1), « eau pour une plante » (ENT1_FPEF3) illustrent les représentations que se font ces FPE de leur rôle relationnel.

Tout d'abord, la confiance et la bienveillance constituent le fondement de la REE pour l'ensemble des FPE. Les FPE emploient le terme de confiance à plusieurs reprises : « lien de confiance » (ENT1_FPEQ2), « relation de confiance, climat de confiance » (ENT1_FPEF2), « relation de confiance, d'amour » (FPEF1), « les élèves me font confiance, sont à l'aise » (ENT1_FPEF5). La bienveillance est également relevée à plusieurs reprises : « relation bienveillante ; échange de respect » (ENT1_EQ3), « la plus bienveillante possible, forte » (ENT1_FPEQ1), « relation bienveillante » (ENT1_FP; EF4 ; FPEF5).

Enfin, une attention est portée aux émotions et à l'écoute active et apparaissent comme des préoccupations centrales : « tenir compte des émotions des autres » (CRRC_FPEQ3) ; « en lien avec leurs émotions » (CRRC_FPEF4) ; « J'essaie d'être toujours à l'écoute » (CRRC_FPEF5). La volonté d'établir une relation personnalisée avec leurs élèves est relevée par quatre FPE : « j'essaie toujours de me raccrocher à des caractéristiques que j'ai en commun avec les élèves » (CRRC_FPEQ1) ; « On les individualise [...] les prendre individuellement à leur arrivée » (CRRC_FPEF1) ; « prendre le temps de les connaître ; s'adapter aux élèves, aux situations » (CRRC_EF2) ; « accueil personnalisé le matin » (ENT1_FPEF4). La volonté de structurer la relation est également soulignée : « très cadrante, c'est l'enseignante la responsable, la cheffe, ils [les élèves] comptent sur nous » (ENT1_FPEF2), ou se pose comme « modèle qui va permettre d'apprendre » (ENT1_FPEQ2).

En analysant les réponses des FPE françaises et québécoises, nous avons identifié plusieurs différences significatives dans leur approche de la REE. Ces observations révèlent deux approches complémentaires. Une approche qui semble plus maternelle chez certaines FPE françaises et une approche qui semble plus professionnelle chez certaines FPE québécoises, toutes deux légitimes selon les contextes d'enseignement. Alors que les FPE françaises semblent exprimer une proximité affective plus marquée (« relation de confiance, d'amour », « amour, empathie », « câlin »), les FPE québécoises semblent avoir une approche plus mesurée (« bâtir une relation sans qu'ils me prennent pour un ami », « renvoyer le meilleur de nous-mêmes »). Par ailleurs, les FPE françaises semblent assumer davantage leur vulnérabilité : « j'ai l'impression de m'être ouverte » (ENT1_FPEF3), « dur de s'auto-analyser » (ENT1_FPEF4). Les FPE québécoises semblent maintenir une distance plus professionnelle et restent dans des formulations plus générales sur les émotions : « ancrage d'un pont » (ENT1_FPEQ2), « ne pas avoir de situations désagréables » (ENT1_FPEQ3).

Une fois ces échanges terminés autour du sens attribué à la REE, nous les avons mis en parallèle avec les assises théoriques de la REE.

4.1.1.2.2 Assises théoriques de la relation enseignant.e-élèves

Notre présentation sur les assises théoriques de la REE était courte (environ cinq minutes) et portait sur deux éléments principaux : 1) l'importance de la REE selon les écrits scientifiques et ses effets sur les élèves (réussite éducative, motivation, bien-être) ainsi que sur les personnes enseignantes (bien-être, motivation à persévérer dans le métier); 2) les facteurs permettant d'améliorer la REE (facteurs externes, facteurs liés à l'élève, facteurs liés à la personne enseignante, facteurs liés aux interactions). Enfin, une définition plus spécifique des interactions a été exposée, définie comme des composantes de la REE, une réciprocité, des échanges entre deux êtres humains. Une fois cette présentation rapide des assises théoriques développée, nous avons proposé aux FPE de se replonger dans leur expérience scolaire antérieure, de penser à une personne enseignante qu'elles gardent en mémoire et de nommer le premier mot qui leur venait à l'esprit.

4.1.1.2.3 Expérience scolaire des futures personnes enseignantes

Les FPE ont relaté des souvenirs de personnes enseignantes qui les ont marquées durant leur propre scolarité, en évoquant aussi bien des expériences positives que des expériences négatives. Les souvenirs positifs sont associés à la « bienveillance » (CRRC_FPEQ3), à la « disponibilité » (CRRC_FPEQ4), à « l'humour » (CRRC_FPEQ1), à la « chaleur » (CRRC_FPEQ2). Les FPE se souviennent de leur soutien, de leur bienveillance à leur égard : « une enseignante à la maternelle belle et gentille ; un enseignant au collège[10] sauveur » (CRRC_FPEF2) ; « une enseignante au CE2, bienveillante » (CRRC_FPEF3 ; FPEF5) ; ou encore de leur enthousiasme vis-à-vis de la matière enseignée : « une enseignante au collège, passionnée qui m'a fait aimer l'histoire » (CRRC_FPEF4).

Les souvenirs négatifs sont associés au « dégoût » (CRRC_FPEQ1), « l'incohérence des apprentissages, un cours déconstruit » (CRRC_FPEQ3), « la fermeture » (CRRC_FPEQ4), les « attaques verbales » (CRRC_FPEQ2). Une FPE se souvient du climat négatif instauré dans sa classe, d'un « enseignant au CM2 : dur, humiliant » (CRRC_FPEF5). Enfin, l'une des FPE indique avoir ressenti des émotions à la fois négatives

[10] Équivalent aux premières années du secondaire au Québec

et positives envers un même enseignant en primaire : « cri/peur et en même temps qui se soucie de moi » (avait une insolation durant une classe découverte et est resté près d'elle toute la nuit) (CRRC_FPEF4).

Cette courte activité souligne que l'émotion est centrale dans la mémorisation de l'expérience scolaire et a permis d'introduire l'importance du soutien émotionnel, comme un élément déterminant dans l'expérience scolaire d'un élève.

4.1.1.3 Modèle Teaching Through Interactions (TTI)

Le troisième moment de cette première étape était consacré à la compréhension des FPE des trois domaines du *TTI* avant la présentation du modèle, puis à la présentation du modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007). Cette présentation était articulée autour des trois domaines composant le modèle : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage.

4.1.1.3.1 Compréhension des futures personnes enseignantes des trois domaines du *TTI*

Tout d'abord, nous avons proposé aux FPE qu'elles fassent en grand groupe un retour sur leur compréhension des trois domaines proposés par le modèle *TTI*. En d'autres termes, nous leur avons demandé ce qu'elles entendaient par soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage.

Pour le **soutien émotionnel**, les propos recueillis auprès des FPE font ressortir quatre éléments : 1) l'observation des émotions : « J'observe beaucoup, derrière chaque comportement, il y a un besoin » (CRRC_FPEQ2) ; « Je dis tu es fâché en ce moment, tu es triste. C'est correct de ressentir ces émotions » (CRRC_FPEQ3) ; 2) l'accueil des émotions : « instaurer aussi beaucoup plus la météo des émotions pour que je puisse ressentir un peu leurs besoins, les émotions» (CRRC_FPEQ2) ; « j'aimerais ça instaurer la météo du jour » (CRRC_FPEQ4) ; « être à l'écoute de leurs émotions » (CRRC_FPEF5) ; 3) la verbalisation des émotions : « amener à comprendre les émotions, être capable de les nommer » (CRRC_FPEQ2) ; « discuter de ce qu'ils traversent » (CRRC_FPEF4) ; et, enfin, 4) l'accompagnement : « les accompagner dans leur exploration, dans la découverte de leurs émotions ; les guider dans ce qu'ils peuvent ressentir » (CRRC_FPEF2), « les aider à trouver des solutions par eux-mêmes » (CRRC_FPEQ4). Deux FPE indiquent qu'elles mettent en place des outils et stratégies pour soutenir émotionnellement leurs élèves dans l'aménagement de l'espace comme « la disposition d'un coin détente » (ENT1_FPEQ2), l'utilisation d'outils

pédagogiques comme « une fusée des émotions, une échelle des émotions » (ENT1_FPEQ2), « un dispositif de sophrologie, de relaxation, pour balayer notre chagrin » (ENT1_FPEF3).

Pour l'**organisation de la classe,** les FPE québécoises mettent en valeur l'importance d'anticiper et « faire en sorte d'organiser, planifier des petites activités pour les transitions (CRRC_FPEQ3), la recherche d'équilibre entre les objectifs pédagogiques et le bien-être collectif, « réussir le travail qui est fait en classe et le climat positif » (CRRC_FPEQ1). Du côté français, cette organisation de la classe est associée à la structuration de l'espace et du temps : « espace, aménagement, temps vécu des élèves, annoncer ce qu'on va faire, en affichant tous les temps de la journée » (CRRC_FPEF3). Les FPE évoquent également la mise en œuvre des modalités d'apprentissage. Une FPE (CRRC_FPEF3) mentionne, par exemple, l'utilisation de « différentes technologies, codes couleurs », soulignant l'importance des supports visuels dans l'accompagnement des apprentissages.

Pour le **soutien à l'apprentissage**, les FPE semblent avoir une approche centrée sur l'enfant. Elles placent la motivation au cœur du soutien à l'apprentissage et soulignent l'importance de créer un rapport positif au savoir : « encourager les enfants ; montrer aux enfants qu'apprendre c'est amusant ; les amener à être engagés » (CRRC_FPEQ3). Cette approche se manifeste par l'abandon d'activités jugées peu stimulantes : « Quand on fait juste des activités dans le cahier c'est plate (ennuyeux) » (CRRC_FPEQ3). Une autre insiste sur l'importance que les enfants « aiment ce qu'ils font » et « comprennent le sens de l'apprentissage […] » tout en veillant à ce que ce soit « adapté à leur âge » (CRRC_FPEF4)**.** Toujours en lien avec le soutien à l'apprentissage, l'importance de l'individualisation de l'apprentissage est ressortie des échanges, « partir des observations puis […] aller voir les forces et les défis de l'enfant, […] les pousser en restant dans la zone proximale de développement » (CRRC_FPEQ4). Cette référence explicite aux théories de Vygotsky, que la FPE a nommé, témoigne d'une appropriation de concepts théoriques en lien avec le développement de l'enfant. Cela souligne également le juste équilibre à trouver entre l'accompagnement et l'autonomie laissée à l'enfant. Une autre FPE développe une approche similaire en évoquant la nécessité de « prendre où ce que l'enfant est, puis de l'emmener dans sa prochaine étape de sa zone de développement » (ENT1-FPEQ2). En questionnant leurs élèves, en les accompagnant, cette approche permet de susciter leur réflexion, de développer leur autonomie, « avec quoi tu éprouves de la difficulté, comment tu veux que je t'aide […] vraiment qu'ils sentent qu'ils sont autonomes, qu'ils sont capables » (ENT1_FPEQ2).

4.1.1.3.2 Présentation du modèle Teaching Through Interactions (TTI)

Nous avons ensuite présenté le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) et les définitions associées aux trois domaines relevant de ce modèle : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Puis, nous avons présenté les dix dimensions ainsi que les différents marqueurs comportementaux associés à ces trois domaines. Enfin, chacune des dimensions a été questionnée et analysée en grand groupe, en s'appuyant sur les situations de classe vécues, choisies et nommées par les FPE. Nous avons constaté ensemble que la compréhension des FPE était assez proche des définitions données par Pianta et al. (2008), mais que l'équipe de recherche de Pianta poussait bien plus loin la définition de ces trois domaines. Nous avons proposé aux FPE d'écrire sur une feuille leurs forces et les défis pour chacun des trois domaines et de glisser cette feuille dans une enveloppe fermée qu'elles ouvriront lors de la seconde observation dans leur classe de stage et au cours du troisième entretien. Puis nous avons analysé ensemble chacune des dimensions qui composent le soutien émotionnel au regard de situations de classe vécues par les FPE.

4.1.1.3.3 Soutien émotionnel

Le soutien émotionnel, tel que défini par Pianta et ses collègues (Pianta *et al.*, 2008), est composé de quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de la personne enseignante et la considération du point de vue de l'élève. Nous avons analysé en grand groupe chacune de ces dimensions, en nous appuyant à chaque fois sur des situations de classe vécues par les FPE. Ici, nous avons cherché à installer un processus de réflexion chez les FPE, un dialogue permanent en grand groupe, le partage entre FPE sur leurs pratiques, leurs défis, leurs forces, ce qu'elles souhaitaient améliorer. Ces questionnements et ces analyses en grand groupe ont permis à la fois une forme d'auto-analyse et une analyse collective alimentée par les pairs et nous-même en tant qu'étudiante-chercheuse. Pour chacune des dimensions du soutien émotionnel, nous avons proposé aux FPE de choisir une situation de classe qu'elles ont vécues et d'analyser en grand groupe cette situation.

4.1.1.3.3.1 Climat positif

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension climat positif composée de plusieurs marqueurs comportementaux : relations (liens affectifs, esprit de groupe, collaboration lors des activités, conversations sociales), plaisir à être ensemble (sourire, rire, enthousiasme), communication positive (affection verbale et physique, attentes positives), respect (voix chaleureuse, communication respectueuse, communication ou partage). Puis, nous avons posé des questions aux FPE afin de savoir si

elles pensaient le faire au sein de leur classe : *Si oui, comment au sein de votre classe instaurez-vous un climat positif ? Si non, qu'aimeriez-vous modifier dans vos pratiques à lumière de ce qui a été dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

L'ensemble des FPE a dit penser instaurer un climat positif dans sa classe. Deux d'entre elles ont utilisé le terme « heureux » (CRRC_FPEF4 ; CRRC_FPEF5) et une « en sécurité » (CRRC_FPEF5), estimant que leurs élèves l'étaient dans leur classe. La volonté de bienveillance est souvent présente (ENT1_FPEQ2 ; ENT1_FPEF4 ; ENT1_FPEF5) avec l'instauration de l'écoute et du « respect du droit de parole » (CRRC_FPEQ2 ; CRRC_FPEQ3). Une FPE (ENT1_FPEF4) indique que ce climat positif s'installe dès l'accueil le matin dans les classes. Les pratiques mises en place par les FPE pour instaurer un climat positif sont nombreuses comme l'humour. Par exemple, trois FPE estiment qu'elles instaurent un climat positif dans leur classe en prenant régulièrement « un temps pour rigoler » (CRRC_FPEF2), « réagir à leurs blagues » (CRRC_FPEQ2), « modélise le sens de l'humour » (CRRC_FPEQ1), « en leur donnant la parole » (CRRC_FPEF2). Un questionnement émerge sur l'humour sarcastique et s'il est acceptable avec les élèves. L'exemple donné par une FPE (CRRC_FPEQ1) est « un élève fait une erreur de mathématiques et l'enseignant dit « Oh, tu t'es trompé de manière ironique, ou fait une blague sur les erreurs ». Après réflexion et discussion en grand groupe, il est convenu que le sarcasme est perçu différemment selon les pays (plus accepté en France qu'au Québec) et que plusieurs risques sont identifiés par le groupe comme le fait de blesser l'enfant même s'il semble bien réagir sur le moment, que certains enfants cachent leurs émotions pour faire plaisir à la personne enseignante, que ce type d'humour peut conduire à l'humiliation, que l'enfant peut rentrer chez lui affecté par la remarque. Finalement, privilégier l'humour bienveillant plutôt que le sarcasme a été la conclusion des échanges à ce sujet. L'alternative proposée est d'utiliser l'humour, en personnifiant le matériel scolaire (p.ex. « La feuille est un peu fâchée, qu'est-ce qu'on fait ? »).

Toujours dans une visée d'instaurer un climat positif, une FPE dit utiliser une « boîte aux trésors » (CRRC_EQ4) avec 18 objets personnels qui lui appartiennent parmi lesquels un harmonica qu'elle utilise pour ramener ses élèves au calme. Cette boîte permet également de partager des centres d'intérêt avec les élèves, de créer un lien de confiance.

Les FPE françaises ont souhaité s'arrêter sur le terme de « synchronisation émotionnelle » et ont réfléchi en grand groupe à ce que cela signifiait concrètement. Il est ressorti de ces échanges que cette synchronie

émotionnelle correspondait à l'attention portée aux besoins des enfants, de permettre de réguler les émotions (p.ex. ramener un enfant triste vers du positif), de répondre aux interactions non-verbales des élèves (p.ex. sourire, clin d'œil). Il a également été convenu que la personne enseignante pouvait se permettre de montrer ses propres émotions (p.ex. tristesse, peine) de manière authentique. Cela favorise la synchronie émotionnelle, une relation bidirectionnelle avec l'élève, qui comprend que les émotions sont importantes et entendues. Une FPE raconte qu'un jour elle est arrivée bouleversée dans sa classe, à la suite d'un accident de voiture, et constate avec surprise à quel point ses élèves l'ont « aidé à gérer sur le coup » (CRRC_FPEF1) en la rassurant. Une autre (CRRC-FPEF3) raconte qu'elle est arrivée malade dans sa classe et qu'en nommant à ses élèves le fait qu'elle ne se sentait pas bien, les élèves ont fait preuve de beaucoup d'empathie. De notre côté, nous avons appuyé les propos cités et donné l'exemple d'une enseignante observée lors d'une précédente recherche, qui avait perdu sa grand-mère et qui avait nommé ses émotions et la tristesse ressentie à ses élèves. Elle avait remarqué à quel point les élèves avaient été sensibles et touchés par son émotion et au fait qu'ils avaient été attentionnés toute la journée. À la suite de ces échanges, nous convenons que partager ses émotions et son état avec ses élèves renforce le lien de confiance, « qu'être transparent c'est la meilleure chose » (CRRC-FPEF3).

Les FPE ont donc une vision partagée du climat positif, articulée autour de valeurs communes (bienveillance, confiance, respect) mais avec des approches légèrement différenciées selon les FPE. Les FPE québécoises semblent instaurer une atmosphère de classe vivante, interactive et créative : « questions ouvertes » (ENT1_FPEQ3) ; « climat de coopération, d'ouverture, d'échange » (ENT1_FPEQ2) ; « climat familial comme un grand repas de famille » (ENT1_FPEQ1) ; « laisser de la place aux émotions, à la créativité, faire des erreurs » (ENT1_FPEQ4). L'approche des FPE françaises semble plus apaisante avec, notamment la recherche de stabilité et l'emploi de la locution « serein » à plusieurs reprises : « serein, paisible et de confiance » (ENT1_FPEF1) ; « serein, bienveillant, stable » (ENT1_FPEF4) ; « climat de confiance, serein » (ENT1_FPEF2). Ces deux approches peuvent être questionnées. Nous pouvons nous demander si le vécu des FPE ou leur formation initiale respective ont une incidence sur leur approche.

Après nous être interrogées sur le climat positif et les pratiques efficientes concernant cette dimension, nous avons analysé les différents indicateurs comportementaux relatifs au climat négatif et identifié les problématiques associées.

4.1.1.3.3.2 Climat négatif

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension climat négatif composée de plusieurs marqueurs comportementaux : manifestations de négativité (p.ex. irritabilité, colère, négativité sans raison apparente ou qui s'intensifie, négativité entre pairs) ; contrôle punitif (p.ex. menaces, contrôle physique, punition) ; irrespect (p.ex. dénigrer ou critiquer, utiliser des stéréotypes ou discriminer, humilier) ; forte négativité (p.ex. harcèlement, punition physique ou agression). Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient le faire au sein de leur classe : *Si oui, comment au sein de votre classe pensez-vous instaurer un climat négatif ? Qu'aimeriez-vous modifier dans vos pratiques à lumière de ce qui a été dit pour éviter d'instaurer un climat négatif ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

La réflexion autour de cette dimension a bousculé, bouleversé certaines FPE qui disent avoir déjà adopté des comportements menant à un climat négatif dans leur classe. Nous avons été très touchées que les FPE se sentent suffisamment en confiance au sein de ces rencontres collectives de formation pour partager leurs émotions. Plusieurs problématiques ont été identifiées par les FPE et confirmées par nos observations en classe. L'une des participantes précise qu'elle « n'aime pas ça, veut changer », qu'elle « ne s'aime pas quand elle crie, menace » (CRRC_FPEF3). Une autre précise qu'elle se rend compte qu'elle adopte une forme de « contrôle corporel » (CRRC_FPEQ4) en imposant une posture assise, avec un contrôle physique non approprié. À plusieurs reprises, nous avons observé dans les classes que les FPE s'adressaient aux élèves à l'impératif sans utiliser une forme de politesse (p.ex. s'il te plait ; merci) : « tu me déranges » (OBS1_FPEF3) ; « tu t'assois » (OBS1_FPEF4) ; « c'est ton travail d'élève, tu le sais » (OBS1_FPEQ4). Lors de la première observation en classe, qui s'est déroulée pour rappel avant les rencontres collectives de formation, nous avons remarqué des marqueurs comportementaux de climat négatif (p.ex. un enfant de maternelle a été exclu de la classe pendant plus d'une demi-heure, des cris, des menaces) : « pour la peine tu ne le feras pas tout de suite » (OBS1_FPEF1) ; « excuse-toi auprès d'E, sinon j'appelle la TES [Technicienne en éducation spécialisée) » (OBS1_FPEQ1).

Il est ressorti de ces échanges que les FPE sont en demande d'astuces pour éviter ce climat négatif. Lors des échanges en grand groupe, plusieurs éléments sont ressortis comme l'importance de valoriser les bons comportements ; d'essayer de ne pas énoncer des phrases négatives (p.ex. au lieu de dire « ne cours pas dire plutôt marche » ; éviter les phrases du type « si tu ne fais pas ton travail »). Nous avons spécifié que l'utilisation de la conjonction « si » pouvait insinuer une forme de chantage ou menace, même si cela est dit gentiment. Ces échanges en grand groupe ont permis de relever et de partager des alternatives afin

d'éviter l'instauration d'un climat négatif. Nous les avons découpés en deux ensembles : 1) Les stratégies non verbales ont été proposées par les FPE comme instaurer une forme de silence (p.ex. arrêter de parler et attendre), le renforcement positif (p.ex. féliciter publiquement les bons comportements), le regard et la gestuelle (p.ex. croiser les bras, regarder fixement), s'appuyer sur l'effet « boule de neige » et utiliser l'influence des pairs ; 2) les techniques de redirection qui permettent par exemple d'inviter l'élève à venir près de la FPE pour se calmer, à séparer discrètement les enfants ayant des comportement non appropriés, à proposer des changements de place.

En conclusion, après de nombreux échanges, nous avons convenu que ces dérives existent et nécessitent une vigilance constante. Nous avons également précisé qu'il y a un droit à l'irritabilité, qu'il est normal parfois d'être en colère, mais qu'il est important dans ces cas, de verbaliser les émotions auprès des élèves (p.ex. nommer aux élèves son état émotionnel lié à la fatigue ou à un événement vécu) et d'adopter des pratiques d'autorégulation (p.ex. demander aux élèves de prendre un livre pour permettre une pause).

4.1.1.3.3.3 Sensibilité de la personne enseignante

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension sensibilité de la personne enseignante composée de plusieurs marqueurs comportementaux : conscience (p.ex. anticipation des besoins, remarquer les besoins de clarification, d'aide ou de défis supplémentaires, communiquer sa disponibilité, vérifier comment vont les enfants) ; réponse aux besoins (p.ex. valide les émotions ou les besoins, offre du réconfort ou de l'aide, fournit un soutien individualisé) ; résolution des problèmes (p.ex. aide au bon moment, offre de l'étayage aux élèves pour qu'ils résolvent eux-mêmes leurs problèmes, résolution efficace) ; confort de l'enfant (p.ex. demande de l'aide et des explications, participe librement, prend des risques). Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient être sensibles et répondre aux besoins émotionnels de leurs élèves : *Si oui, comment au sein de votre classe pensez-vous être une FPE sensible? Si non, qu'aimeriez-vous modifier dans vos pratiques à lumière de ce qui a été dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

Tout au long de la formation et de l'accompagnement, nous avons insisté sur l'interconnexion du soutien émotionnel et du soutien à l'apprentissage, du lien entre émotions et cognition. Les résultats révèlent que les FPE prennent progressivement conscience de l'importance d'accueillir les émotions et les points de vue de leurs élèves comme leviers essentiels pour soutenir les apprentissages des élèves. Il apparait que du côté québécois, cet accueil des émotions associé à la sensibilité de la personne enseignante est bien

compris par les FPE. L'accueil des émotions est compris comme l'importance d'une présence physique comme « flatter[frotter] le dos, […], on prend une respiration » (CRCC_FPEQ3), rester présent même si les solutions proposées à l'enfant ne fonctionnent pas immédiatement, accepter et accueillir les émotions sans jugement, poser des questions pour comprendre les besoins. Les FPE québécoises semblent développer une analyse plus réflexive de leur sensibilité, notamment par le biais de leur conscience de leur évolution (« j'ai progressé sur ça » (ENT1_FPEQ1), de leur analyse critique (« c'est un peu un défaut et une énorme force », (ENT1_FPEQ3). Les FPE françaises expriment cette sensibilité de manière plus instinctive avec la dimension corporelle qui apparait : « prendre les enfants dans les bras », « je prends vraiment à cœur d'aider l'enfant » (ENT1_FPEF2), la reconnaissance de leurs limites « j'ai trop d'empathie » (ENT1_FPEF4), tout en s'interrogeant sur l'authenticité des émotions de leurs élèves. Dans les deux contextes, les FPE prennent soin de demander à l'enfant s'il souhaite un câlin, « je vois un enfant pleurer, je lui propose un câlin » (ENT1_FPEF3). Selon elles, la demande doit provenir de l'enfant. Une FPE précise « on peut donner cet affect à n'importe quel âge à l'enfant mais ce n'est pas à nous d'aller le chercher. […] Vu qu'on est l'autorité, ça se trouve il n'aura pas envie mais il va dire oui pour ne pas me froisser » (CRRC_FPEF3). Le soutien émotionnel mobilise des savoirs théoriques (p.ex. leurs connaissances sur le développement global des enfants), des savoir-faire techniques (p.ex. l'installation d'un coin détente) et des savoir-être (p.ex. apaiser avec un câlin ou prendre le pouls de la classe lors de l'accueil du matin). Ces savoirs sont rendus possibles grâce à l'observation, l'utilisation d'outils adaptés et la mise en place d'interventions spécifiques. Toutes les FPE reconnaissent être sensibles, même si certaines peinent à définir clairement cette notion. L'absence d'exemples concrets dans les réponses des FPE (sauf pour FPEF1 et FPEQ1) suggère que cette dimension reste difficile à verbaliser et à conceptualiser pour les FPE.

Lors des rencontres collectives de formation et d'accompagnement, une situation de classe est exposée par l'une des FPE permettant une réflexion en grand groupe. Un enfant a besoin de réconfort (est dans les bras de la FPE) pendant qu'un autre enfant pose un problème ou dérange. Les questionnements ont porté sur quelle est la priorité, l'enfant qui a besoin de soutien émotionnel ou celui qui dérange ? Les FPE ont convenu, après analyse, que la règle principale à respecter est que si un enfant peut blesser les autres, c'est une priorité. Concrètement, les FPE ont suggéré dans cette situation d'emmener l'enfant ayant besoin de réconfort avec soi pour gérer la situation critique, ou de le déplacer tout en gardant le contact avec lui. Il a été mentionné que selon la situation, prioriser le soutien émotionnel, si aucun danger n'est présent, est essentiel. Une FPE s'interroge et constate que ce sont souvent les mêmes enfants qui viennent chercher du réconfort et se demande comment « trouver un équilibre » entre bienveillance et limites. Le

groupe s'accorde sur la nécessité du cadre : « Il faut mettre le cadre » et « il n'y a pas de mal à dire non à un enfant », et insiste sur l'importance de communiquer avec les élèves : « Quand on n'est pas bien, quand on pleure, on est triste, tu peux demander un câlin, mais quand tout va bien, on peut se faire des câlins sur un autre moment » (CRRC_FPEF4). Du côté français, ces échanges ont donné lieu à un débat sur l'authenticité des émotions des élèves. Les positions des FPE étaient divergentes, deux se questionnaient sur l'authenticité de ces émotions : **«** Les enfants, c'est des petits comédiens - ils savent utiliser les émotions » (CRRC_FPEF1), certains enfants pouvant « faire du théâtre » (CRRC_FPEF3). Une autre, au contraire, a une vision plus bienveillante : « Les enfants sont très proches de leurs émotions, ils ne les cachent pas, ils les montrent » (CRRC_FPEF2).

Par ailleurs, nous souhaitions nous arrêter sur le soutien émotionnel perçu par l'une des FPE (CRRC_FPEF2) concernant l'anxiété des élèves au regard de l'évaluation. L'évaluation a été peu mentionnée par les FPE du fait que la quasi-totalité d'entre elles a une classe en maternelle (n=8). Celle qui la mentionne est la FPE enseignant à un double-niveau au primaire CE1-CM2 (correspondant au Québec à la deuxième année et à la sixième année au primaire). Son expérience a intéressé l'ensemble du groupe puisque chacune des FPE est susceptible d'avoir n'importe quel niveau de classe, au moment de sa titularisation. Afin de réduire l'anxiété des élèves, elle précise « avant l'évaluation, je leur posais des questions sur la leçon pour les faire se rendre compte qu'ils savaient tout, et qu'ils allaient pouvoir être capables de répondre aux questions de l'évaluation » (CRRC_FPEF2). L'utilisation de grilles d'auto-évaluation permet aux élèves de se situer dans leurs apprentissages, en diminuant la pression : « avec un code couleur, donc vert, orange et rouge, ils indiquaient à l'autre, en fait, où est-ce qu'il se situait » (CRRC_FPEF2). Lors de notre première observation, nous avions en effet observé l'anxiété et la pression que se mettaient les élèves de CE1. Par exemple, une petite fille s'est retrouvée en larmes parce qu'elle avait eu un A – à la récitation de sa poésie. Ces échanges ont révélé des aspects particulièrement intéressants de la sensibilité enseignante. L'évolution d'une FPE (ENT1_FPEQ1) témoigne d'une prise de conscience de l'importance d'exprimer ses émotions : « Oui, j'ai progressé sur ça. Avant, je montrais très peu ma sensibilité. J'ai eu un déclic l'an dernier dans mon premier stage ; mon superviseur nous disait j'ai pleuré devant mes élèves et il y a un petit garçon qui m'a dit les garçons ils ne peuvent pas pleurer. Et en fait, ça m'a vraiment fait un électrochoc ». Cette même FPE assume sa sensibilité en classe, « je n'ai pas honte de dire quand je suis triste, quand je suis en colère, quand je suis très content » (ENT1_FPEQ1). Ces propos illustrent la complexité de la posture des FPE s'ajustant sans cesse entre professionnalisme et humanité. Deux FPE (ENT1_FPEQ3 ; ENT1_FPEF4) soulignent que la sensibilité est vécue comme un défi professionnel, difficile

à gérer : « je suis vraiment une personne qui ressent beaucoup les énergies […] je trouve qu'en même temps ça peut être un défaut […] et en même temps une énorme force » (ENT1_FPEQ3) ; « j'ai trop d'empathie » (ENT1_FPEF4), induisant une réflexion sur le juste équilibre à trouver.

4.1.1.3.3.4 Considération du point de vue de l'élève

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension considération du point de vue de l'élève composée de plusieurs marqueurs comportementaux : se centrer sur l'enfant (p.ex. intégrer les idées ou les intérêts des enfants, suivre les initiatives des enfants, démontrer de la flexibilité) ; soutenir l'autonomie et le leadership (p.ex. offrir des choix significatifs, encourager les enfants à mener les activités ; confier des responsabilités aux enfants) ; s'intéresser à l'expression de l'enfant (p.ex. équilibre entre l'expression de la personne enseignante et celle de l'enfant ; encourager l'expression de soi ; susciter l'expression d'une variété d'idées ou de points de vue) ; restreindre les mouvements (p.ex. permettre aux enfants de bouger ; déroulement des activités permettant le mouvement ; les enfants peuvent remuer ou changer de position). Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient prendre en considération le point de vue de leurs élèves : *Si oui, comment au sein de votre classe prenez-vous en considération le point de vue de l'élève ? Si non, qu'aimeriez-vous modifier dans vos pratiques à lumière de ce qui a été dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

Lors du premier entretien, toutes les FPE ont estimé prendre en considération le point de vue des enfants, allant d'une prise en considération très présente, « je le prends peut-être même trop en compte » (ENT1_FPEQ1) à la volonté de mettre en place des limites, « parce que si chacun donne son point de vue, il faut que ce soit cohérent pour tous » (ENT1_FPEF4). Une FPE identifie cette compétence comme « ce à quoi j'aspire […] mais pour moi, par moments, ça peut être plus difficile » (ENT1_FPEQ4), soulignant la complexité de cette démarche. Et pourtant, c'est cette même FPE qui semble avoir le mieux compris la notion de prise en considération du point de vue de l'enfant, telle que définie par Pianta et al. (2008), qu'elle partage lors des rencontres collectives de formation une situation de classe : un enfant remarque la lumière au plafond et s'y intéresse. Au lieu de l'ignorer, la FPE saisit l'occasion pour questionner le groupe : « Qu'est-ce que vous pensez que c'est ? ». L'observation et l'intervention spontanée de l'enfant donnent lieu à une activité créative avec la fabrication d'attrape-couleurs constitués de cercles découpés. L'activité se prolonge à l'extérieur, pour accrocher les attrape-couleurs dans les arbres. La FPE a montré comment elle avait su mettre de côté sa planification pour suivre l'intérêt de l'enfant.

Pour les autres FPE, leur vison de la prise en considération du point de vue de l'enfant diffère. Quatre FPE, dont une majorité de FPE françaises (FPEQ2 ; FPEF5 ; FPEF3 ; FPEF1), l'associent à la gestion des conflits. Dans une dispute, une FPE « laisse à l'enfant le pouvoir de s'exprimer » (ENT1_ FPEQ2), « quand il y a un problème, j'essaie aussi d'écouter ce que lui a à dire » (ENT1_FPEF5). Quatre autres, deux FPE québécoises et deux FPE françaises (FPEQ1 ; FPEQ3 ; FPEF2 ; FPEF4) l'associent aux apprentissages et aux activités, « pour moi prendre en compte le point de vue des élèves, c'est faire en sorte qu'ils aiment ce qu'ils font » (ENT1_FPEF5). Une autre FPE (FPEQ1) souligne que ses élèves avaient aimé une activité au cours de laquelle elle présentait un plat traditionnel de son pays, « ce que j'ai fait c'est que tous les jours après, je leur présentais un plat, des plats traditionnels de chaque pays » (ENT1_FPEQ1) en précisant que même si cela augmentait considérablement sa charge de travail en terme de préparation, cela lui convenait parce que « ça les [les élèves] met de bonne humeur, ça les fait travailler dès le matin » (ENT1_FPEQ1). Nous constatons que la prise en considération du point de vue de l'élève est une notion à travailler avec les FPE, en prenant appui sur des situations concrètes diversifiées au-delà de la seule gestion des conflits. Lors des secondes observations en classe, nous avons constaté que la prise en considération du point de vue de l'élève, même si elle devait encore être travaillée dans les deux contextes, était plus présente chez les FPE québécoises que françaises. Les FPE françaises semblent beaucoup plus directives avec une posture d'autorité plus forte par rapport aux FPE québécoises, qui sont plus à l'écoute des points de vue des élèves. Par exemple, un enfant souhaite jouer dans le couloir, une FPE l'autorise (OBS2_FPEQ1); une petite fille dit qu'elle n'aime pas un atelier, une FPE lui propose d'en changer (OBS2_FPEQ2). À l'inverse, lorsqu'un élève souhaite intervenir au cours de la lecture de l'histoire ou poser une question, cela ne lui est pas permis, « c'est après qu'on intervient » (OBS2_FPEF4).

La prise en considération du point de vue de l'élève et les réflexions qui en découlent posent un certain nombre de questions et de défis aux FPE. En effet, elles soulignent, par exemple, le manque de confiance pour improviser et s'écarter de la planification, la peur du jugement de la personne enseignante associée : « je ne me sens pas à ma place vraiment », craint de « chambouler » ce qui était prévu, l'angoisse de ne pas savoir « où ça va m'emmener » (ENT2_FPEQ1). Les difficultés portent également sur l'équilibre à trouver entre cadre et flexibilité. Les FPE se questionnent sur les restrictions de mouvement imposées par certains milieux. Une FPE reconnait à la fois l'importance de la flexibilité, mais également la difficulté à la mettre en œuvre par manque d'assurance : « Je ne suis pas encore assez confiant pour le faire spontanément » (CRRC_FPEQ1).

Toujours dans la prise en considération du point de l'élève, le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) porte une attention sur l'observation de la restriction de mouvement (p. ex. l'élève a-t-il le choix de s'installer où il le souhaite). Les échanges à ce sujet avec les FPE nous ont permis d'évoquer les positions traditionnelles souvent relayées au sein des écoles. Une FPE fait le constat que son enseignante associée privilégie les « positions d'écoute traditionnelles » (CRRC_FPEQ3), en établissant des règles strictes sur la façon de s'asseoir. Quand elle essaie d'assouplir (permettre à un enfant d'être debout), elle constate que cela « désorganise » le groupe et se questionne en grand groupe sur cette désorganisation : « Est-ce que c'est parce que l'enfant en a besoin ou parce que les autres voient qu'il peut être debout ? ». Une FPE dit utiliser une astuce qu'elle a apprise comme animatrice de colonie de vacances (équivalent des camps de jour au Québec) : « pour transmettre une consigne à un enfant, pour qu'il la retienne mieux, il faut toujours qu'il soit assis et qu'on leur parle à leur hauteur » (CRRC_FPEF2). Une autre FPE acquiesce et complète : « des fois je m'assois à la place de l'élève […] je me mets systématiquement à leur hauteur […] ça aide à capter leur attention » (CRRC_FPEF5).

Après discussion et réflexions, les FPE suggèrent des solutions qui permettent d'expliquer les comportements attendus plutôt que d'imposer, d'expérimenter avec les enfants : « Est-ce que tu écoutes mieux comme ça ? » (CRRC_FPEQ2), d'expliquer aux autres pourquoi un enfant ressent le besoin d'être debout. L'explication permettant d'éviter les comportements éventuels de mimétisme des autres élèves.

En analysant les réponses des FPE françaises et québécoises (ENT1 et CRRC), nous avons identifié plusieurs différences dans leur approche de la considération du point de vue de l'élève. Une analyse transversale met en exergue une approche plus réflexive et critique chez les FPE québécoises avec notamment une conscience de l'importance de la prise en considération du point de vue de l'élève, « ce à quoi j'aspire, le plus difficile » (CRRC_FPEQ4) ; une volonté de prendre différents points de vue lors d'un conflit entre enfants : « qui croire ? est-ce que c'est vrai ? Mais c'est sûr peu importe je vais toujours prendre en compte le point de vue de l'enfant » (ENT1_FPEQ3). Les FPE françaises semblent avoir une approche plus intuitive en restant ouvertes : « j'essaie au mieux de ne pas avoir de réponse toute faite dans ma tête » (ENT1_FPEF2) ; d'encourager une motivation intrinsèque : « faire en sorte qu'ils aiment ce qu'ils sont en train de faire » (ENT1_FPEF4), « j'adapte ma pratique en fonction de ce qu'ils aiment » (ENT1_FPEF2).

Enfin, nous avons présenté le lien intéressant qui peut être établi entre le soutien émotionnel défini par Pianta et al. (2008) et la théorie des besoins de Maslow (1943). Toutes les FPE connaissaient cette théorie

qui comprend cinq besoins essentiels : 1. Besoins physiologiques correspondant aux besoins biologiques (boire, manger, dormir, se chauffer) ; 2. Besoins de sécurité correspondant à la sécurité physique, psychologique et affective, à mettre en lien avec le besoin d'attachement ; 3. Besoins d'appartenance correspondant au besoin d'intégration sociale, à la reconnaissance dans un groupe ; 4. Besoins d'estime correspondant à la reconnaissance témoignée par autrui, la confiance en soi ; 5. Besoins d'accomplissement de soi correspondant à l'épanouissement personnel tant sur le plan cognitif (apprendre et comprendre), esthétique (forme culturelle, artistique). Nous avons observé ensemble que Maslow (1943) positionne au deuxième niveau (juste après les besoins physiologiques) le besoin de sécurité tandis que Bowlby (1969) le situait au premier niveau. Nous avons complété en exposant les expériences cliniques mises en œuvre par Spitz (1968) qui corroborent l'importance du lien affectif, les besoins physiologiques en situation insécure passant au second plan. Nous avons exposé aux FPE une courte présentation de l'hospitalisme (Spitz, 1968). À la suite d'une observation de nourrissons dans un orphelinat, en 1947, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, Spitz (1968) a montré que si les besoins physiologiques étaient comblés, mais qu'il y avait carence affective, les enfants mouraient pour plus d'un tiers d'entre eux (Rousseau et Duverger, 2011). Les FPE ont montré un grand intérêt pour cette expérience qu'elles ne connaissaient pas.

4.1.1.3.4 Défis et synthèse en lien avec le soutien émotionnel

En conclusion de cette partie consacrée au soutien émotionnel, il ressort des résultats que les FPE avaient bien conscience de l'importance du soutien émotionnel, mais qu'elles l'évaluaient comme plus ou moins essentiel. Ces échanges, lors des entretiens et au cours des rencontres collectives de formation, corroborent nos observations en classe. Le soutien émotionnel est souvent entravé par la gestion de classe ou une volonté de suivre la planification prévue. Lors des premières observations, nous avons noté que la prise en considération du point de vue de l'élève était plus ou moins présente et surtout qu'elle n'était pas constante. Par exemple, dans la classe d'une FPE (OBS1_FPEF3), les élèves étaient par moments libres de se déplacer comme ils le souhaitaient sans aucune restriction et, à d'autres moments, une posture d'écoute stricte était imposée, à tel point que si un enfant bougeait trop, il était exclu de la classe.

Il ressort des observations que nous avons faites (OBS1 ; OBS2) dans les classes que, globalement, le soutien émotionnel était présent, notamment à l'accueil des élèves le matin, les FPE leur offrant une belle disponibilité à ce moment clé de la journée. Les FPE ont également pris conscience que ce soutien émotionnel est essentiel comme soutien aux apprentissages. Il semble qu'elles aient compris que le

soutien émotionnel était une priorité sur la gestion de classe et que prendre le temps d'être attentifs aux émotions permet d'en gagner sur le reste de la journée.

En analysant les réponses des FPE françaises et québécoises, nous avons identifié plusieurs différences dans leur approche du soutien émotionnel. Ces observations révèlent une approche plus pragmatique chez les FPE québécoises avec l'utilisation d'outils concrets comme l'« échelle des émotions » (ENT1_FPEQ2) ; « le coin des émotions », (CRRC_FPEQ2) alors que les FPE françaises semblent avoir une approche plus intuitive en tenant compte de la dimension corporelle comme la « sophrologie » (ENT1_FPEF3) ou « les câlins ». Il est intéressant de noter par exemple que dans les premiers entretiens, une seule FPE québécoise nomme le terme de câlins, en exprimant le fait que ce soit « plus facile de faire des câlins [avec des filles] » (ENT1_FPEQ3), alors que la quasi-totalité des FPE françaises l'évoque (quatre FPE sur cinq), « je pense que les câlins c'est très important » (ENT1_FPEF3), « elle m'a fait un câlin, et moi j'ai trouvé ça très beau » (ENT1_FPEF4), « j'ai souvent des câlins de la part de mes élèves » (ENT1_FPEF1). Celle qui ne l'évoque pas est la FPE française qui a des élèves plus grands au primaire. Ces données ne signifient pas que les FPE québécoises ne font pas de câlins, elles sont très chaleureuses et à l'écoute des besoins des enfants, nous l'avons largement observé (OBS1 ; OBS2).

Ces échanges révèlent la complexité de la mise en œuvre d'un soutien émotionnel constant qui prête attention aux besoins des élèves avec la volonté de poser un cadre afin de ne pas se laisser dépasser, à l'instauration d'un climat positif en évitant toute forme de négativité, de menace, de cris, en plus de la prise de conscience de l'importance de prendre en compte le point de vue de l'élève. Les FPE identifient clairement l'importance du soutien émotionnel, mais font face à des défis liés à la confiance en soi, la gestion de classe, l'équilibre entre cadre et flexibilité, les attentes institutionnelles et la recherche et le développement d'une posture professionnelle personnelle.

L'ensemble de ces éléments se retrouvent dans la section suivante liée à l'organisation (ou gestion) de la classe.

4.1.1.3.5 Organisation de la classe

Nous avons poursuivi par l'analyse du domaine de l'organisation de la classe et les différentes dimensions associées au regard des situations de classe vécues par les FPE. L'organisation de la classe comprend trois

dimensions : la gestion des comportements ; la maximisation du temps d'apprentissage (productivité) ; les modalités d'apprentissage.

4.1.1.3.5.1 Gestion des comportements

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension gestion des comportements composée de plusieurs marqueurs comportementaux : attentes comportementales (p.ex. adaptées au niveau de développement ; claires, cohérentes, accompagnées d'une explication) ; proactivité (p.ex. anticiper les comportements qui perturbent les activités, surveiller, offrir un modèle de régulation, soutenir le développement des habiletés sociales) ; redirection des comportements (p.ex. réduire les comportements perturbateurs en temps opportun et de façon efficace, utiliser une formulation positive ; utiliser des indices subtils pour rediriger ; ajuster ses redirections) ; comportement de l'enfant (p.ex. l'enfant coopère et répond aux attentes ; peu de comportements perturbateurs). Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient gérer correctement les comportements des élèves en leur posant des questions : *Est-ce que vous pensez le faire ? Si oui, comment au sein de votre classe gérez-vous les comportements des élèves? Si non, qu'est-ce que vous aimeriez modifier à la lumière de ce qu'on a dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

Ce qui ressort, dès le premier entretien réalisé avec les FPE, c'est la place que prend la gestion des comportements dans leur classe. Les problèmes identifiés concernent, entre autres, le rassemblement en grand groupe en maternelle, particulièrement complexe à gérer pour les FPE. Une FPE (CRRC_FPEQ4) mentionne un groupe de 4 enfants sur 19, particulièrement difficiles, qui a pour conséquence une perte d'attention après 3-4 minutes assis au tapis et des comportements perturbateurs (p.ex. se promener, se coucher, jouer avec les lacets). Après réflexion et discussion en grand groupe, les solutions explorées portent sur plusieurs éléments comme raccourcir les temps de regroupement (p.ex. limiter à cinq minutes maximum), donner les consignes aux tables plutôt qu'au regroupement, « j'ai l'impression que pour le rythme des enfants, je ne suis pas sûre qu'il fasse pousser absolument le regroupement, alors que les enfants, ils sont super à l'aise en équipe et en travail d'équipe en atelier » (CRRC_FPEQ2), éviter les déplacements inutiles, laisser le choix aux enfants de leur place, intervenir seulement en cas de problème. Une FPE évoque « une surcharge cognitive » (ENT2_FPEQ4) l'empêchant d'être pleinement attentive aux besoins des élèves et reconnait que ce comportement vient de son éducation et de sa perception du système scolaire : « l'école c'est tiens-toi droit; c'est ce qu'on m'a appris ». Cette prise de conscience émeut beaucoup la FPE concernée qui s'est rendue compte à quel point elle était déstabilisée par son désir

de prendre de la distance par rapport à ce que son éducation lui avait inculquée. Ces représentations sociales de l'école sont également présentes du côté des FPE françaises : « je pense que ça vient de nos représentations sociales, à l'école, on a une posture d'élève » (CRRC_FPEF3); « dans mon éducation, ça a toujours été tu t'assois correctement, tu es droit, tu écoutes, tu ne bouges pas, quand je te parle, tu me regardes dans les yeux » (CRRC_FPEF1). Ces représentations sociales sont ancrées dans leur perception de l'école et, dans le même temps, les FPE souhaitent prendre de la distance par rapport à ces représentations. La peur de la « perte de contrôle » est un terme qui revient régulièrement dans le discours des FPE. Une FPE décrit cette perte de contrôle ainsi : « j'ai l'impression que mes attentes en fait et la manière dont ils se comportent, n'étaient pas arrimées, alors je m'attendais à ce qu'ils soient attentifs et intéressés » (ENT2_FPEQ4). Nous nous sommes questionnées sur cette crainte ressentie par plusieurs FPE. Que se passerait-il réellement si le contrôle était perdu ? Une FPE constate que lorsque les conditions ne sont pas réunies pour poursuivre une activité, elle décide de « débrancher la machine […], de déprogrammer ce contrôle-là » (CRRC_FPEQ4). L'utilisation du terme « machine » a retenu notre attention comme si les gestes et les comportements de la FPE étaient en mode automatique, sans prise de recul ou réflexion, comme si cela la déshumanisait un peu. Finalement, sa décision de « débrancher la machine » montre sa capacité à s'adapter au groupe, à renoncer à une activité initialement prévue dans sa planification pour privilégier le bien-être des élèves comme le sien. Du côté français, ce contrôle concerne aussi le contrôle de soi, « le contrôle de qui tu es, parce que tu rentres dans un rôle […] Parce que tu ne peux pas te comporter face à des élèves comme tu te comportes face à des adultes. Parce que tu dois t'adapter à leur sensibilité, donc tu dois contrôler une certaine partie de toi » (CRRC_FPEF4).

Concernant la gestion des comportements difficiles, il est ressorti des échanges que plusieurs pratiques alternatives pouvaient être mises en place par les FPE comme une communication non-verbale (p.ex. utilisation d'indices subtils, regard, position, gestuelle, approche plus théâtrale pour capter l'attention) et un renforcement positif (p.ex. reconnaissance immédiate des bons comportements, rétroaction constructive, valorisation des efforts et des progrès).

Cette partie de la formation a été également l'occasion d'évoquer les systèmes de récompenses ou d'émulations proposées dans les classes. Les FPE remettent en question l'efficacité des systèmes traditionnels de récompenses, privilégiant la motivation intrinsèque, la réflexion personnelle et la coopération. Une réflexion autour des alternatives possibles à ces systèmes de récompenses émerge et plusieurs pistes sont proposées comme les ceintures de comportement, l'émulation collective. Les

ceintures de comportement conçus par Oury et Vasquez (1967) proposent un système de ceintures similaire aux ceintures de judo, qui permet une progression personnalisée selon les défis et les objectifs individuels. Ce système, inspiré de la pédagogie Freinet, permet de laisser une grande part d'autonomie et de responsabilisation aux élèves, au regard de ses apprentissages et de ses comportements. Lors du conseil des élèves, la gestion des conflits est discutée en grand groupe afin que les élèves accompagnés de la personne enseignante parviennent à trouver des solutions ensemble aux difficultés rencontrées. L'émulation collective positive propose de donner une récompense collective et non individuelle (p.ex. une récréation plus longue, un film à la fin de la semaine). Il permet un choix d'activités par consensus, il permet d'éviter la compétition entre enfants et la stigmatisation d'autres qui se voient « toujours dans le rouge » (CRRC_FPEQ3).

4.1.1.3.5.2 Maximisation du temps d'apprentissage

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension maximisation du temps d'apprentissage (productivité) composée de plusieurs marqueurs comportementaux : occasions d'apprentissage (p.ex. activités disponibles ; réalisation efficace des tâches d'organisation ; réduction et gestion des interruptions ; temps d'attente minimal) ; routines (p.ex. routines cohérentes ; les enfants savent ce qu'ils ont à faire ; peu d'enfants errent sans but) ; transitions (p.ex. organisées et efficaces ; déroulement explicite ; occasions d'apprentissage pendant les transitions) ; préparation (p.ex. matériel prêt et accessible, connait le contenu des activités, leçons). Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient maximiser le temps d'apprentissage dans leur classe en leur posant des questions : *Est-ce que vous pensez le faire ? Si oui, comment au sein de votre classe gérez-vous les comportements ? Si non, qu'est-ce que vous aimeriez modifier à la lumière de ce qu'on a dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

La dimension de maximisation du temps d'apprentissage divise les FPE, révélant des approches pédagogiques contrastées. Une FPE affirme que c'est « important pour moi, important de faire des pauses, ne pas aller notion après notion » (CRRC_FPEQ3), soulignant la nécessité d'équilibrer maximisation du temps d'apprentissage et pauses. Une autre adopte une position similaire en observant que « les enfants sont pressés, c'est bien d'enchainer les apprentissages, tout en laissant des moments de repos » (CRRC_FPEQ2). Quatre FPE expriment une ambivalence quant à cette maximisation du temps d'apprentissage : « Oui, mais je n'aime pas faire ça » (CRRC_FPEF3), révélant une tension entre les exigences institutionnelles et ses convictions pédagogiques personnelles. Une autre FPE manifeste une

résistance plus marquée quant à la maximisation du temps d'apprentissage : « j'ai une relation spéciale avec ça. Je vais beaucoup au rythme des enfants ; je n'ai pas d'horloge dans ma tête » (CRRC_FPEQ1). Cette position privilégie l'adaptation au rythme naturel des élèves plutôt qu'à une logique d'optimisation. Une autre FPE exprime clairement son rejet : « Non. Je n'aime pas mener trop de choses, que ça aille trop vite » (CRRC_FPEF2). Finalement, une FPE adopte une approche concentrée sur les aspects organisationnels : « préparation du matériel, anticiper le regroupement des élèves » (CRRC_FPEF4), mettant l'accent sur l'anticipation comme clé de la gestion de classe. Plusieurs d'entre elles soulignent que les transitions et temps libres (p.ex. jeux libres ou temps de collation) sont des moments propices pour être présentes individuellement avec les enfants.

Dans le cadre de nos observations en classe, nous avons noté que, pour la plupart des FPE, les transitions étaient très longues, ce qui avait pour conséquence que les FPE perdaient l'attention de leurs élèves. Nous avons suggéré qu'en laissant davantage d'autonomie aux élèves, les transitions pourraient être plus courtes, et les FPE moins en « surcharge ». Par exemple, dans l'une des classes, nous avons observé une situation qui a retenu toute notre attention. Une FPE (OBS2_FPEQ4) est au regroupement, avec une multitude de choses à gérer, un élève vient la voir pour lui demander de l'aider à remettre sa chaussure. À ce moment précis, un élève propose son aide, que la FPE refuse. Lors des échanges avec la FPE, nous sommes revenues sur ce moment et avons convenu que laisser les élèves s'entraider, permettait une autonomie, une responsabilisation et une moindre charge mentale pour la FPE, lui laissant plus de temps pour le soutien émotionnel ou le soutien à l'apprentissage. Une autre (OBS2_FPEF3) distribue à chaque enfant crayons et feuilles au lieu de déposer au centre de chacune des tables un tas de feuilles et un pot de crayons, permettant aux élèves de se servir. L'attente est longue, les enfants perdent leur attention.

4.1.1.3.5.3 Modalités d'apprentissage

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension modalités d'apprentissage composée de plusieurs marqueurs comportementaux : accompagnement efficace (p.ex. engagement de l'enseignant.e, l'accompagnement accroit la participation des enfants, l'enseignant.e dose sa participation) ; modalités variées (p.ex. variété des stratégies, éventail de modes de communication de l'information ou d'expériences offertes, occasions de manipuler du matériel ou de participer) ; intérêt des élèves (p.ex. participation active, écoute, attention soutenue) ; clarté des objets d'apprentissage (p.ex. matériel ou activité qui soutiennent les objectifs d'apprentissage, les questions restent ciblées). Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles utilisaient des modalités d'apprentissage pour susciter l'intérêt de leurs élèves

en leur posant des questions : *Si oui, quelles modalités d'apprentissage choisissent-elles pour susciter l'intérêt de leurs élèves ? Si non, qu'est-ce qu'elles aimeraient modifier à la lumière de ce qui a été dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

Les modalités d'apprentissage présentées par les FPE semblent orientées vers la prise en compte des centres d'intérêt des élèves. Une FPE préconise d'« utiliser des éléments qui partent d'eux, de leur intérêt (p.ex. : soccer, insectes) » (CCRC_FPEQ3), deux autres (CRRC_FPEQ4 ; FPEQ2) insistent sur la nécessité de **«** repérer leurs champs d'intérêt » (CRRC_EQ4), « je pars de leurs actions dans les jeux libres, de leur intérêt » (CRRC_EQ2). Une autre FPE complète cette vision en soulignant l'importance de « trouver des sujets, thématiques de travail, de donner du sens » (CRRC_FPEF2)**,** mettant l'accent sur la construction de sens comme moteur de l'apprentissage.

La variété des modalités d'apprentissage constitue un autre élément important. Une FPE explique **:** « je varie mes manières de présenter » (CRRC_FPEQ1). Deux FPE développent cette idée en évoquant la nécessité de varier les temps d'apprentissage : « histoires, jeux, moduler sa voix, les impliquer » (CRRC_FPEF4), « visuel, moduler sa voix, théâtralise, sons, les faire se déplacer en fourmis » (CRRC_FPEF3), soulignant « l'importance de l'implication active des élèves » (CRRC_FPEF4). Par ces stratégies, les FPE captent l'attention de leurs élèves misant sur les dimensions auditive, visuelle et créative. L'utilisation de codes visuels (p.ex. couleurs) et auditifs (p.ex. musique) témoigne d'une volonté de créer des repères rassurants pour les élèves, tout en facilitant les transitions : « Et depuis que j'ai créé la transition des petites fourmis, c'est beaucoup plus calme. Et aussi le fait que quand j'arrive dans la pièce, je m'assoie avec eux, j'arrive à capter leur attention. Et avant c'était impossible. Donc, je vois quand même les progrès par rapport à avant » (ENT3_FPEF3). Cette « transition des petites fourmis », reprise par une autre FPE, consiste à faire se déplacer les élèves dans les couloirs tout doucement, comme des petites fourmis, et en silence. Cette diversité des modalités d'apprentissage souligne la volonté et la capacité d'adaptation constante des FPE, afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève et/ou de la classe.

4.1.1.3.6 Défis et synthèse en lien avec l'organisation de la classe

Dans les deux contextes, les FPE reconnaissent l'importance des transitions et de la structuration temporelle pour les élèves. Mais cette maximisation de l'apprentissage reste un défi pour plusieurs d'entre elles, notamment au regard de la fluidité des transitions et l'enchainement des activités. Une FPE souligne la difficulté à « savoir comment bien enchaîner les activités pour justement que les enfants ne se

désorganisent pas » (ENT1_FPEQ3), mettant en évidence l'importance de trouver des moyens pour maintenir l'engagement et l'attention des élèves entre deux activités.

Établir un cadre sécurisant, tout en préservant une REE de qualité, constitue une fois de plus un défi central. Une FPE exprime à ce sujet une tension particulièrement significative : « mettre des limites sans avoir peur de briser un lien » (CRRC_FPEQ3). Cette crainte se manifeste également chez une FPE (ENT2_FPEQ2) qui évoque sa « peur de perdre le contrôle » face aux situations d'« opposition » et aux « troubles du comportement », particulièrement lorsqu'il s'agit de « comportement avec violence verbale ».

Selon la théorie de Bockes (2017), comparant le modèle *TTI* aux fondations d'une maison, nous avons indiqué aux FPE qu'une fois posés le soutien émotionnel (fondations de la maison) et de l'organisation de la classe (murs de la maison), il était possible d'y apposer le toit correspondant au soutien à l'apprentissage.

4.1.1.3.7 Soutien à l'apprentissage

Dans la continuité de la compréhension du modèle *TTI* et de la qualité des interactions, nous avons abordé avec les FPE le domaine du soutien à l'apprentissage qui comprend trois dimensions : le développement des concepts ; la qualité de la rétroaction ; le modelage langagier.

4.1.1.3.7.1 Développement de concepts

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension développement de concepts composée de plusieurs marqueurs comportementaux : analyse et raisonnement (p.ex. question pourquoi ou comment efficaces, démarche de résolution de problèmes, prédiction ou expérimentation, classification ou comparaison, évaluation ou synthèse) ; créativité (p.ex. activités ou jeux à finalités multiples, remue-méninges, planification, production) ; intégration (p.ex. activer les connaissances antérieures, relier à des concepts plus larges, s'appuyer sur les connaissances ou les expériences antérieures) ; liens avec la vie de tous les jours (p.ex. applications concrètes, pertinentes pour la vie des enfants).

Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient soutenir le développement de concepts, tel que défini par Pianta et son équipe (Pianta *et al.*, 2008), en leur posant des questions : *Est-ce que vous pensez le faire ? Si oui, comment au sein de votre classe développez-vous des concepts avec vos élèves ? Si non,*

qu'est-ce que vous aimeriez modifier à la lumière de ce qu'on a dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple?

Les FPE révèlent des approches contrastées concernant le développement de concepts et du raisonnement chez leurs élèves, oscillant entre conviction pédagogique et questionnements sur la faisabilité de ce soutien, notamment en maternelle.

Les FPE mettent en œuvre des pratiques pour stimuler la réflexion chez leurs élèves. Une FPE développe une approche permettant de développer l'esprit critique, tout en responsabilisant les élèves : « oui, je veux qu'ils réfléchissent ; je glisse des erreurs ; attention c'est faux ; j'inverse les rôles, eux deviennent les professeurs et moi l'élève » (CRRC_FPEQ1). Une autre privilégie le questionnement ouvert : « en posant des questions ouvertes […], les questionner sur les médias, est-ce que c'est toujours vrai ? » (CRRC_FPEQ4). Cette approche intègre les centres d'intérêt des enfants, tout en développant leur pensée critique face aux informations reçues. L'importance du questionnement est soulignée par plusieurs FPE. Une FPE privilégie l'expression personnelle et insiste sur la nécessité de « réinvestir le questionnement » pour que « l'enfant puisse s'exprimer » (CRRC_FPEQ2). Une FPE utilise le questionnement comme point d'entrée dans les apprentissages et valorise les représentations initiales des élèves : « J'essaie. Pour une nouvelle séquence, je demande à votre avis ? » (CRRC_FPEF2). Une FPE créé un lien avec l'environnement et des situations concrètes : « il a neigé hier, c'est quoi la neige ? » (CRRC_FPEF3), où la météo peut devenir une occasion d'apprentissage. Une stratégie similaire est développée par une autre FPE lors de la lecture d'une histoire : « si on lit une histoire, on émet des hypothèses » (ENT2_FPEF4), s'appuyant sur la littérature jeunesse pour développer le raisonnement de ses élèves. Une FPE (OBS2_FPEF4) indique la manière dont elle soutient l'apprentissage pendant l'appel des élèves qu'elle délègue à deux nouveaux élèves par jour. Les élèves du jour ont la responsabilité de compter les élèves, de déduire le nombre d'absents, puis d'inscrire le tout sur une feuille de présence. Une fois cette activité réalisée dans la classe, ils poursuivent la prise en note des absences et des présences dans les autres classes maternelles de l'école. Cette initiative est issue d'un projet-école avec l'accord des personnes enseignantes en maternelle. Par cette responsabilisation, la FPE et l'équipe enseignante de l'école maternelle encouragent une véritable autonomie des élèves (classe de maternelle 4 ans), un soutien au raisonnement et à l'analyse ainsi qu'une coopération entre les élèves.

Deux FPE expriment des réserves quant à la mise en œuvre de ces approches, notamment au regard de la maternelle : « Au préscolaire, je n'ai pas l'impression qu'on les engage » (ENT3_FPEQ1). De mêmes doutes

sont émis du côté français concernant les maternelles, « pour moi, c'est trop compliqué. On est plus dans le relationnel que dans l'apprentissage. Leur apprendre la posture d'élèves » (ENT2_FPEF1). Les échanges révèlent des questionnements entre deux conceptions de l'école maternelle. D'un côté, une approche confiante dans les capacités de raisonnement des jeunes enfants. De l'autre, une approche qui privilégie l'acquisition de codes sociaux et relationnels, où le développement du raisonnement et de l'analyse ont moins leur place.

4.1.1.3.7.2 Qualité de la rétroaction

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension qualité de la rétroaction composée de plusieurs marqueurs comportementaux : étayage (p.ex. vérifie la compréhension, donner des indices, offrir de l'aide verbale ou non-verbale, ajouter ou retirer un défi) ; rétroaction en boucle (p.ex. échanges, persévérance de la personne enseignante, questions de suivi) ; invitations à expliciter leurs processus cognitifs (p.ex. demander aux enfants d'expliquer leurs pensées/raisonnements, questionner les enfants sur leurs réponses ou leurs actions) ; fournir des informations (p.ex. utiliser des rétroactions spécifiques, ajouter des détails, clarifier) ; encouragement et reconnaissance (p.ex. reconnaissance des efforts, encouragement à persévérer, les enfants persévèrent selon leurs capacités).

Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient apporter une rétroaction de qualité telle que définie par Pianta *et al.* (2008). Nous leur avons posé les questions suivantes : *Est-ce que vous pensez le faire ? Si oui, comment au sein de votre classe avez-vous des rétroactions de qualité avec vos élèves ? Si non, qu'est-ce que vous aimeriez modifier à la lumière de ce qu'on a dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

L'ensemble des FPE privilégie une approche positive de la rétroaction. Une FPE affirme donner des « rétroactions le plus positives possible » et cherche à faire en sorte que l'élève « soit fier de lui » avec la volonté de « l'engager à parler de lui-même » (ENT1_FPEQ3). Cette approche mise en œuvre par des manifestations concrètes : « Féliciter. Être fiers de ce qu'ils ont fait, être fiers des autres » (ENT1_FPEF3)**,** encourageant ainsi la reconnaissance des réussites et valorisant leurs capacités et leurs compétences, « je félicite souvent » (ENT1_FPEF2).

Les FPE visent à développer la capacité réflexive des élèves, avec l'intention « que l'élève s'améliore […] par le fait qu'il comprenne son erreur […], que lui-même, parvienne à déceler ce qui s'est passé » (ENT1_FPEQ4). Cette approche privilégie le développement d'une démarche métacognitive et la

compréhension par l'élève de son propre raisonnement, plutôt qu'une simple correction. Ainsi, une FPE illustre ce questionnement métacognitif, pour s'assurer que l'élève a bien compris : « comment tu as fait dans ce cas pour savoir que c'est cette réponse-là ? » (ENT1_FPEQ2). Enfin, une FPE met régulièrement en place une approche synthétique, pour s'assurer que les élèves ont compris : « après les ateliers, on se retrouve au coin regroupement et on fait un bilan de chaque atelier » (ENT1_FPEF5).

Ces échanges ont été l'occasion d'évoquer l'importance du droit à l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage, encore peu valorisé en France. Les échanges mettent en exergue que les FPE souhaitent privilégier une approche qui valorise les efforts, considérer l'erreur comme étape de l'apprentissage afin de développer les capacités réflexives des élèves. Ce droit à l'erreur concerne également leurs propres compétences. Une FPE souligne : « C'est vrai qu'on a l'image du maître et de la maîtresse qui font toujours tout trop bien. Et moi, je veux leur montrer qu'en fait, la maîtresse, elle peut faire n'importe quoi, aussi » (ENT3_FPEF1). Deux autres FPE expriment des doutes sur leurs propres compétences et connaissances, « je n'ai pas assez de connaissances, j'ai des difficultés moi-même. Je ne connais pas par cœur » (CRRC_FPEF3). Une autre exprime une auto-évaluation sévère **:** « exigeante avec moi, je n'apprécie pas mon rendu » (CRRC_FPEF4). Cette posture révèle la pression que s'imposent certaines FPE. Lors des échanges à ce sujet, nous leur avons suggéré de s'autoriser à ne pas savoir et à l'exprimer aux élèves, en proposant par exemple de se renseigner et de revenir vers eux le lendemain avec la réponse à leur questionnement. Cette peur de ne pas savoir, rejoint ici la crainte de l'erreur.

4.1.1.3.7.3 Modelage langagier

Nous avons exposé aux FPE les caractéristiques de la dimension modelage langagier composée de plusieurs marqueurs comportementaux : conversations fréquentes (p.ex. échanges, les réponses s'élaborent les unes à partir des autres, conversations entre les pairs) ; questions ouvertes (p.ex. invitations à communiquer avec plusieurs mots, les invitations encouragent des réponses longues, invitations personnalisées, les enfants communiquent selon leurs capacités) ; extensions de communication (p.ex. répéter, faire des expansions, faire des extensions) ; narration (p.ex. désignation, description, auto verbalisation, verbalisation parallèle) ; langage avancé (p.ex. langage varié, association à des mots familiers ou à des notions connues, invitations à utiliser du vocabulaire). Ensuite, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient apporter un soutien au modelage langagier tel que défini par Pianta et al. (2008). Nous leur avons posé des questions : *Est-ce que vous pensez le faire ? Si oui, comment au sein de votre classe soutenez-vous le modelage langagier auprès de vos élèves ? Si non, qu'est-ce que vous aimeriez modifier à la lumière de ce qu'on a dit ? Avez-vous des situations de classe comme exemple ?*

Les FPE révèlent un consensus sur l'importance du modelage langagier, développant des approches variées et adaptées aux besoins spécifiques des élèves, évoluant dans certains cas, en contexte plurilingue. La reformulation énoncée par les FPE privilégie la correction par modelage, plutôt que la mise en valeur de l'erreur : « essayer d'utiliser le bon terme, de prononcer le mot » (ENT1_FPEQ3). Une autre FPE développe une approche similaire : « oui, à mon stage […], j'ai observé qu'il y avait une petite fille […] en difficulté [dans le domaine langagier], […] j'ai fait une répétition de ce qu'elle m'a dit, mais avec le bon temps de verbe » (ENT1_FPEQ4). Une autre FPE utilise l'incompréhension comme levier de reformulation : « je les fais reverbaliser quand je ne comprends pas bien » (ENT1_FPEF3). La volonté d'inciter les élèves à prendre la parole constitue un élément important des pratiques. Au cours des premières observations en classe, nous avons néanmoins noté que la parole des élèves était plus ou moins libre, plus ou moins régulée selon les FPE. Nous avons, par exemple, observé un enfant se faire réprimander parce qu'il expliquait les consignes à deux camarades arrivés en retard, « vous êtes tous élèves, tu es élève comme les autres » (OBS1_FPEF4), sous-entendant que la position d'élève ne lui permettait pas de parler. L'une des FPE adopte une approche déculpabilisante et encourage la fluidité des conversations avec les élèves : « oui, ils peuvent parler ; développer leur langage, tant qu'on n'est pas en français, je n'évalue pas les fautes ; j'enlève la pression » (ENT3_FPEQ1). Deux autres FPE encouragent l'expression orale : « oui, les faire parler le plus possible, les corriger » (ENT3_FPEF1), une autre développe le questionnement comme levier à l'expression orale et le questionnement : « les aider à mieux formuler, en posant des questions, en les faisant parler » (ENT3_FPEF5). Le questionnement apparaît comme un levier intéressant pour stimuler et enrichir l'expression orale. Deux FPE soulignent l'importance des questions ouvertes, « poser des questions » (ENT3_FPEQ2) avec l'impression « de le faire plus qu'avant » (ENT3_FPEF5) afin d'encourager l'expression des élèves et l'enrichissement du vocabulaire.

Une FPE manifeste une attention particulière à l'inclusion de tous les élèves, avec la volonté de s'adapter le mieux possible aux différents profils, aux élèves plus réservés, aux enfants allophones : « […] aller chercher les petits parleurs […], aller chercher ces élèves d'une autre manière, […] poser des questions, […] interagir, […] avec la barrière de la langue [allophones], comment je peux m'ajuster à ces enfants-là dans leurs apprentissages ? » (ENT1_FPEQ2). L'ensemble de ces échanges révèle que le modelage langagier semble intégré aux pratiques des FPE, privilégiant la bienveillance et l'encouragement à l'expression.

Nous avons conclu par une synthèse concernant le domaine du soutien à l'apprentissage. Quels que soient le contexte et les niveaux d'enseignement, le soutien à l'apprentissage est celui où, en moyenne, les

cotations sont les plus basses aussi bien pour les FPE que pour les personnes enseignantes en exercice. Ce domaine vise à analyser la manière dont les personnes enseignantes accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la résolution de problèmes, du raisonnement et de la pensée critique ; utilisent des rétroactions pour consolider et approfondir leurs connaissances ou compétences ; développent des compétences langagières plus complexes par le bais notamment d'un vocabulaire riche et varié (Dessus, 2022).

En conclusion de la présentation et la réflexion autour du modèle *TTI*, nous avons indiqué aux FPE que favoriser les trois domaines (émotionnel, organisationnel, cognitif) dans une classe est primordial. Le *CLASS*, outil d'observation issu du modèle *TTI*, montre que pour favoriser un environnement d'apprentissage à la fois engageant et motivant pour les élèves, celui-ci devrait : offrir un climat émotionnellement sécurisant et bienveillant ; proposer des expériences pédagogiques structurées, prévisibles et valoriser les comportements positifs ; être riche d'un point de vue conceptuel et langagier permettant de soutenir le développement cognitif des élèves (Dessus, 2022).

4.1.1.3.8 Défis et synthèse en lien avec le soutien à l'apprentissage

Les FPE révèlent un éventail de difficultés qui témoignent de la complexité d'apporter du soutien à l'apprentissage individualisé et approfondi.

L'hétérogénéité des niveaux des élèves constitue un défi identifié par les FPE : « les enfants sont à des niveaux très différents dans leur zone proximale de développement ; difficile de trouver une activité pour tout le monde » (ENT3_FPEQ3). Une autre FPE souligne sa difficulté à « subvenir à tous les besoins » (ENT3_FPEF2). Concrètement, une FPE donne un exemple pour illustrer la nécessité de varier les approches pédagogiques : « pour ceux qui n'arrivent pas à compter, pour la notion du chiffre, je passe par plusieurs portes » (ENT1_FPEF1). L'identification des difficultés d'apprentissage constitue un obstacle significatif : « j'ai des difficultés à observer les difficultés des élèves » (ENT1_FPEQ4). Enfin, une FPE évoque les « troubles d'attention et comportements, la concentration des élèves » (ENT1_FPEF1), identifiant ces difficultés comme pouvant être un obstacle au soutien à l'apprentissage.

Nous avons constaté lors de nos observations que le soutien à l'apprentissage semblait plus poussé chez les FPE françaises que chez les FPE québécoises. L'une des FPE françaises saisissait, par exemple, toute occasion pour pousser ses élèves en moyenne section (équivalent à la maternelle 4 ans au Québec) à la réflexion. Par exemple, lorsqu'une petite fille trouve une gommette représentant une étoile, la FPE

(OBS2_FPEF4) lui demande ce qu'on pourrait faire de l'étoile. La petite fille lui répond qu'on pourrait la mettre dans le sapin. La FPE saisit cette occasion pour soutenir l'apprentissage et poser une série de questions ouvertes poussant son élève à réfléchir, en lui laissant le temps de répondre : « quand est-ce que c'est Noël ? C'est quand décembre par rapport à janvier ? » (OBS2_FPEF4). Il en était de même lors de la lecture d'une histoire (OBS2_FPEF4). L'analyse de la couverture par les élèves sous la forme d'une tempête d'idées a permis d'émettre des hypothèses et de prédire la thématique de l'histoire. Le vocabulaire employé était varié et riche (p.ex. nénuphars, têtards, « on ne dit pas son ombre mais son reflet »).

Cette première étape de rencontre collective de formation s'est conclue par un court bilan. Nous nous sommes demandé au sein de l'équipe-recherche si le format avait convenu (les réponses ont été positives). Nous avons également demandé aux FPE quels éléments elles souhaitaient mettre en place dans leur classe dès le lendemain. La plupart d'entre elles a souhaité prêter attention à l'utilisation de la conjonction « si » quand elle était associée à une forme de menace (p. ex. si vous ne m'écoutez pas, il n'y aura pas de récréation), valoriser les comportements positifs, soutenir davantage d'un point de vue émotionnel leurs élèves, prendre le temps de ce soutien, concorder leur enseignement et leurs valeurs éducatives autant que possible. Nous analysons ces éléments plus en détail dans la section suivante.

4.1.2 Deuxième étape de formation

Ce deuxième temps de formation d'une durée de quatre heures était constitué de trois moments-clés : des échanges sur les initiatives explorées par les FPE dans leur classe, à la suite de la première étape de formation ; l'analyse en grand groupe d'une pratique filmée d'une enseignante québécoise expérimentée ; l'analyse en grand groupe des pratiques filmées de chacune des FPE.

4.1.2.1 Initiatives explorées par les futures personnes enseignantes

Nous avons débuté la deuxième étape de formation par une discussion en grand groupe sur les initiatives explorées par les FPE au sein de leur classe, à la suite de la première étape de formation afin d'améliorer leur REE.

Les échanges ont porté sur l'évolution des pratiques à partir des questions suivantes : *Qu'avez-vous appris ? Ces changements devront-ils faire partie de votre pratique régulière ?* Concernant l'identification de l'évolution de leurs pratiques, nous y revenons plus loin dans la troisième partie de ce chapitre.

Plusieurs FPE se sont interrogées sur leurs interventions en classe, souvent trop réactives. L'une d'elles précise « quand un enfant a une attitude (un comportement inapproprié), est-ce que c'est problématique ? » (CRCC_FPEQ1) sous-entendant que si cette situation n'est pas problématique, une intervention n'est pas nécessaire. Une autre confirme, « quelque chose a bougé dans ma tête, ne pas donner des avertissements inutiles, être plus aidante » (CRRC_FPEQ3). Concernant l'importance de l'accueil qui permet d'asseoir un soutien émotionnel fort, une FPE précise : « quelque chose a changé dans l'accueil, j'aimerais instaurer la métacognition, leur poser davantage de questions ouvertes, les pousser ailleurs » (CRRC_FPEQ4). La notion de prendre le temps, de lâcher prise, les a marquées. Elles ont pris conscience de l'importance de prendre le temps d'être à l'écoute des enfants, de prendre le temps de considérer leur point de vue, de prendre le temps d'une rétroaction de qualité, de prendre le temps d'une tempête d'idées, de prendre le temps pour que l'enfant explique son processus de raisonnement.

Elles constatent également l'importance de concorder leurs valeurs éducatives et leurs pratiques. Pour une FPE, le plaisir d'enseigner et d'apprendre est essentiel, une prise de conscience forte a permis de prendre du recul, de lâcher prise, « je vais essayer de débrancher la machine » […] « de me faire confiance » (CRRC_FPEQ4). L'une des FPE (CRRC_FPEQ2) place « la confiance en soi et envers les autres » au cœur de sa pratique, accompagnée du « respect, curiosité » et surtout « amusement et plaisir » Une fois ces initiatives explorées par les FPE et présentées en groupe, nous avons analysé les pratiques d'une enseignante québécoise expérimentée qui enseigne en maternelle 4 ans.

4.1.2.2 Analyse vidéo des pratiques d'une enseignante expérimentée

Nous avons diffusé une séquence filmée d'apprentissage d'une enseignante québécoise qui avait été très bien cotée avec l'outil *CLASS* selon les trois domaines. L'enseignante observée était en classe maternelle 4 ans, et a été à plusieurs reprises observée avec l'outil *CLASS* dans le cadre d'autres recherches menées (Charron *et al.*, 2024). Nous avons eu l'autorisation de diffuser cette courte vidéo qui mettait en valeur les pratiques recommandées par l'outil *CLASS*. La durée de la séquence filmée était de sept minutes. Nous avons proposé aux FPE : 1) de décrire la situation observée ; 2) d'indiquer ce qu'elles observaient au regard des trois domaines du *CLASS*, posés comme balises de leur analyse, 3) d'exposer les forces et les défis de la séquence d'un point de vue du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage. Cette première analyse s'est faite de manière individuelle, puis nous avons effectué un retour en grand groupe. Afin d'avoir suffisamment de temps pour l'analyse des pratiques filmées des FPE,

nous avons fait le choix de réduire le temps d'analyse de cette pratique filmée d'une enseignante expérimentée.

Concernant le soutien émotionnel, les FPE ont noté la bienveillance de l'enseignante, son écoute, la prise en considération du point de vue de ses élèves. Elles ont aimé son expression, « j'ai besoin de voir ton beau sourire », pour capter l'attention des enfants. Elles ont remarqué que l'enseignante était assise par terre, à hauteur des enfants, en grand cercle et que cela avait un effet sur sa posture, sa relation très horizontale avec les enfants. Très à l'écoute, elles ont noté qu'elle prenait le temps de prendre en considération les idées des élèves en leur demandant à quoi ils souhaitaient jouer en attendant l'arrivée de l'intervenante en arts plastiques. Une petite fille propose un jeu, l'enseignante lui laisse le temps de s'exprimer pour expliquer les règles du jeu. Concernant la gestion de classe, les FPE ont noté son attention pour chaque enfant, une redirection des comportements inappropriés, douce et bienveillante, la valorisation des comportements adéquats, l'utilisation d'appellations affectueuses qui a surpris les FPE françaises (« les cocos », « les amis ») : « Mais les amis, je trouve que c'est très intéressant en fait, je trouve que ça dit des choses sur la relation » (CRRC_FPEF5). Les FPE françaises aiment également l'idée de « l'ami du jour ». Chaque jour, un enfant est désigné pour avoir des responsabilités spécifiques durant cette journée. Enfin, concernant le soutien à l'apprentissage, les FPE ont noté la qualité de la rétroaction de l'enseignante et la réflexion qu'elle a engagée auprès de ses élèves sur le fait que les feutres « ne fonctionnent plus », en leur posant de nombreuses questions ouvertes que les raisons qui expliquaient que les feutres n'avaient plus d'encre. L'enseignante fait expliquer les consignes par les élèves, afin de s'assurer leur bonne compréhension.

4.1.2.3 Analyses vidéo des pratiques filmées des futures personnes enseignantes

Ensuite, nous avons visionné ensemble les séquences filmées de chacune des FPE. Les participantes ont accepté de présenter un extrait de leur choix d'une vidéo filmée dans leur classe de stage. Pour rappel, nous avons visionné huit séquences filmées puisque nous n'avons pas obtenu l'autorisation de l'inspection et de la direction d'école de filmer pour l'une des FPE françaises. Pour chaque séquence filmée choisie par les FPE, d'une durée moyenne d'environ cinq minutes, les FPE ont d'abord réalisé une auto-analyse de leur pratique, en identifiant les forces et les défis observés. Ensuite, les autres membres du groupe ont décrit la situation observée et ont identifié les dimensions du *CLASS* mobilisées dans la séquence. Elles ont également relevé les points forts et les aspects à améliorer en lien avec le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. L'analyse des pairs a été bonifiée par notre propre

analyse (doctorante). L'exercice de l'auto-analyse d'une séquence filmée est un exercice particulièrement complexe. Se regarder n'est pas évident, analyser ses pratiques avec une certaine distance l'est également. Environ 30 minutes étaient consacrées au visionnage et à l'analyse de chacune des séquences filmées. Il ressort de ces analyses beaucoup de bienveillance et une auto-analyse précise de la part des FPE. Une FPE souligne, par exemple, avoir pris conscience d'un léger tic de langage, « je leur dis chut tout le temps » et constate qu'elle « ne questionne pas assez » (CRRC_FPEF2). Dans un cadre bienveillant et constructif, ces analyses vidéo ont permis aux FPE de prendre du recul, de valoriser leurs forces et d'identifier des pistes d'amélioration, dans le partage de pratiques entre pairs.

Ce qui ressort de ces analyses, c'est tout d'abord l'effet miroir très rassurant pour les FPE qui reconnaissent leurs propres défis dans les vidéos de leurs pairs : « Même si ce n'est pas ma vidéo quand tu fais le calendrier je me dis, le calendrier on le fait tous il y a des choses qu'on peut vraiment améliorer » (CRRC_FPEQ3). Cette reconnaissance mutuelle permet de dédramatiser les difficultés individuelles et de constater que ces difficultés sont vécues par plusieurs FPE. L'analyse vidéo leur permet de comprendre que les difficultés sont normales et surmontables. Ces échangent semblent leur redonner un souffle. Les forces communes aux FPE, identifiées au travers des analyses vidéo, se situent au niveau de l'instauration d'un climat positif et de la créativité dans les activités proposées. Les défis partagés concernent à nouveau la gestion du temps et de l'attention ainsi que les modalités d'apprentissage pour capter l'attention des élèves.

Les FPE ressortent de ces journées de formations avec la prise de conscience de l'importance d'une réflexivité poussée sur leurs pratiques, « avec des outils […], des questionnements » (CRRC_FPEQ2), « ça nous a ouvert » (CRRC_FPEF5), « ça nous permet d'avoir une réflexion et une remise en question […], c'est positif comment je vais faire pour faire mieux » (CRRC_F3). Elles expriment une volonté de « se questionner dans leurs pratiques […], j'ai hâte de mettre plein d'affaires en place » (CRRC_FPEQ2) et de développer la métacognition et la pratique réflexive, « le mot qui me revient : métacognition, m'arrêter et prendre le temps de m'analyser » (CRRC_FPEQ4). Avant cette formation, les interactions étaient vides de sens » (CRRC_FPEQ4). Cette « rétrospection positive » (CRRC_FPEQ2) les a enrichies. Elles repartent de cette expérience « confiante » (CRRC_FPEQ2), « beaucoup plus tolérante et beaucoup plus indulgente avec notre façon de faire » (CRRC_FPEF3), se sentent plus à l'aise dans leurs pratiques, « confortée dans mes pratiques » (CRRC-EF2), « ça a libéré mes pratiques tout en libérant aussi la parole à mes élèves dans

le sens où j'avais l'impression d'être un peu muselée par les règles » (CRRC_FPEF5), « cette formation m'a redonné un souffle, […] outillée avec des solutions concrètes » (CRCC_FPEQ3).

Le deuxième objectif de cette recherche avait pour visée l'accompagnement des FPE dans une démarche de pratique réflexive. Nous exposons ci-dessous les résultats en lien avec cet objectif.

4.2 Accompagnement des futures personnes enseignantes dans une démarche de pratique réflexive

La démarche de pratique réflexive des FPE a concerné à la fois leurs pratiques avec pour visée leur amélioration, et leur analyse du dispositif de formation et d'accompagnement proposé dans le cadre de cette recherche. L'accompagnement des FPE dans cette démarche réflexive est double : à la fois mené par la doctorante et par leurs pairs. Dans un premier temps, nous exposons les caractéristiques de cet accompagnement. Puis, nous expliquons l'accompagnement mené relatif aux observations dans les classes et dans le cadre des rencontres collectives de formation, perçu par les FPE comme un accompagnement concret et individualisé. Enfin, à l'instar d'une forme de mise en abyme, nous relatons la démarche réflexive menée par les FPE au regard de cet accompagnement et des rencontres collectives de formation.

4.2.1 Caractéristiques de l'accompagnement

Afin d'accompagner les FPE dans une démarche de pratique réflexive, nous avons utilisé les résultats issus des comptes-rendus des rencontres collectives de formation (CRRC), de notre journal de bord (JB), des entretiens (ENT) à la suite des observations (OBS), des questionnaires (QUES). L'accompagnement dans une démarche réflexive s'est déroulé tout au long de la recherche-action menée et a débuté dès le premier entretien et les premières rencontres collectives de formation.

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre consacré au cadre conceptuel, la personne accompagnatrice, en l'occurrence nous-même dans le cadre de cette présente recherche, permet de « rendre plus intelligible par la médiation d'un regard externe », une réalité qui apparait souvent « opaque » à la personne accompagnée (Donnay et Charlier, 2006, p. 131). La personne accompagnatrice est définie dans différentes recherches comme « ami critique » (Jorro, 2006, p. 31), « compagnon réflexif » (Donnay et Charlier, 2006, p. 136), « porteur d'une bienveillance, d'un regard, d'une écoute, d'une parole » et dotée d' « une exigence à travers le message de développement des possibles, de valorisation du potentiel » (Jorro, 2006, p. 41-42), de « soutien entre deux personnes qui cheminement côte à côte » (Duchesne,

2010, p. 240). La dimension humaine de l'accompagnement est essentielle. L'accueil, l'écoute, l'intérêt porté aux parcours, aux difficultés rencontrées, aux doutes, à leurs aspirations sont des éléments clés de cet accompagnement (Duchesne, 2010). En accompagnant les FPE, dans un climat bienveillant et d'écoute, nous avons souhaité encourager une prise de recul critique par rapport aux situations vécues, une distanciation permettant de pousser leur réflexivité de manière approfondie, l'analyse de leurs pratiques selon plusieurs angles, perspectives, le tout s'inscrivant dans un climat bienveillant et d'écoute. Enfin, la notion de co-construction dans l'accompagnement est essentielle, « c'est une action partagée par l'accompagnateur et l'accompagné » (Boutin et Dufour, 2021, p. 14), une collaboration constante.

Tout au long du dispositif de formation et d'accompagnement, au cours des entretiens et des rencontres collectives de formation, l'accompagnement a consisté à écouter les analyses des FPE au regard de leurs pratiques, à rebondir sur certains éléments afin qu'elles explicitent de manière plus approfondie ce qu'elles souhaitaient dire ou faire. Il s'agissait également de revenir sur les défis vécus et de les explorer ensemble pour tenter de les résoudre. Le terme que nous avons souvent emprunté était de « décortiquer ensemble les situations » et « tirer le fil de la pelote de laine », sous-entendant notre volonté de pousser leur réflexion le plus loin possible.

À l'instar de Bergeron (2014), nous avons mis en place un accompagnement s'articulant autour de trois axes : la clarification ; la stimulation ; la facilitation (Payette et Champagne, 2010). La clarification a consisté à aider les FPE à clarifier leurs analyses, leurs points de vue. La stimulation a permis de stimuler la participation des FPE avec notamment l'utilisation d'outils pédagogiques ou de ressources, le questionnement, l'engagement des FPE dans le processus réflexif et dans la mise à l'essai de nouvelles pratiques. Enfin, la facilitation avait pour visée le changement de pratiques, et s'articulait autour de plusieurs éléments (Bergeron, 2014) comme le soutien dans la transformation de leurs perceptions ; le questionnement sur leur posture, leur rapport à l'autorité, leurs pratiques pédagogiques, la place de l'autonomie et du point de vue de l'élève ; la reconnaissance de la légitimité des défis et des expériences vécues par les FPE. Dans le cadre de notre recherche, les trois entretiens, les rencontres collectives de formation et le questionnaire ont permis de mener à bien cet accompagnement.

4.2.2 Accompagnement à la suite des observations

L'accompagnement à la suite des observations s'est déroulé lors des échanges sous forme d'entretiens que nous avons eus avec chacune des FPE après les avoir observées une matinée dans leur classe. À la

suite de chacune des observations, nous nous sommes isolées et pris une trentaine de minutes (généralement durant la récréation ou la pause) pour synthétiser nos observations dans le journal de bord (JB) selon les moments observés (p.ex. accueil du matin ; collation ; jeux libres ; ateliers) et préparer ainsi nos échanges avec la FPE. Pour chacun des moments observés, nous avons récapitulé les points forts et les défis des moments observés. Puis, à la fin de la matinée, nous nous sommes entretenues avec chacune des FPE observées. Chacun des deux entretiens a duré entre 40 et 75 minutes sur l'heure du déjeuner (équivalent au diner au Québec). Le déroulé précis de l'accompagnement à la suite des deux observations dans les classes est exposé ci-dessous.

Le deuxième entretien s'est déroulé à la suite de la première observation en classe, avant les rencontres collectives de formation et d'accompagnement. Cet accompagnement lors du deuxième entretien s'est articulé en deux temps : le premier temps a consisté en l'analyse de la matinée par la FPE, nous débutions l'entretien par la question ouverte *Comment s'est passée cette matinée ?* Dans le cadre de ce premier temps, nous étions très à l'écoute, nous rebondissions sur certains éléments afin de compléter l'analyse des FPE. Ce deuxième entretien s'inscrivait dans la continuité et l'établissement d'une mise en confiance avec les FPE. Puis, le second moment a consisté à décortiquer ensemble un à deux moments observés (p. ex. accueil du matin, jeux libres, activité sportive). Le choix de ces moments était laissé à la FPE. Ces analyses ont surtout permis de relever les difficultés rencontrées et énoncées par les FPE : « c'est compliqué de faire la police et d'enseigner » (ENT2_FPEF3), « gérer ses propres émotions » (ENT2_FPEF4), « beaucoup de choses à gérer […] avec la crainte d'être désorganisé et de perdre le contrôle du groupe » (ENT2_FPEQ1), « difficile d'avoir leur attention » (ENT2_FPEQ3). Les compléments d'analyse que nous avons apportés reprenaient les éléments abordés par les FPE et nous réfléchissions ensemble à la manière d'améliorer les moments observés. Nous débutions toujours par les forces observées pour chacun des moments choisis (p.ex. climat positif ; voix douce et calme ; analyse et raisonnement). Au cours de ces échanges, nous avons pu continuer à poser les jalons de la qualité des interactions au regard du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage (nous avions commencé à poser ces jalons lors du premier entretien). Les rencontres collectives de formation n'ayant pas débuté, nous ne sommes pas rentrées dans les détails des différentes dimensions et marqueurs comportementaux. Nous avons proposé des pistes de réflexion et des propositions concrètes d'amélioration.

Pour le soutien émotionnel, nous avons suggéré aux FPE d'encourager davantage le mouvement et les points de vue des élèves comme laisser le temps aux élèves de s'exprimer, ne pas leur imposer une posture

assise rigide. Par exemple, lors d'un regroupement au tapis (OBS1_FPEQ4), un élève écoute mais en se mettant en position de grenouille. La FPE l'a repris pour lui demander de s'asseoir correctement, et s'est donc interrompue dans l'activité qu'elle menait avec ses élèves, interrompant leur attention. Nous avons discuté avec la FPE de la nécessité ou pas de rediriger l'élève, et de sa volonté de ne « pas perdre le contrôle » (ENT2_FPEQ4). Nous avons également insisté sur l'importance d'instaurer un climat positif (pas de cris, pas de gestes brusques avec les élèves comme prendre le bras d'un élève pour le déplacer). Pour quatre d'entre elles (OBS1_FPEF1 ; OBS1_FPEF4 ; OBS1_FPEQ1 ; OBS1_FPEQ4), nous leur avons suggéré l'importance de prendre le temps de l'accueil des élèves, afin d'avoir connaissance de leur état émotionnel. Lors de ces observations, nous avons par exemple remarqué que certaines d'entre elles (OBS1_FPEF4 ; OBS1_ FPEQ1 ; OBS1_ FPEQ4) faisaient un accueil souriant et chaleureux mais rentraient très vite dans les apprentissages (p.ex. lavage des mains en comptant, en chantant en anglais ; regroupement rapide au tapis ; démarrage immédiat des ateliers).

Pour l'organisation de la classe, nous avons observé (OBS1) que les transitions étaient souvent longues (FPEF1 ; FPEQ1 ; FPEF3 ; FPEQ4), que les consignes n'étaient pas claires et qu'il n'y avait pas toujours une « vision périphérique de la classe » pour reprendre une expression d'une FPE (CRRC_FPEQ3), la FPE ne remarquant pas les pleurs d'un enfant par exemple (OBS1_FPEQ1). Nous leur avons suggéré de saisir les transitions comme des occasions de soutien à l'apprentissage. Par exemple, lors d'une collation, une FPE observe qu'il y a de la cannelle en poudre sur les morceaux de banane d'un enfant. Nous avons exploré avec la FPE la manière dont elle pourrait soutenir à ce moment précis le temps d'apprentissage : « Est-ce que vous savez ce qu'est la cannelle ? Connaissez-vous d'autres épices ? » (ENT2_FPEQ2). Sur les transitions observées (OBS1), nous avons questionné une FPE (ENT2_FPEF1) sur la manière dont ces transitions pourraient être moins longues, plus fluides, comme chanter une comptine lors d'un passage aux toilettes, ou laisser plus d'autonomie aux élèves lors d'un changement d'activité (les élèves peuvent aller chercher leurs crayons eux-mêmes) (OBS1_FPEF3).

Pour le soutien à l'apprentissage, nous avons suggéré à deux FPE (ENT2_FPEF3 ; ENT2_FPEF4) de pousser plus loin la lecture d'un album jeunesse (p.ex. permettre aux enfants de participer lors de la lecture; poser davantage de questions sur l'histoire ; s'assurer de la compréhension de mots complexes ou demander aux élèves de donner le sens d'un mot) ; de développer de longs échanges auprès des élèves lors de l'accueil le matin (OBS1_FPEQ2 ; FPEQ4), ce qui outre de développer notamment le langage de l'élève, permettrait d'avoir une bonne connaissance en début de journée de l'état émotionnel des enfants. Un

enfant raconte à une FPE (OBS1_FPEF1) qu'il a mangé une soupe aux œufs. Lors de l'entretien (ENT2_FPEF1), nous avons accompagné la FPE sur la manière dont elle aurait pu rebondir sur cette soupe aux œufs : « Quels autres aliments y avait-il dans ta soupe ? Quel animal pond les œufs ? » (JB). Ou encore lors de jeux libres, nous avons suggéré de pousser les questions ouvertes permettant l'analyse et le raisonnement. Par exemple, des enfants jouent sous une tente, une FPE évoque avec eux le camping (OBS1_FPEQ2) mais ne pousse pas plus loin les échanges. Lors de l'entretien, nous avons réfléchi aux questions que la FPE aurait pu poser à ses élèves : « Avez-vous déjà fait du camping ? Dans quel région ou pays ? De quels ustensiles avez-vous besoin pour cuisiner ? » (ENT2_FPEQ2).

Le troisième entretien (durée entre 60 et 75 minutes) s'est déroulé à la suite de la seconde observation en classe, après les rencontres collectives de formation et d'accompagnement. Cet accompagnement lors du troisième entretien s'est articulé en trois temps : le premier temps a consisté en l'analyse de la matinée par la FPE, nous débutions l'entretien par la question ouverte *Comment s'est passée cette matinée ?* Dans le cadre de ce premier temps, nous avons, tout comme lors de l'entretien précédent, été très à l'écoute. Nous rebondissions sur certains éléments afin de compléter l'analyse des FPE. Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux FPE de choisir un ou deux moments que nous avions observés durant la matinée (p. ex. accueil du matin ; ateliers ; regroupement au tapis ; collation). Enfin, nous avons demandé aux FPE si elles pensaient avoir fait évoluer leurs pratiques au regard des trois domaines du *CLASS.* L'évolution de leurs pratiques est exposée plus bas.

L'analyse du questionnaire a montré que les FPE se disaient toutes satisfaites de cet accompagnement (n=7). Cinq occurrences du terme « bienveillant » ont été relevées, quatre pour le terme « formateur », trois pour le terme « individualisé » : « Un regard juste, bienveillant et encourageant » (QUEST_Part.1F) ; « Cet accompagnement était utile et surtout bienveillant. L'approche de la chercheuse permettait pleinement de parler des doutes/ problématiques » (QUEST_Part.3Q) ; « Je qualifierai ces échanges de formateurs, bienveillants, adaptés et personnalisés » (QUEST_Part.5F).

4.2.3 Accompagnement au cours des rencontres collectives de formation

Au cours des rencontres collectives de formation, nous avons accompagné les FPE dans leur pratique réflexive en nous appuyant sur leurs expériences vécues. Cet accompagnement a privilégié une approche réflexive partant de l'expérience des FPE, enrichie par des apports théoriques, pour aboutir à la présentation d'un outil pratique destiné à améliorer la qualité des interactions avec leurs élèves. La

démarche participative propre à la recherche-action a consisté, à partir des situations concrètes vécues par les FPE, à confronter leurs pratiques à la fois aux indicateurs scientifiques mais également aux pratiqués de leurs pairs, à encourager l'auto-évaluation et la réflexion critique, à valoriser les questionnements. Cette approche a permis une appropriation progressive de l'outil *CLASS* comme grille de lecture pour améliorer les interactions en classe. Tout au long de ces rencontres collectives de formation et au terme de celles-ci, les FPE ont identifié les éléments dans leur pratique qu'elles souhaitaient modifier, améliorer, transformer comme nous l'avons exposé précédemment. Ces rencontres collectives de formation ont permis de mettre l'accent sur l'importance de créer des liens de confiance avec les FPE à travers le partage, l'écoute et la bienveillance. Les solutions proposées avaient pour visée de développer un environnement d'apprentissage positif où chaque élève se sent valorisé et en confiance.

Les FPE ont également été accompagnées par leurs pairs. En effet, lors de ces rencontres collectives de formation, l'accompagnement s'est également fait entre pairs avec le partage de conseils et d'expériences vécues. Concernant ces activités en grand groupe qui ont occupé la majeure partie de la formation, elles ont été appréciées par la totalité des personnes répondantes au questionnaire (n=7) qui ne comprenait que des questions ouvertes : « Cette activité a été très formatrice. Elle nous a permis de coconstruire nos stratégies, nos outils et nos savoirs tout en échangeant sur nos réalités respectives » (QUEST_Part.7Q). Le moment le plus apprécié par la totalité des FPE ayant répondu au questionnaire (n=7) concerne les échanges entre pairs : « J'ai adoré les rencontres lorsqu'on échangeait avec les autres étudiants et j'ai particulièrement aimé la rencontre suivant la venue en classe de stage de Séverine pour m'observer » (QUEST_Part.4Q) ; « J'ai particulièrement apprécié les échanges riches et bienveillants avec mes collègues, notamment lors des partages et analyses de pratiques » (QUEST_Part.5F). Les FPE ont également apprécié l'analyse des vidéos filmées (n=6) : « Les analyses de périodes que nous avions filmées, aussi bien lorsque c'était notre vidéo que le tour des autres, cela permettait vraiment de faire des liens pratiques avec les apprentissages théoriques » (QUEST_Part.3Q). L'introspection et la réflexivité permises durant ces rencontres collectives de formation ont également été relevées par les FPE : « Permet d'avoir un regard critique. De prendre conscience de soi en tant qu'enseignante. Être filmé devrait faire partie de la formation, car cela permet aussi une analyse » (QUEST_Part.1F). Enfin, l'accompagnement individualisé (n=5), les aspects théoriques (n=3) sont ressortis comme les autres moments appréciés de ce dispositif de formation et d'accompagnement.

4.2.4 Accompagnement concret et individualisé

L'une des questions du questionnaire portait sur la distinction de la formation et de l'accompagnement proposé lors de cette recherche et ce qu'elle apportait par rapport à la formation initiale en enseignement suivie par les FPE. Les résultats montrent que les FPE ont apprécié l'approche pragmatique proposée dans le cadre de cette recherche (n=6), qui se voulait au plus près de leurs réalités professionnelles, le focus sur la REE (n=5), l'accompagnement individualisé (n=4) : « Cette formation se distingue par la quantité de discussions qui ont lieu entre les étudiants et la chercheuse [...] cette formation privilégiait au maximum la pratique » (QUEST_Part.3Q), « Elle [cette recherche] est plus liée au côté professionnel. Elle s'inscrit dans une démarche de développement professionnel. C'est une autre approche » (QUEST_Part.1F) ; « avec Séverine on avait un suivi personnel, une méthode complètement différente de ce qu'on voit dans nos cours. Je ne sais pas trop comment l'expliquer, mais la recherche nous permettait de se concentrer sur trois aspects précis plutôt que d'essayer de tout gérer en même temps. La recherche donnait des astuces concrètes et nous permettait de pouvoir l'essayer sur le terrain directement » (QUEST_Part.4Q). Une autre précise les lacunes de la formation initiale au regard de la REE et indique que « c'est la seule fois où l'on s'intéresse réellement à la relation enseignant-élèves. Comment l'on envisage celle-ci avec nos élèves » (QUEST_Part.6F).

4.2.5 Démarche réflexive concernant le dispositif de formation et d'accompagnement

Au cours des rencontres collectives de formation et dans le questionnaire anonyme, il a été proposé aux FPE de réfléchir au dispositif de formation et de proposer des améliorations. Ces réflexions ont porté sur le format de la formation, la durée de la formation, les défis rencontrés, les propositions d'amélioration du contenu. Nous présentons ces différents éléments dans les sections suivantes.

4.2.5.1 Appréciation du format de formation

Les FPE ont été interrogées sur le format de la formation et notamment sur l'équilibre entre présentations théoriques et activités en grand groupe. Il ressort de ces analyses que les présentations théoriques ont été appréciées (n=6) : « J'ai beaucoup apprécié les présentations appuyées sur des bases théoriques solides. Elles étaient bien construites, pensées pour nous faire participer activement » (QUEST_Part.7Q). Globalement, les FPE (n=6) ayant répondu au questionnaire étaient satisfaites de l'équilibre entre les activités : « l'équilibre était vraiment bien, car lors de la première rencontre, même si la charge théorique était élevée, les discussions entre nous permettaient de faire des liens concrets » (QUEST_Part.3Q).

4.2.5.2 Durée de la formation

La durée de la formation était de 12 heures dans chacun des deux contextes. Plusieurs FPE (n=4) trouvent la durée de la formation insuffisante : « 4h encore supplémentaires ne m'auraient pas semblé en trop, au contraire c'était tellement intéressant » (QUEST_Part.5F) ; « J'ai l'impression qu'une session de plus n'aurait pas été de trop pour pouvoir approfondir l'analyse des vidéos » (QUEST_Part.6F). D'autres (n=3) trouvent la durée suffisante (QUEST_3Q; 6F; 5F). Finalement, « c'est un temps relativement court, mais intense en formation. On apprend beaucoup en peu de temps » (QUEST_Part.1F).

4.2.5.3 Défis identifiés

Les défis mentionnés par les FPE sont les mêmes que ceux que nous avions relevés lors de la collecte de données. Pour certaines personnes répondantes (n=3), la gestion du temps a été complexe : « c'était principalement logistique après les cours le soir avec les devoirs, les exams [examens] et le concours à préparer » (QUEST_Part.2F). Pour une FPE, la prise de recul a également été identifiée comme un défi, il n'était pas évident au démarrage de la formation et de l'accompagnement pour les FPE de prendre du recul.

Visionner leurs propres pratiques a également été identifié comme un défi pour deux FPE : « j'ai trouvé gênant de montrer ma vidéo aux autres. Ma classe de stage n'était pas facile du tout » (QUEST_Part.4Q). Et pourtant, les analyses des pratiques filmées ont été très appréciées des FPE (n=7) : « J'ai adoré. Les commentaires étaient bienveillants et constructifs. Je trouve que de se voir agir, nous permet vraiment de mettre nos pratiques en perspective et de réaliser qu'on peut faire mieux » (QUEST_Part.4Q), « C'était très intéressant d'avoir un autre regard que le nôtre sur notre pratique et de pouvoir échanger autour des vidéos » (QUEST_Part.6F) ; « Il s'agit de ma période préférée, car c'est à ce moment que les liens théoriques-pratiques sont les plus explicites » (QUEST_Part.3Q).

4.2.5.4 Propositions d'amélioration du contenu

Les suggestions concernant l'amélioration du dispositif sont intéressantes et relèvent les limites de notre recherche, sur lesquelles nous revenons dans le dernier chapitre. Les FPE suggèrent que les extraits vidéo analysés soient de la même durée pour chacune des FPE : « Il faudrait montrer le même temps de vidéos pour chaque participant » (QUEST_Part.1F). Elles auraient également aimé que les FPE des deux contextes puissent se rencontrer : « Ça serait bien d'échanger avec les Québécois sur leurs pratiques et les nôtres » (QUEST_Part.2F). Une FPE pointe l'organisation temporelle de la formation, « Je pense que le seul aspect

qui pourrait être amélioré, c'est la durée de la formation et l'espacement des rencontres, du début jusqu'à la fin du stage. Un suivi plus étalé dans le temps permettrait d'observer une progression plus complète, de mieux intervenir sur nos défis au fur et à mesure, et de consolider nos forces de façon plus continue » (QUEST_Part.7Q). Constatant les effets de la vidéo, les FPE suggèrent dans une prochaine formation d'échelonner le visionnage des vidéos selon trois temps : avant, pendant et après la formation, afin de pouvoir échanger sur l'évolution progressive de leurs pratiques. Elles proposent également de pouvoir venir s'observer entre elles dans les classes, avec la volonté de poursuivre les échanges de pratiques entre elles.

Dans la section suivante, nous répondons au troisième objectif qui consiste à identifier la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur l'évolution des pratiques.

4.3 Identification de la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur l'évolution des pratiques au regard d'une REE de qualité

Comme nous l'avons exposé dans le troisième chapitre, le changement de pratique est la visée principale de la recherche-action. Dans le cadre d'un doctorat, nous parlerons davantage d'évolution des pratiques, plutôt que d'un changement radical. Afin d'identifier la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur l'évolution des pratiques au regard d'une REE de qualité correspondant à notre troisième objectif, nous avons utilisé les données issues des entretiens (ENT) semi-dirigés, des observations (OBS), du questionnaire (QUES) et des comptes-rendus des rencontres collectives (CRRC). Le premier entretien a permis de faire ressortir les forces et les défis ainsi que les besoins ressentis par les FPE au regard de la REE. Les rencontres collectives de formation, ainsi que les observations ont permis également d'identifier l'évolution des pratiques. Comme précisé dans notre troisième chapitre, nous avons inscrit ces observations dans une démarche qualitative. Mais l'observation nécessitant de remplir les grilles d'observations sur une échelle de Lickert (de 1 à 7), nous présentons les résultats trouvés afin de montrer s'ils corroborent ou pas avec les observations qualitatives et les changements de pratique identifiés par les FPE. À la fin de chacune des observations, un entretien avec chacune des FPE a été réalisé. Le troisième entretien effectué à la suite de la seconde observation en classe a permis aux FPE de poursuivre leur réflexion sur l'évolution de leurs pratiques. C'est durant cet entretien que les FPE ont ouvert leur enveloppe dans laquelle elles avaient glissé lors de la première rencontre de formation leurs forces et leurs défis au regard des trois domaines du *CLASS* (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage). La pratique réflexive des FPE s'est poursuivie avec le questionnaire adressé

à la toute fin de la recherche afin qu'elles puissent notamment identifier l'influence de la recherche-action sur leurs pratiques. C'est le croisement de ces données qui a permis de répondre à ce troisième objectif.

4.3.1 Pertinence du dispositif de formation et d'accompagnement

Les scores obtenus (sur une échelle de Lickert de 1 à 7) par les FPE françaises et québécoises que nous avons observées nous éclairent quant à l'évolution de leurs pratiques. Ces scores apportent un complément informatif quant à la démarche qualitative de notre recherche. Les moyennes calculées à partir des scores relevés dans les grilles d'observation de l'outil *CLASS* sont présentées dans le tableau 4.2. Nous les avons complétés par un test de Wicoxon (test non paramétrique), effectué avec le logiciel JASP, que nous présentons dans les tableaux 4.3 et 4.4, afin d'analyser l'amélioration de l'ensemble des personnes participantes entre avant et après formation (les domaines et les dimensions statistiquement significatives sont entourés d'un carré rouge). Notre recherche s'inscrivant dans une démarche qualitative, nous analysons ci-dessous les résultats comme simples indicateurs d'une tendance de progression.

Tableau 4.2 Moyennes de la qualité des interactions -Scores en France et au Québec

Domaines et dimensions	**M1 Qc**	**M2 Qc**	**M1 F**	**M2 F**	**M1 Qc+F**	**M2 Qc+F**
Soutien émotionnel	5,69	5,84	5,03	5,42	5,36	5,63
Climat positif	5,7	5,81	5,3	5,77	5,5	5,79
Climat négatif	6,84	6,69	6,06	6,54	6,45	6,61
Sensibilité de l'adulte	5,25	5,5	4,92	5,06	5,09	5,28
Prise en considération point de vue de l'enfant	4,96	5,38	3,83	4,31	4,4	4,84
Organisation de la classe	5,57	5,56	4,86	5,16	5,22	5,36
Gestion des comportements	5,54	5,44	4,65	5,06	5,09	5,25
Productivité	5,6	5,63	5,06	4,92	5,33	5,27
Modalités d'apprentissage	5,58	5,63	4,88	5,5	5,23	5,56
Soutien à l'apprentissage	2,6	3,08	2,79	3,27	2,7	3,18
Développement de concepts	2,11	2,44	2,39	2,72	2,25	2,58
Qualité de la rétroaction	2,68	3	2,67	3,48	2,67	3,24
Modelage langagier	3,03	3,81	3,31	3,62	3,17	3,72

Légende :
M1 Qc se réfère à la moyenne du score des participants québécois lors de la 1re observation
M2 Qc se réfère à la moyenne du score des participants québécois lors de la 2e observation
M1 F se réfère à la moyenne du score des participants français lors de la 1re observation
M2 F se réfère à la moyenne du score des Français lors de la 2e observation

M1 Q+F se réfère à la moyenne du score des Québécois et des Français lors de la 1re observation

M2 Q+F se réfère à la moyenne du score des Québécois et des Français lors de la 2e observation

Tableau 4.3 Test Wilcoxon- Scores *CLASS* par domaines

Wilcoxon score CLASS

Paired Samples T-Test

Measure 1		Measure 2	W	z	df	p
Soutien .motionnel AVANT	-	Soutien .motionnel APRES	4.500	−1.890		.068
Organisation de la classe AVANT	-	Organisation de la classe APRES	11.000	−1.362		.203
Soutien . l.apprentissage AVANT	-	Soutien . l.apprentissage APRES	2.000	−2.429		.018

Note. Wilcoxon signed-rank test.

Tableau 4.4 Test Wilcoxon- Scores *CLASS* par dimensions

Paired Samples T-Test ▼

Paired Samples T-Test

Measure 1		Measure 2	W	z	df	p
Soutien .motionnel AVANT	-	Soutien .motionnel APRES	4.500	−1.890		.068
(CP) AVANT	-	(CP) APRES	4.500	−1.890		.068
(CN) AVANT	-	(CN) APRES	8.000	−1.014		.349
(SE) AVANT	-	(SE) APRES	11.500	−0.910		.398
(PVE) AVANT	-	(PVE) APRES	8.000	−1.718		.096
Organisation de la classe AVANT	-	Organisation de la classe APRES	11.000	−1.362		.203
(GC) AVANT	-	(GC) APRES	9.000	−0.845		.447
(P) AVANT	-	(P) APRES	16.000	0.338		.799
(MA) AVANT	-	(MA) APRES	5.000	−1.820		.079
Soutien . l.apprentissage AVANT	-	Soutien . l.apprentissage APRES	2.000	−2.429		.018
(DC) AVANT	-	(DC) APRES	4.000	−1.690		.106
(QR) AVANT	-	(QR) APRES	1.500	−2.310		.025
(ML) AVANT	-	(ML) APRES	3.000	−2.100		.042

Note. Wilcoxon signed-rank test.

De manière générale, les FPE québécoises obtiennent généralement des scores plus élevés que les FPE françaises au regard du soutien émotionnel (5,69-5,84 vs 5,03-5,42) et de l'organisation de la classe (5,57-5,56 vs 4,86-5,16). En revanche, une inversion est observée au regard du soutien à l'apprentissage. Les scores des FPE françaises sont plus élevés que ceux des FPE québécoises (2,79-3,27 vs 2,6-3,08), même si le modelage langagier s'améliore davantage au Québec (+0,78) qu'en France (+0,31).

On observe une amélioration positive entre la première observation (avant leur participation au dispositif de formation et d'accompagnement) et la seconde observation (après leur participation au dispositif de formation et d'accompagnement) notamment dans les dimensions : prise en considération du point de vue de l'enfant (+0,42 au Québec ; +0,48 en France ; + 0,45 sur la moyenne France et Québec), et les trois dimensions du soutien à l'apprentissage. En effet, pour le développement des concepts, il est observé une progression de +0,48 au Québec, de +0,48 en France et de +0,33 sur la moyenne France et Québec. Pour la qualité de la rétroaction, une progression est observée de + 0,33 au Québec et en France et de +0,57 sur la moyenne France et Québec. Concernant le modelage langagier, une progression est observée de +0,78 au Québec, +0,31 en France et de +0,55 sur la moyenne France et Québec. Alors que le soutien émotionnel et l'organisation de la classe se situent à des niveaux moyens-élevés, le domaine du soutien à l'apprentissage présente les scores les plus bas même si une progression est observée comme mentionné plus haut dans chacune des dimensions du soutien à l'apprentissage : développement de concepts (2,11-2,72) ; qualité de la rétroaction (2,67-3,48) ; modelage langagier (3,03-3,81).

Concernant le test de Wicoxon effectué, il nous indique qu'il n'y a pas de significativité statistique ni pour le soutien émotionnel (p=0.06) ni pour l'organisation de la classe (p=0.02). En revanche, nous observons une amélioration positive et statistiquement significative pour le soutien à l'apprentissage (p=0.018). L'amélioration n'est pas significative pour le développement des concepts (p=0.1). En revanche, elle l'est pour la qualité de la rétroaction (p=0.025) et pour le modelage langagier (p=0.042).

Concernant le questionnaire, sept FPE sur neuf ont répondu au questionnaire anonyme, quatre en France et trois au Québec. Une FPE française et une FPE québécoise n'ont pas répondu au questionnaire. Une case en début de questionnaire devait être cochée par les FPE pour indiquer si elles avaient effectué la recherche en France ou au Québec. Le questionnaire (QUEST) étant anonyme, nous avons attribué un code à chacune des participantes de 1 à 7 suivie de l'initiale de leur pays (F pour France et Q pour Québec). À titre d'exemple, pour la participante 1, qui est française, nous avons attribué le code Part.1F.

Il ressort de l'analyse des questionnaires (anonymes) que, globalement, le dispositif de formation et d'accompagnement a été apprécié et que les FPE en sont ressorties enrichies de cette expérience. Elles ont pris cette expérience comme « une chance » : « Merci infiniment de nous avoir fait confiance et de nous avoir offert la possibilité de participer à cette formation. C'est une chance pour nous » (QUEST_Part.5F) ; « Merci de m'avoir offert l'opportunité de participer à cette recherche, j'en retire

énormément de choses » (QUEST_Part.3Q) ; « Je me sens vraiment honorée d'avoir pu participer à cette recherche » (QUEST_Part.7Q).

Les FPE ont réfléchi à la manière de faire évoluer leurs pratiques, en suggérant une approche graduelle : « Intégrer une chose à la fois » (CRRC_FPEQ1). Ces rencontres de formation leur ont permis d'avoir une réflexion constructive, de valoriser ce qui fonctionne avant d'identifier les améliorations, de dédramatiser l'imperfection. Elles ont fait preuve d'une réflexion approfondie sur les postures traditionnelles d'écoute des élèves (élèves assis droit, les mains sur les genoux, silence absolu), l'équilibre entre autorité et bienveillance, l'importance de la prise en considération du point de vue de l'enfant en interrogeant la place de l'autonomie, notamment.

Les rencontres collectives de formation mettent en lumière les tensions vécues par les FPE qui oscillent entre leurs aspirations pédagogiques et les contraintes du terrain. Ces rencontres illustrent la complexité propre à la pratique de l'enseignement, où les FPE doivent composer avec les exigences institutionnelles et la construction de leur identité professionnelle. Elles évoluent dans un environnement complexe, et font face à des enjeux à la fois pédagogiques et relationnels mais également institutionnels. Chacun de ces enjeux influence leur manière d'enseigner, leur positionnement et leurs interactions. Enfin, les valeurs de coopération et d'acceptation de l'erreur sont mises en avant. « C'est correct de demander de l'aide » (ENT3_EQ3) : « la coopération entre les enfants, entre moi et les enfants, mais aussi avec les parents » (CRRC_FPEQ4). Cette même FPE observe que dans son stage, « les parents sont toujours là, puis c'est tellement merveilleux » et note l'effet positif de cette coopération tripartite.

Les FPE ont identifié la pertinence des rencontres de formation et d'accompagnement sur l'amélioration de leurs pratiques : « Cela a bonifié ma pratique par divers aspects, mais les principaux sont sur deux points : « pour ma gestion de classe, je me pose presque constamment la question avant d'intervenir : « Est-ce que c'est dérangeant pour le groupe ou non ? » Ensuite, sur le soutien émotionnel, j'ai réussi à m'améliorer à offrir un soutien aux élèves par différentes stratégies, toutefois cela était en maternelle et j'ai encore du mal à retranscrire cela au 2e/3e cycle (j'ai beaucoup travaillé récemment à ces niveaux) » (QUEST_Part.3Q). « Grâce aux vidéos, j'ai pu être confrontée à l'enseignante que je suis. J'ai pu relever quelques habitudes (mauvaises) à modifier dans ma pratique, tel que des tics de langage, des réponses automatiques » (QUEST_Part.5F). La prise de recul et l'introspection permise ont favorisé également l'amélioration de leurs pratiques : « Cette expérience a grandement enrichi ma pratique ainsi que ma

vision de l'enseignement. Elle m'a permis de prendre du recul, de m'observer de manière plus objective et de réfléchir à mes actions pédagogiques grâce aux rétroactions des autres participants et la formation précieuse et le soutien incroyable de Séverine » (QUEST_Part.7Q). Cette recherche les a rendues également plus confiantes dans leurs pratiques : « La formation m'a confortée dans la dynamique que je commençais à emprunter. Désormais, je suis confiante et persuadée que c'est efficace » (QUEST_Part.5F). Cette confiance leur permet « d'être ancrée, alignée avec ce que j'ai envie de faire » (ENT2_FPEQ4). Une FPE précise que la recherche lui a permis de conscientiser ses pratiques : « j'essaie petit à petit d'améliorer, mais j'en prends conscience, on va dire. Je pense que c'est déjà une étape de le conscientiser » (ENT3_FPEF1).

Il ressort de ce questionnaire que, pour la totalité des personnes répondantes (n=7), l'évolution de leurs pratiques semble présente : « Cela m'a aidée à être plus confiante et assurée dans un métier où cela est difficile » (QUEST_Part.1F) ; « Ces journées ont clairement fait évoluer mes pratiques, car elles nous ont mis face à des problèmes concrets que l'on rencontrait au cours de nos stages » (QUEST_Part.3Q) ; « J'ai vraiment eu l'impression d'évoluer dans ma propre pratique, je suis maintenant beaucoup plus à l'aise avec mes élèves » (QUEST_Part.6F).

Pour plus de lisibilité, nous avons organisé les changements de pratiques observés ou nommés par les FPE selon les différents domaines et dimensions de l'outil *CLASS*.

4.3.2 Soutien émotionnel

Dans le cadre du questionnaire, pour chacun des trois domaines du modèle *TTI* et de l'outil *CLASS*, nous avons demandé de réfléchir à un éventuel changement de pratiques. Il ressort des analyses que pour le soutien émotionnel, 85 % des personnes répondantes (n=6) observent une évolution positive de leur pratique : « J'essaie d'être beaucoup plus à leur écoute, mais aussi de ne pas stigmatiser ceux qui parfois présentaient des problèmes de comportement » (QUEST_Part.6F) ; « J'accorde encore plus d'attention à créer un climat positif en classe, en étant plus sensible à leurs émotions et en prenant systématiquement en compte leur point de vue » (QUEST_Part.7Q).

Les FPE étaient conscientes de l'importance de l'instauration d'un **climat positif**, mais grâce aux rencontres collectives de formation et d'accompagnement, elles ont mieux compris le sens de la synchronie émotionnelle, comme le partage des émotions et des intérêts, l'importance de moments d'échange,

comme saisir les transitions pour créer un lien. Enfin, elles ont souligné l'importance de la consolidation du lien de confiance, en encourageant par exemple les élèves à partager leurs « trésors » personnels. Les FPE mentionnent que depuis les rencontres collectives de formation elles prêtent beaucoup plus d'attention à l'accueil le matin, moment privilégié pour prendre « le pouls de la classe » (CRRC_FPEQ2), tout en établissant un lien fort avec chaque enfant : « l'accueil, je sens une petite amélioration. Je demande plus aux enfants ce qui s'est passé. Le retour de week-end, c'est le moment où il y a une grande rupture. Du coup, j'ai pris le temps individuellement d'aller voir les enfants, qu'est-ce qu'ils ont fait ce week-end ? » (ENT2_FPEQ1). Les FPE ont senti une amélioration de leurs pratiques au regard du climat positif et ont instauré un certain nombre de nouveaux éléments dans leur classe. Une FPE souligne que depuis la formation, elle a instauré une « météo des émotions » (ENT3_FPEQ2) avec l'utilisation de symboles météorologiques pour permettre aux enfants d'exprimer leur état émotionnel. Cette approche consiste à proposer aux élèves de placer « leur soleil, leur nuage ou leur pluie » sur une feuille aimantée pour communiquer leurs sentiments. Une autre précise qu'elle a des conversations plus informelles avec ses élèves, à la recherche de « petits trésors de discussion » (CRRC_FPEQ4).

Concernant le **climat négatif**, les FPE sont attachées à réduire ce type de climat, en favorisant un climat plus calme et serein. Une FPE mentionne qu'elle s'énerve moins : « Je ne m'énerve plus et j'essaye de plus comprendre pourquoi ils n'écoutent pas et de plus saisir les attentes que j'ai envers eux et d'être assez disponible quand même » (ENT3_FPEF3). L'un des éléments abordés lors de la formation a fait ressortir la nécessité de ne pas utiliser la conjonction « si » lorsqu'elle était associée à une menace et d'adopter plutôt des pratiques de valorisation positive. Les FPE ont mis en place ces pratiques à la suite de la formation et ont pris conscience qu'elles utilisaient souvent la négation : « je me suis rendu compte que j'étais tout le temps dans la négation, alors que je ne m'en rendais pas compte » (CRRC_FPEF3). Une autre FPE indique qu'elle évite désormais d'énoncer l'interdiction, « je me reprenais pour éviter de dire interdit » (CRRC_FPEF1). Une FPE valorise la confiance plutôt que les sanctions : « Au lieu de me fâcher, je les ai écoutés, moi je vous fais confiance. Si je vous laisse sortir de la classe, c'est parce que je sais que vous allez bien vous comporter. Du coup, au lieu de, comment dire, d'utiliser un petit peu la colère, je fais plutôt un contrat de confiance avec eux » (CRRC_FPEF2).

Concernant la **sensibilité de l'enseignante**, plusieurs FPE identifient une amélioration dans leur approche au regard de leur sensibilité, trouvant un équilibre entre leurs émotions et celles des élèves : « J'ai l'impression que les émotions des élèves, elles empiètent moins sur mon état à moi » (ENT3_FPEF4). Une autre FPE témoigne d'une évolution de ses pratiques et souligne : « pour les câlins et le contact physique,

je l'ai vraiment mis en place après le jeudi qu'on s'est vus [...] valider leurs émotions tout le temps » (ENT3_FPEQ3). Elles ont également pris conscience de l'importance de partager leurs émotions avec leurs élèves, afin de créer un lien de confiance plus engagé : « quand R. était allongé par terre, et qu'il a abîmé mes feuilles de travail, en sport […] Je lui ai dit que je n'étais pas contente, que même ça me rendait triste qu'il abîme mon travail » (ENT3_FPEF3).

Les FPE identifient une évolution de leurs pratiques également sur leur écoute et leur flexibilité qui rejoignent la dimension **considération du point de vue de l'enfant** de l'outil *CLASS*. En effet, avant et durant les rencontres collectives de formation, un certain nombre de défis étaient pointés par les FPE comme une forme de rigidité dans l'application des consignes et des activités, pour suivre leur planification, une difficulté à s'adapter aux intérêts spontanés des élèves, le sentiment de perte de contrôle quand les activités ne se dérouleraient pas comme prévu : « j'avais l'impression de ne pas être en contrôle, encore une fois. [...] j'avais comme mes attentes face à comment ça allait se passer, qui étaient que les enfants soient intéressés, que les enfants soient attentifs » (ENT3_FPEQ4) ; « Quand […] ils sont très excités, je suis obligée de les restreindre dans leur mouvement, sinon je les perds » (ENT3_FPEF1). À la suite des rencontres collectives de formation, les FPE ont mentionné qu'elles adoptaient une approche plus souple (p.ex. flexibilité dans l'attribution des bacs d'activités) (ENT3_FPEQ1), mis en place des apprentissages à partir des centres d'intérêt des élèves (p.ex. prendre en compte qu'ils ne sont plus attentifs ou qu'ils ont envie de bouger (ENT3_FPEQ2), permis plus de mouvement dans la classe (ENT3_FPEF4).

Une FPE montre une transformation significative marquant l'évolution de ses pratiques avant/après les rencontres collectives de formation : « Je ne sais pas si c'est le point de vue de l'élève, mais ça, je reste avec le livre du matin, il voulait le présenter [...] Avant, je leur aurais dit, ce n'est pas dans la routine, va le ranger » (ENT3_FPEQ1). Un dernier point concerne le temps accordé à chaque élève qui se révèle plus long, plus approfondi : « J'ai le temps de me poser tranquillement avec chaque enfant et de les voir un par un et d'apprendre un peu ce qu'ils font, que ce soit chez eux ou ce qu'ils ont pensé d'hier. De tout et n'importe quoi » (ENT3_FPEF1).

4.3.3 Organisation de la classe

Concernant l'organisation de la classe (équivalente de la gestion de classe), une amélioration est confirmée par les personnes répondantes (n=5) : « Je n'utilise plus le tableau qu'utilise la titulaire de la classe pour la

gestion du comportement » (QUEST_Part.6F) ; « J'ai appris à mettre en place des outils concrets, en partant des défis vécus par les élèves et en prenant le temps de comprendre les besoins qui se cachent derrière ces difficultés » (QUEST_Part.7Q) ; « Plutôt que de les forcer à apprendre lorsqu'ils montrent un manque d'intérêt [...] je préfère adapter les activités ou y revenir plus tard » (QUEST_Part.7Q). L'un des éléments majeurs qui ressort des rencontres est la nécessité de prendre le temps, de lâcher prise, de ne pas s'efforcer à tout prix de suivre la planification prévue, en étant davantage dans l'écoute et le partage avec les élèves.

Comme nous l'avons mentionné, la gestion de classe a soulevé plusieurs questionnements et problématiques avec notamment une prise de conscience forte sur la posture éducative à adopter. Les enfants ont besoin de parler pour apprendre à bien s'exprimer, et de bouger pour développer leur motricité, mais ces besoins peuvent entrer en conflit avec le désir de contrôle des FPE. Ce désir de contrôle est omniprésent, aussi bien en France qu'au Québec (p.ex. volonté de restreindre le mouvement, peu de choix dans les activités, peu de prise en considération du point de vue de l'enfant). Les problématiques relevées par les FPE concernent pour la plupart la gestion des comportements inappropriés. Au fur et à mesure des échanges et de la réflexion, un leitmotiv a émergé : « ce n'est pas grave ». Cette expression, répétée à plusieurs reprises, est devenue comme une sorte de mantra libérateur face aux situations imprévues. Une FPE souligne sa volonté de lâcher-prise et s'interroge désormais avant d'intervenir : « Est-ce que c'est grave ? Non. Est-ce qu'il y a un enfant qui est en train de mourir ? Non. » (CRRC_FPEQ2). Cette approche permet aux FPE de relativiser les situations difficiles et de s'inscrire dans une perspective bienveillante, même si elles sont confrontées à plusieurs écueils. Cela les aide à prendre du recul, à ne pas se laisser submerger par la pression de réaliser coûte que coûte les activités prévues. Cela leur permet également de ne pas s'interrompre continuellement et parfois inutilement pour rediriger des comportements qui pourraient être qualifiés d'inappropriés, mais qui finalement ne perturbent pas le bon déroulement des activités. Les FPE prennent conscience que la réussite éducative ne dépend pas de l'application stricte d'une planification établie, mais plutôt de leur capacité à s'adapter en permanence aux besoins émergents de leurs élèves. Cette évolution vers une posture moins contrôlante favorise le développement de l'autonomie chez les apprenants. Certaines difficultés persistent notamment avec le maintien de l'attention des élèves dans les regroupements (p.ex. activités en grand groupe), l'équilibre entre les activités calmes et le besoin de mouvement des élèves : « je sentais que c'était tout plein de petit popcorn qui étaient comme, on a besoin de bouger, on a besoin de bouger, on a besoin de bouger. [...] j'ai trouvé ça difficile. Le seul moment où je me suis vraiment apaisée, c'était le moment des jeux libres »

(ENT3_FPEQ4). Concernant la gestion des comportements, face à un problème d'insultes entre élèves, une FPE a privilégié le dialogue avec l'élève plutôt que la punition : « Je ne suis pas venu ici pour te gronder, j'essaie juste de comprendre pourquoi » (CRRC_FPEF3).

4.3.4 Soutien à l'apprentissage

Enfin, pour le soutien à l'apprentissage, l'évolution selon les FPE est positive (n =7) : « Tout est prétexte à l'apprentissage, je crois que cette phrase que nous avons beaucoup utilisée dans la formation résume parfaitement ma dynamique désormais » (QUEST_Part.5F) ; « J'essaye de profiter de chaque occasion qui se présente pour pouvoir apprendre des choses à mes élèves » (QUEST_Part.6F) ; « J'ai appris à mettre en lumière cette collaboration bénéfique pour les deux élèves : celui qui explique doit reformuler sans donner la réponse »(QUEST_Part.7Q).

L'un des éléments qui est ressorti des rencontres collectives de formation est l'importance de saisir des occasions d'apprentissage, et ce, même en maternelle. Un habit d'une élève peut susciter un apprentissage. Une FPE indique par exemple : « Elle [une petite fille] avait en fait un pull marinier avec des rayures. Elle fait, « sur mon pull j'ai des lignes horizontales ». On venait de l'apprendre et du coup on a discuté dessus, et puis il y avait d'autres enfants pareils qui cherchaient les lignes horizontales » (CRRC_FPEF1). Cette même FPE souhaite installer dans sa classe dans les jeux libres d'imitation le coin ophtalmologie conseillé par l'une des FPE (CRRC_FPEF2). Ce coin est constitué d'un tableau avec des lettres et des chiffres plus ou moins petits, un habit de médecin, des lunettes. De manière ludique, les élèves s'entrainent à la lecture et à la reconnaissance de lettres et de chiffres.

À la suite des recommandations proposées lors des rencontres collectives de formation, les FPE ont également saisi les moments de transition ou les temps de collation pour développer le soutien à l'apprentissage. S'inspirant de la séquence d'apprentissage filmée d'une enseignante québécoise, une FPE (OBS2_FPEF5), au moment de la récréation, invite les enfants en maternelle à se lever si la lettre « i » est dans leur prénom. Deux FPE (ENT3_FPEQ1 ; OBS2_FPEQ3) ont questionné leurs élèves durant leur collation, sur les aliments qu'ils mangeaient, sur la couleur des tomates, le rapprochement entre la dégustation d'une mangue et la thématique des fruits exotiques, vue lors d'une séquence d'apprentissage précédente : « j'ai posé des questions métacognitives comme tu m'avais conseillé pendant la collation. Il y a eu la mangue par exemple. Je lui ai demandé où est-ce que ça pousse? Dans des pays chauds, dans des

pays froids ? La pomme, je lui ai demandé si ça pousse dans la terre, sur un arbre ? Quel est le nom de l'arbre ? » (ENT3_FPEQ1).

Les FPE ont également mentionné une évolution dans leurs pratiques, notamment au niveau de la rétroaction et des échanges plus longs pour rebondir sur les questionnements des élèves et enrichir leur raisonnement : « Oui, je pense que nos échanges sont plus longs, plus fournis. Et je vais essayer d'aller chercher encore plus loin dans ce qu'ils peuvent apprendre et dans leur représentation initiale et dans tout ce qu'ils peuvent apprécier » (ENT3_FPEF4). Tout en indiquant que, même si cela est en progression, des difficultés persistent dans l'approfondissement des questions métacognitives : « Il y a toujours le frein, je pense, de ne pas aller assez loin [...] Je n'ose pas encore assez, je pense. Je n'ose pas prendre toutes les opportunités » (ENT3_FPEQ1).

Les FPE indiquent également une évolution dans leur pratique concernant le modelage langagier et s'autorisent davantage à utiliser des mots complexes, qu'elles expliquent de manière adaptée : « je n'ai pas peur d'utiliser des mots qui peuvent être complexes parce que je me dis que ça leur apportera toujours un plus. [...] Il ne faut pas avoir peur d'utiliser des jolis mots, même en maternelle, parce qu'ils les comprennent, je pense » (ENT3_FPEF4).

4.3.5 Synthèse de l'évolution des pratiques

À la suite de leur participation au dispositif de formation et d'accompagnement, les FPE se sont senties plus « confiantes » dans leurs pratiques, permettant de « plus lâcher prise » (ENT3_FPEF5), de « s'octroyer de la liberté » (ENT3_FPEF3) et de « prendre le temps » (ENT3_FPEF2). Cette confiance acquise permet également aux « élèves d'être plus en confiance » (ENT3_FPEF4). Les FPE soulignent également que cette recherche leur a permis de prendre conscience de plusieurs éléments de leurs pratiques, de « se remettre en question » (ENT3_ FPEF2). De nouvelles perspectives émergent : « depuis le début de nos formations, on dirait que je vois mon groupe d'un tout nouvel angle. J'ai vraiment l'impression que j'ai du plaisir, puis qu'ils en ont. Puis, je me sens vraiment à ma place » (ENT3_FPEQ2). À la suite de cette recherche, les FPE semblent avoir développé une vision plus positive de l'enseignement, une confiance et un plaisir plus accrus ainsi qu'une capacité d'analyse réflexive sur leurs pratiques.

Ces données permettent d'enrichir notre compréhension du changement et de l'évolution des pratiques des FPE. Un défi réside dans l'équilibre entre les trois dimensions, « réussir à équilibrer ces trois balances.

Pour l'instant, je pense que le soutien émotionnel n'est toujours pas assez haut de mon côté. La gestion de la classe est trop présente et les deux autres soutiens ne sont pas assez là [soutien émotionnel et soutien à l'apprentissage] » (ENT3_FPEQ1).

Nous les avons encouragées à utiliser des chemins de traverse plutôt qu'une autoroute toute tracée. Ces chemins leur permettant de prendre le temps d'accueillir les émotions des élèves, de développer la métacognition, d'offrir une rétroaction de qualité. Alors que l'autoroute est rapide, les chemins de traverse sont plus longs, mais ils permettent de prendre le temps de regarder le paysage, de s'arrêter, et finalement, ils mènent au même endroit. Nous leur avons suggéré que ces « détours » pédagogiques pouvaient être envisagés comme des occasions d'apprentissage plutôt que comme des écueils. Nous avons proposé lors de ces rencontres collectives ensemble un champ des possibles correspondant à différentes perspectives.

4.4 Synthèse des résultats

Les résultats relatifs à notre premier objectif en lien avec la description et la mise en œuvre du dispositif de formation révèlent plusieurs éléments. Ce dispositif a permis d'identifier les attentes et les motivations des FPE au regard de ce type de dispositif. Il a mis en évidence les défis rencontrés par les FPE relatifs à leur posture éducative, la gestion de classe et les contraintes liées au contexte institutionnel et à celui du stage. Il a favorisé une meilleure compréhension de la complexité de la REE au regard des trois domaines proposés par le modèle *TTI* : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe, le soutien à l'apprentissage. Il a également souligné le sens qu'elles attribuent à la REE avant toute formation sur le sujet et leur expérience scolaire. Enfin, ce dispositif a permis de signifier les initiatives explorées par les FPE au sein de leurs classes, afin d'amorcer un changement de pratiques et de développer une réflexivité soutenue notamment au travers de l'analyse des vidéos des pratiques filmées.

Les résultats relatifs à notre deuxième objectif en lien avec l'accompagnement des FPE dans une démarche de pratique réflexive révèlent l'importance et l'influence positive de cet accompagnement sur le développement de la réflexivité des FPE sur leurs propres pratiques. Cet accompagnement soutenu s'est déroulé tout au long des différentes étapes de la recherche : au cours des entretiens, des deux observations et des rencontres collectives de formation. Pour chacune de ces étapes, l'accompagnement s'est appuyé sur les expériences vécues des FPE et correspondait à un accompagnement concret et individualisé. Enfin, la démarche réflexive suscitée par le dispositif de formation et d'accompagnement a

non seulement porté sur les pratiques des FPE mais également sur le dispositif lui-même. Il est ressorti des résultats que le format de formation était apprécié par les FPE et que l'un des défis identifiés était relatif au manque de temps, à la durée trop courte de la formation et à la gestion du temps complexe pour concilier formation, en plus de leurs cours et leur stage.

Les résultats relatifs au troisième objectif en lien avec l'identification de la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur l'évolution des pratiques ont révélé que des changements se sont amorcés. Notre analyse s'est inscrite dans une démarche qualitative et l'analyse des moyennes de la qualité des interactions issues des scores obtenus avec l'outil *CLASS* a permis d'asseoir la démarche qualitative retenue dans le cadre de cette recherche. Les FPE ont mené une réflexion approfondie et constructive sur plusieurs aspects comme les postures traditionnelles d'écoute en classe (p.ex. posture rigide, silence strict), l'équilibre délicat entre autorité éducative et bienveillance, la prise en compte du point de vue de l'élève et le développement de leur autonomie. Une remise en question constructive de certaines de leurs pratiques, enrichie par les échanges entre pairs, a permis l'émergence de nouvelles perspectives, en vue d'un changement de pratiques.

Les FPE ont montré une capacité d'adaptation et une volonté d'amélioration constante, tout en faisant face à des défis inhérents à leur métier. L'accompagnement par la formation et l'accompagnement dans une pratique réflexive apparaissent comme des leviers importants pour favoriser cette évolution des pratiques.

CHAPITRE 5
DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats relatifs aux trois objectifs de notre recherche, à savoir la description et la mise en œuvre du dispositif de formation, l'accompagnement dans une démarche réflexive, mené avec les FPE au regard de leur relation avec leurs élèves ainsi que l'identification de la pertinence du dispositif de formation et d'accompagnement sur l'évolution de leurs pratiques. L'objet du présent chapitre est de discuter ces résultats en les mettant en perspective avec les différentes recherches sur le sujet, en plus de montrer en quoi cette recherche peut contribuer à l'avancement des connaissances concernant la REE. Compte tenu de l'ampleur des données recueillies et des résultats obtenus, nous mettons l'accent sur les faits saillants qui nous semblent les plus significatifs, au regard des trois objectifs de notre recherche. Puis, nous exposons les limites de cette recherche ainsi que ses forces. Enfin, nous présentons les perspectives envisagées qui pourraient s'inscrire dans la continuité de cette recherche.

5.1 Mise en œuvre du dispositif de formation et d'accompagnement en matière de relation enseignant.e-élèves

Notre premier objectif de recherche était de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif de formation et d'accompagnement en matière de REE. Nos résultats nous ont permis de montrer qu'il est possible de mettre en œuvre un tel dispositif de formation et d'accompagnement, et cela, dans deux contextes, la France et le Québec. Nous présentons ci-dessous les faits saillants qu'il nous semble essentiel de prendre en compte pour une formation et un accompagnement des FPE afin qu'elles développent une REE de qualité avec leurs élèves.

5.1.1 Fait saillant 1 : soutien émotionnel présent à consolider

Nos résultats révèlent que le soutien émotionnel est bien présent chez les FPE, mais qu'il nécessite d'être consolidé. Quatre éléments ressortent de nos résultats : 1) l'importance de prêter attention aux émotions et aux besoins des élèves avec la volonté de poser des limites afin de ne pas se laisser dépasser ; 2) l'instauration d'un climat positif évitant tout forme de négativité ; 3) l'importance de la synchronie émotionnelle ; 4) l'importance de prendre en considération le point de vue de l'élève.

5.1.1.1 Importance de prêter attention aux émotions et aux besoins des élèves avec la volonté de poser des limites afin de ne pas se laisser dépasser

Concernant l'importance de prêter attention aux émotions et aux besoins des élèves avec la volonté de poser des limites afin de ne pas se laisser dépasser, nos résultats concordent avec ceux de la recherche de Le Gouellec (2024). En effet, l'une des stratégies pour répondre aux défis relationnels liés au soutien émotionnel, adoptée par les personnes enseignantes débutantes françaises et québécoises dans la recherche de Le Gouellec (2024), consiste à « définir des frontières avec ses élèves » (p.160).

Afin d'installer des « frontières » avec leurs élèves, les enseignantes débutantes françaises et québécoises dans la recherche de Le Gouellec (2024) mettent en place différentes stratégies comme celle de « maîtriser l'intensité de leurs émotions » (p.161), ou de privilégier une relation collective avec les élèves plutôt qu'une relation individuelle. La volonté de contrôler leurs propres émotions, est également relevée par les FPE dans le cadre de notre recherche, et notamment par les FPE françaises (ENT3_FPEF4 ; CRRC_FPEF2). Du côté des FPE québécoises, cette volonté de contrôler leurs propres émotions semble moins présente, et l'une d'elle se dit à l'aise de parler de ses émotions à ses élèves (ENT1_FPEQ1).

Par ailleurs, le besoin de marquer des limites se fait également ressentir afin de ne pas se laisser déborder par les émotions des élèves. Apprendre à gérer ses propres émotions ainsi que celles de ses élèves relèvent d'« une pratique de leur travail » (Boujut 2005 dans Le Gouellec, 2024, p. 158). Ces interactions relatives au soutien émotionnel semblent d'autant plus importantes qu'elles occupent une grande place en début de carrière notamment (Le Gouellec, 2024).

Enfin, les résultats de notre recherche révèlent également que les FPE rencontrent des difficultés et se sentent démunies face aux émotions négatives de leurs élèves (p.ex. colère, crise) ou à la gestion des conflits, précisant qu'elles manquent de ressources (CRRC_FPEQ3 ; ENT1_FPQ1 ; CRRC_FPEF3). Cette difficulté est recensée par Borremans et Spilt (2022) qui montrent que la moitié des FPE ayant participé à leur recherche (n=535) ne se sent pas compétente quant à la gestion des conflits avec leurs élèves, et recommandent que les programmes de formation initiale prennent davantage en compte ces éléments.

La recherche de Koenen et al. (2021) a expérimenté dans le cadre de la formation initiale, un programme sur les interactions, le *LLInC*, qui permet notamment aux FPE de prendre conscience de leurs émotions positives et négatives ressenties au cours de leurs interactions avec leurs élèves. Borremans et Spilt (2022) précisent que ce sentiment d'incompétence des FPE au regard des émotions et des interactions négatives s'atténue au fil des années de la formation initiale. Former les FPE à une REE de qualité avec leurs élèves

semble d'autant plus important que « la majorité des personnes enseignantes qui quitte le métier, attribue leur décision au stress professionnel, souvent lié à des interactions négatives avec les élèves (Friedman, 1995 ; de Jonge et de Muijnck, 2002 ; Liu et Meyer, 2005 ; Liu et Onwuegbuzie, 2012) » [Notre traduction] (Borremans et Spilt, 2022, p. 17).

Les apports de Rogers (1969) sur l'empathie et l'écoute active confirment l'importance de la dimension relationnelle dans tout le processus éducatif. Enfin, les perspectives de Vygotski (1978) rappellent que le développement cognitif et socioaffectif de l'individu se construit dans et par l'interaction avec autrui.

5.1.1.2 Instauration d'un climat positif évitant tout forme de négativité

Concernant l'instauration d'un climat positif évitant tout forme de négativité, les résultats de notre recherche concordent avec les écrits scientifiques. Nos résultats montrent que l'ensemble des FPE souhaite instaurer dans leur classe un climat positif et accueillant. Des écrits scientifiques, qui vont dans le même sens que nos résultats, montrent que l'instauration d'un tel climat est propice à l'apprentissage, à la confiance en soi, à la prise de risque (dont Hatfield *et al.*, 2013). Et pourtant, nous avons observé chez certaines de nos personnes participantes, des pratiques relevant d'un climat négatif en lien avec leur rapport à l'autorité. Or, de nombreuses recherches montrent l'inefficacité des pratiques coercitives, punitives (Boudreault et al., 2019; Duarte et al., 2023; Payne, 2015; Severini et al., 2018; Trotman et al., 2015; Welsh et Little, 2018 dans Bernier *et al.*, soumis). Il nous semble essentiel dans le cadre d'un dispositif de formation et d'accompagnement de mettre l'accent sur l'inefficacité des pratiques coercitives et punitives afin de faire évoluer les pratiques. Cette (faible) présence de climat négatif est probablement liée à cette posture éducative encore non trouvée, ce manque de confiance en elles, mais également aux perceptions qu'elles ont de leur rôle d'enseignante, de leur vécu comme élèves.

5.1.1.3 Importance de la synchronie émotionnelle

Les résultats de notre recherche montrent la compréhension des FPE de l'importance d'établir une synchronie émotionnelle avec leurs élèves. L'importance de cette synchronie émotionnelle va dans le sens des écrits scientifiques (Fortin *et al.*, 2011 ; Virat, 2019). Le Gouellec (2024) soulève également la volonté des personnes enseignantes débutantes françaises et québécoises de « mettre en place des représentations communes […], un ensemble d'éléments créant une relation où les élèves perçoivent l'enseignante comme l'une des leurs » (p.181-182). Cette synchronie émotionnelle est d'autant plus renforcée qu'elle « dépasse les considérations scolaires » (Le Gouellec, 2024, p. 182), permettant aux

élèves et aux (futures) personnes enseignantes de mieux se connaitre. Dans le cadre de notre recherche, les FPE mentionnent à titre d'exemple, le partage d'activités (FPEQ2), « de trésors » (FPEQ4), de conversations informelles sur le vécu personnel des élèves (p.ex. les activités des élèves durant la fin de semaine) (FPEQ1), d'émotions entre une FPE et ses élèves à la suite d'un accident de voiture qu'elle venait d'avoir (FPEF1) et l'humour (FPEQ1 ; FPEF2). Tout cela participe à cette synchronie émotionnelle et à la construction d'une REE de qualité.

5.1.1.4 Importance de prendre en considération le point de vue de l'élève

Nos résultats montrent que les FPE ont des pratiques qui tiennent compte de l'intérêt des élèves, mais qu'elles ont un besoin de contrôle relativement présent les empêchant d'adopter une planification souple qui s'adapte aux différents imprévus. Ces lacunes observées au niveau de la prise en considération du point de vue des élèves rejoignent les résultats de plusieurs recherches. Dans l'étude menée au Québec par Cantin et ses collègues (2010) auprès des maternelles 4 ans, il ressort que la considération du point de vue de l'élève par les enseignantes obtient la moyenne la plus faible (3,98) pour le domaine du soutien émotionnel, mais en travaillant cette dimension avec les enseignantes et en encourageant une pratique réflexive, la moyenne de cette dimension est passée deux ans plus tard à 5,97 (sur une échelle de 7), correspondant au niveau de qualité le plus élevé. D'autres recherches ayant mesuré les interactions avec l'outil *CLASS* constatent également que la prise en considération du point de vue de l'enfant n'est pas encore suffisamment considérée. Par exemple, la recherche de Roy-Vallières (2023) portant notamment sur les maternelles 4 ans au Québec la situe à 4,83 en moyenne. Les résultats de Duval (2015) portant sur les maternelles 5 ans au Québec situent la moyenne à 3,91 sur cette dimension. Nos résultats vont dans le même sens et montrent que les FPE -surtout françaises- prennent moins le temps de s'arrêter sur les points de vue exprimés par l'élève. Une attention toute particulière devrait être portée pour améliorer cette dimension, essentielle pour encourager la spontanéité des élèves, le respect mutuel, l'ouverture, l'écoute entre la personne enseignante et l'élève et « l'absence d'inhibitions intellectuelles ([l'élève] ose) » (Espinosa, 2016, p. 12). L'importance de la prise en considération du point de vue des élèves est relevée par les écrits scientifiques (Archambault et Chouinard, 2022 ; Connac, 2017 ; Murray, 2002). Outre le fait qu'elle soutient l'expression, l'autonomie, la pensée critique, elle donne confiance à l'élève et favorise ses fonctions exécutives (Duval, 2015).

Dans le cadre de notre recherche, le soutien émotionnel est moins présent chez les FPE françaises que chez les FPE québécoises (5,42 versus 5,84). Les résultats de notre recherche corroborent ceux de la

recherche menée par Bigras et son équipe (2020) qui compare les maternelles françaises 3 ans et les CPE (Centre de la petite enfance) québécois (accueillant des enfants âgés de moins de 5 ans[11]) à l'aide de l'outil *CLASS* et dont les résultats montrent que le score concernant le soutien émotionnel est plus élevé à Montréal (5,77) qu'à Grenoble (3,98). La recherche de Lima et ses collègues (2020) en France situe le soutien émotionnel à 5 dans des classes de CP (Cours préparatoire), ce qui est plus élevé que ce qui a été constaté dans les maternelles françaises dans la recherche de Bigras (2020).

Les résultats de notre recherche peuvent s'expliquer, comme nous l'avons vu dans la problématique et le cadre conceptuel, par les différences structurelles et culturelles bien distinctes des deux contextes. Les travaux de Virat (2019) montrent par exemple que le soutien émotionnel est encore un sujet occulté en France. Au Québec, les différentes recherches menées en centres de la petite enfance et en maternelles révèlent que plus l'enfant grandit, moins le soutien émotionnel est élevé en contexte scolaire. En effet, alors qu'il est de 5,77 dans les CPE (Bigras *et al.*, 2020), il s'étend de 5,36 à 6,5 dans les maternelles 4 ans (April *et al.*, 2018 ; Cantin *et al.*, 2010 ; Roy-Vallières, 2023), pour baisser à 4,92 dans les maternelles 5 ans (Duval, 2015).

5.1.2 Fait saillant 2 : défi de la gestion de classe

Nos résultats montrent que la gestion de classe occupe une place importante dans les préoccupations des FPE. Elles expriment la difficulté de trouver un équilibre entre contrôle et autonomie des élèves, s'interrogent sur l'efficacité des systèmes d'émulation et sur les moyens de maintenir l'attention de leurs élèves.

5.1.2.1 Préoccupation majeure chez les futures personnes enseignantes

Nos résultats révèlent que la gestion de classe constitue une préoccupation majeure pour de nombreuses FPE. Ils indiquent la place prépondérante que prend la gestion de classe pour les FPE, à quel point elles peuvent se laisser déborder par la gestion des comportements, avec ce besoin constant de garder le contrôle, tout en laissant une place à l'autonomie de l'élève. Ces difficultés recensées rejoignent les

[11] Au Québec, lors de la recherche de Bigras et al. en 2018, la maternelle 5 ans était offerte à temps plein, tandis que la maternelle 4 ans à mi-temps n'était accessible que dans les milieux défavorisés. La majorité des enfants de moins de 5 ans fréquentait donc des services de garde éducatifs à l'enfance, dont les CPE (Centre de la petite enfance). En 2019, un projet pilote de maternelle 4 ans à temps plein a été mis en place.

résultats de plusieurs recherches (dont Berger et Girardet, 2016 ; Boutin et Dufour, 2021 ; Girardet, 2018). Elles ont le souci de maitriser leur posture, entre bienveillance et autorité. Cette préoccupation est relevée par plusieurs recherches (Archambault et Chouinard, 2022 ; Berger et Girardet, 2016 ; Bernier *et al.*, accepté) qui montrent que la gestion de classe est un défi également pour les personnes enseignantes en exercice, nombreuses à quitter leur métier en début de carrière en raison des problématiques de gestion de classe (Mukamurera *et al.*, 2019). Pour rappel, selon l'étude *TALIS* (2018), seulement 16 % des personnes enseignantes françaises se disent bien préparées aux gestes professionnels pour assurer un bon climat de classe (gestion de classe et comportement des élèves) contre 41 % à 61 % dans les autres pays de l'OCDE. Au Québec, l'enquête de Mukamurera et Tardif (2016), portant sur le développement professionnel des personnes enseignantes, indique que pour 30 à 55 % d'entre elles, certaines compétences, dont la gestion de classe, représentent un défi particulier.

Plus précisément, à l'instar des travaux de Jensen et al. (2015), les FPE dans le cadre de notre recherche rencontrent des difficultés à arrimer la discipline et l'instauration d'un climat de classe positif, à trouver un équilibre entre une classe cadrée et structurée, tout en laissant une part d'autonomie importante à leurs élèves et en établissant des relations de qualité avec eux. Nous détaillons ces points dans la section suivante.

5.1.2.2 Équilibre entre contrôle et autonomie des élèves : une posture éducative à trouver

Dans leurs nombreuses recherches portant sur l'autodétermination et le rôle de la motivation dans le développement de l'apprentissage, Deci et Ryan (2000) relèvent la difficulté de cet équilibre entre contrôle et autonomie et expose deux types de pratiques (ou styles motivationnels). La première relève du soutien à l'autonomie, la seconde se situant à l'opposé, relève du contrôle. Le soutien à l'autonomie, recommandé par de nombreuses recherches comme étant la pratique favorisant la motivation des élèves, permet à l'élève d'exercer des responsabilités, mais également d'avoir la possibilité de faire des choix. Considérer l'avis de l'élève, lui proposer d'argumenter ses prises de position, lui laisser le choix dans la manière dont il s'organise, parvenir à le responsabiliser, aussi bien au niveau des apprentissages que de celui de la gestion de classe, participe au soutien à son autonomie. À l'inverse, le contrôle est associé à des pratiques coercitives, imposant aux élèves « une façon spécifique de penser, de percevoir et de se comporter » (Berger et Girardet, 2016, p. 131). Lorsque les élèves déterminent eux-mêmes leurs comportements, ils tendent à être intrinsèquement motivés. Alors que la motivation intrinsèque (venant de l'élève) a des effets positifs sur l'engagement, les apprentissages et le bien-être des élèves, la motivation extrinsèque

(provenant de la personne enseignante par le biais de récompenses ou de sanctions) aurait des effets négatifs. L'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale sont des éléments constitutifs de la motivation (Deci et Ryan, 2000).

Les écrits scientifiques soulignent que, pour la majorité des personnes enseignantes, le contrôle est la pratique la plus courante (Reeves, 2009 dans Berger et Girardet, 2016), en lien direct avec des pratiques encourageant la motivation extrinsèque plutôt qu'intrinsèque. Dans leur note de synthèse, Berger et Girardet (2016) se sont interrogés sur les raisons qui motivaient les personnes enseignantes à utiliser des pratiques contrôlantes. Les personnes enseignantes associent ces pratiques contrôlantes à un environnement structuré, pensant qu'elles sont efficaces (plus la récompense est importante, plus la motivation est élevée), simples à mettre en œuvre, avec le sentiment de garder le contrôle (Berger et Girardet, 2016). À l'inverse, elles associent le soutien à l'autonomie à un environnement permissif qui ne pourrait pas fonctionner avec leurs élèves. Selon les croyances des personnes enseignantes, l'encouragement à l'autonomie des élèves prendrait davantage de temps que les méthodes traditionnelles (Berger et Girardet, 2016). Or, les recherches (Archambault et Chouinard, 2022 ; Connac, 2017) montrent que, au contraire, le soutien à l'autonomie en plus de développer une motivation élevée chez les élèves, s'inscrit dans un environnement d'autant plus structuré que les consignes et les attendus sont énoncés clairement. Archambault et Chouinard (2022) rappellent à cet égard que « l'un des principaux objectifs de la gestion de classe, voire de l'épanouissement de l'être humain, est d'aider les élèves à acquérir plus d'autonomie » (p.175).

Les résultats de notre recherche révèlent plus de nuance quant aux raisons qui poussent les FPE à « garder le contrôle ». En effet, ce besoin de contrôle ressenti par les FPE participant à notre recherche, est lié à la crainte de se faire dépasser par les événements ou les comportements et non pas à la conviction que ces méthodes sont meilleures. Il semble également lié à leur manque de confiance en elles, à leurs croyances, aux représentations sociales et au regard de la personne enseignante associée qui les encadre.

Enfin, ces pratiques opposées (soutien à l'autonomie *versus* contrôle) rejoignent les deux types principaux de croyances et de pratiques, recensées par les recherches (Berger et Girardet, 2016 ; Jensen *et al.*, 2015) : l'une transmissive (la personne enseignante transmet des savoirs) ; l'autre constructiviste (l'élève est au cœur de ses apprentissages). La pratique transmissive est beaucoup plus contrôlante, la seconde encourage davantage le soutien à l'autonomie. Les résultats de notre recherche semblent montrer que la

pratique transmissive, davantage présente en France, est plus contrôlante, alors qu'au Québec, l'approche constructiviste laisse une plus large place à l'autonomie des élèves. Ces indicateurs scientifiques rejoignent la posture éducative des FPE et leur rapport à l'autorité que nous avons mentionné à plusieurs reprises.

Les résultats de notre recherche montrent les difficultés pour les FPE à trouver une posture adéquate, se situant entre contrôle et autonomie des élèves. Ces résultats font écho aux différentes postures des personnes enseignantes définies par Bucheton et Soulé (2009) et présentes chez les FPE observées. Ces postures sont au nombre de six : « la posture de contrôle ; la posture de contre-étayage ; la posture d'accompagnement ; la posture d'enseignement ; la posture de lâcher-prise ; la posture dite du magicien ». (p.40). La « posture de contrôle » marque une intention première de « faire » dans un climat de classe « tendu et hiérarchique » (p.41). Nous l'avons observé dans certaines classes, avec l'utilisation par exemple de l'impératif (JB_FPEF4 ; JB_FPEF3), en refusant que les élèves participent pendant la lecture d'une histoire (JB_FPEF4), en excluant un élève dans une autre classe parce qu'il ne se tenait pas correctement (OBS1_FPEF3). La « posture de contre-étayage » s'inscrit dans cette même volonté de contrôle de la première posture. Il n'y a pas d'échanges, « pour avancer plus vite, l'enseignant peut faire à la place de l'élève » (p.40). La « posture d'accompagnement » permet d'encourager l'élève « à faire » mais également d'adopter une posture réflexive. Cette posture met en valeur la coopération, les échanges entre personne enseignante et élèves et entre pairs. Cette posture a été également observée chez les FPE. Par exemple, lors d'un atelier Kapla, qui engageait une forte coopération des élèves, la FPE posait des questions ouvertes, afin d'amener ses élèves à se corriger eux-mêmes (JB_FPEF5). Lors des ateliers, toutes les FPE observées se montrent disponibles, se déplaçant d'une table à l'autre, prenant plus ou moins le temps avec chacun des élèves. Dans la « posture d'enseignement », la personne enseignante, « formule, structure les savoirs, les nomme » (p.40). Cette posture encourage une posture réflexive des élèves et s'accompagne souvent d'évaluations sommatives. Nous avons souvent observé cette posture chez les FPE de notre recherche. Par exemple, lors du regroupement pour le calendrier, où nous avons observé qu'entre la première observation et la seconde, elles rendaient ce moment beaucoup plus interactif, en posant des questions ouvertes : par exemple, le jour mardi est écrit au tableau, la FPE demande à ses élèves quelles lettres, pourrait-elle garder pour écrire jeudi (JB_FPEF4). Les enfants répondent le « d » et le « i ». Une autre (OBS2_FPEQ3) ajoute des défis dans le calendrier, en demandant à ses élèves à quelle saison nous sommes. La posture de « lâcher-prise » responsabilise les élèves, les autorise à « expérimenter les chemins qu'ils choisissent » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40). Les élèves se sentent confiants. Nous avons assez peu observé cette posture et avons souligné à plusieurs reprises cette difficulté pour les FPE

à lâcher-prise. Les moments nommés par les FPE ou observés de ce « lâcher-prise » se déroulaient principalement pendant la période de jeux libres où les FPE étaient disponibles, attentives aux besoins de leurs élèves, partageant des jeux et des blagues, en synchronie émotionnelle avec eux. La « posture dite du magicien » adopte une approche ludique permettant de capter l'attention des élèves (p.ex. jeux, gestes théâtraux). Cela rejoint les propos et les observations des FPE qui mettent en lumière plusieurs stratégies permettant de maintenir l'attention des élèves. À titre d'exemple, une FPE fait marcher ses élèves à petits pas dans le couloir, comme « des fourmis » (OBS1_FPEF3). Une autre s'assoit à la hauteur des élèves (ENT2_FPEF5). Une autre joue de l'harmonica pour ramener l'attention (OBS1_FPEQ4). Une FPE porte un chapeau amusant pendant les apprentissages (OBS2_FPEQ2). Tout cela concorde avec le rôle d'enseignant. e, similaire par certains aspects au rôle de comédien.ne.

Les résultats de notre recherche révèlent un rapport à l'autorité plus présent chez les FPE françaises que chez les FPE québécoises. Les FPE françaises affirment davantage leur posture d'autorité (ENT1_FPEF2) alors que les FPE québécoises semblent plus détachées vis-à-vis de cette posture et s'estiment davantage comme un modèle d'apprentissage pour leurs élèves (ENT1_FPEQ2). Les résultats de notre recherche corroborent ceux de Le Gouellec (2024) qui mentionnent une asymétrie relationnelle plus présente chez les personnes enseignantes françaises que chez les personnes enseignantes québécoises. Le respect d'un cadre apparait comme une injonction chez les personnes enseignantes françaises alors qu'il est davantage expliqué par les personnes enseignantes québécoises afin que les élèves se l'approprient (Le Gouellec, 2024). Ce rapport à l'autorité et l'attachement à cette relation verticale que nous avons mentionné dans le chapitre consacré à la problématique est relevé dans le rapport adressé par Becchetti-Bizot et al. (2017) au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en France. Dans ce rapport, qui prône la construction d'une société apprenante permettant « d'apprendre à apprendre » (p. 7), la relation à l'autorité est présentée comme encore très présente dans le système éducatif français. Il est rappelé que l'étymologie de la locution « autorité », du latin *auctoritas* qui signifie « capacité de faire grandir » (p. 8), signification très éloignée de ce qui est entendu par autorité éducative au sein du système éducatif français. Dans une société apprenante telle que les auteurs du rapport la préconisent, cela « nécessite de construire, dès l'école, une culture de la confiance, de la liberté en responsabilité, du mentorat bienveillant et de la coopération. L'enjeu est donc plus culturel que matériel et structurel » (p. 8). Dans son rapport pour l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), le chercheur et pédagogue Meirieu (2006) proposait de repenser l'identité professionnelle des personnes enseignantes qui ne doit plus être qu'un transmetteur de savoirs. Il proposait, notamment, de compléter la formation

initiale en enseignement par une formation sur les pédagogies différenciées et encourageait les échanges sur le plan international. Enfin, Meirieu proposait que les personnes enseignantes ne soient plus seules à pouvoir diffuser les savoirs et collaborent avec divers partenaires et acteurs sociaux représentant des ressources intéressantes pour elles et leurs élèves (p. ex. presse, associations, professionnels, entreprises).

5.1.2.3 Systèmes d'émulation

Cette difficulté à trouver et à maintenir cet équilibre a été également l'occasion, lors des rencontres collectives de formation, d'évoquer les systèmes de récompenses, d'émulation qui questionnaient les FPE. Certaines se voyaient imposer ces systèmes par leur enseignante associée, alors que ces systèmes ne correspondaient pas à leurs valeurs éducatives, tandis que d'autres l'appliquaient pour obtenir des effets à court terme. Il nous semble important d'aborder en formation initiale l'état des connaissances sur ces systèmes d'émulation. Des recherches (Archambault et Chouinard, 2022 ; Connac, 2017) mentionnent que ces systèmes d'émulation ne sont pas adaptés aux besoins des élèves, qu'ils ont peu d'effets sur le comportement et les apprentissages des élèves « et ne stimulent généralement pas les élèves » (Archambault et Chouinard, 2022, p. 168), avec le sentiment pour les élèves d'avoir « peu d'influence sur ce qui se produit en classe : c'est l'enseignant qui détient le pouvoir, qui prend des décisions à propos de ce qu'il faut faire […] » (p. 169). Archambault et Chouinard (2022) recommandent de n'utiliser ces systèmes d'émulation que lorsqu'il s'agit de « problèmes de comportements graves […] ce moyen devrait être utilisé en dernier ressort » (p.175). Finalement, les personnes enseignantes les plus confiantes, ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé utilisent des pratiques moins autoritaires qui mobilisent la motivation intrinsèque plutôt que la motivation extrinsèque (Gaudreau *et al.*, 2021). Archambault et Chouinard (2022) proposent des alternatives à ces systèmes d'émulation, considérés par la recherche comme inefficaces, comme « faire apprendre des compétences sociales, favoriser le développement de l'autonomie, remplacer des punitions par des conséquences logiques » (p. 175).

5.1.2.4 Maintien de l'attention des élèves

Par ailleurs, nos résultats ont montré que plusieurs FPE exprimaient la difficulté de maintenir l'attention de leurs élèves lors des rassemblements en grand groupe. Nous leur avons suggéré de ne pas se contraindre à faire ces rassemblements. Les écrits scientifiques cités ci-dessous mettent en évidence que les activités en grand groupe limitent le développement de certaines compétences sociocognitives comme les capacités de l'enfant à prendre des décisions de manière autonome dans la mesure où le regroupement impose un rythme unique et des consignes dictées par la personne enseignante (Bodrova et Leong, 2012) ;

l'interaction avec leurs pairs et la personne enseignante (Gillain-Mauffette, 2012 ; Miller et Almon, 2009 dans Duval, 2015 ; Pianta, 1999). L'apprentissage actif implique de laisser des choix à l'élève, de lui permettre de prendre des initiatives, ce qui est plus difficile lorsque le rythme et les contenus sont dictés par la personne enseignante à l'ensemble du groupe. De plus, lors de ces rassemblements en groupe, les interactions entre pairs demeurent généralement superficielles et moins équilibrées, l'écoute étant centrée sur l'adulte plutôt que sur les échanges entre enfants.

Malgré ces difficultés, il ressort de nos résultats que l'organisation de la classe se situe à un niveau moyen-élevé (moyenne entre 5,22 et 5,36). Dans les deux contextes au Québec et en France, nous disposons de plusieurs recherches —ayant utilisé le *CLASS*— dont les résultats sur les CP (Cours préparatoire) et les maternelles en France et les maternelles et les CPE au Québec (Bigras *et al.*, 2020 ; Bressoux, 1990 ; Cantin *et al.*, 2010 ; Duval, 2015) concordent. Il ressort de ces recherches que l'organisation de la classe est la dimension la plus élevée, au Québec comme en France, avec une qualité élevée concernant la gestion des comportements et la maximisation du temps d'apprentissage. Ce score est élevé alors même que la gestion des comportements est qualifiée par les personnes enseignantes comme un défi majeur et que le besoin ressenti d'une formation continue sur la gestion des comportements difficiles arrivent en tête (Berger et Girardet, 2016).

Nous avons constaté au cours de cette recherche que travailler sur la qualité des interactions et former les FPE à la qualité d'une REE avec leurs élèves a eu une influence sur leur gestion de classe, qui est devenue moins contrôlante, plus « démocratique » pour reprendre le terme de Archambault et Chouinard (2022, p. 176). La méta-analyse réalisée par Marzano et Marzano (2003) a révélé que la qualité de la REE est l'élément le plus important en matière de gestion de classe. Cette étude montre que les personnes enseignantes qui cultivent de bonnes relations avec leurs élèves ont 31 % moins de problèmes disciplinaires, de violations des règles dans la classe en comparaison avec celles ayant de mauvaises relations avec leurs élèves.

5.1.3 Fait saillant 3 : défi lié au soutien à l'apprentissage

Concernant le soutien à l'apprentissage, les FPE ont une approche centrée sur l'enfant. L'ensemble des échanges révèle une conception du soutien à l'apprentissage qui dépasse la simple aide ponctuelle pour s'inscrire dans une démarche d'accompagnement plus globale. En revanche, nos résultats montrent que le soutien à l'apprentissage, tel que défini par Pianta et al. (2008), qui encourage à soutenir la

métacognition, la rétroaction poussée, n'était pas suffisamment présent avant notre formation, qu'il s'est développé durant notre formation et notre accompagnement, mais qu'il reste encore insuffisant. Les recherches (Hamre et Pianta, 2005 ; Justice Meier et Walpole, 2005 ; Meehan et al. 2003 dans Pianta et Hamre, 2009) montrent, notamment, qu'encourager la métacognition, apporter une rétroaction poussée et développer les compétences langagières des élèves sont des facteurs qui permettent aux élèves d'avoir de meilleurs résultats scolaires. Les résultats de notre recherche ont montré l'importance accordée à la gestion de classe, au détriment du soutien à l'apprentissage, pour certaines FPE. Deux FPE (FPEF1 ; FPEQ1) ont mentionné leur rôle passif lié au fait d'enseigner en maternelle, comme si les apprentissages n'avaient pas leur place à ce stade de développement de l'enfant. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Hamre et al. (2012) qui montrent qu'en petite enfance, les personnes enseignantes ont une perception passive de leur rôle et s'engagent peu dans les interactions (Duval, 2015). Duval (2015) rapporte que certaines personnes enseignantes en maternelle subissent une forme de pression de la part des personnes enseignantes du primaire, la socialisation devant être acquise en maternelle afin de laisser toute sa place aux apprentissages en primaire.

Ce qui ressort également de nos résultats, c'est que les FPE ont compris, au cours de cette recherche, l'importance de saisir toutes les occasions pour soutenir l'apprentissage, aussi bien dans des moments dirigés par l'enseignante (p. ex. ateliers) que dans des moments où l'élève a plus de liberté (p. ex. jeux libres, collation). À cet égard, les données scientifiques relèvent l'importance du jeu dans le développement de fonctions exécutives de l'enfant comme « l'inhibition […] la flexibilité mentale […], la planification » (Duval, 2015, p. 213). Les jeux permettent de mobiliser l'attention, la concentration et l'autorégulation des enfants (Duval, 2015) et participent grandement au développement de la métacognition chez l'enfant.

Par ailleurs, nos résultats diffèrent légèrement par rapport aux résultats de l'étude de Hu et al. (2023) qui montrent que suite à son dispositif de formation, il y avait évolution des pratiques concernant le soutien émotionnel mais pas pour l'organisation de la classe et le soutien apprentissage. En ce qui concerne le soutien à l'apprentissage, nos résultats révèlent qu'il y a évolution sur le soutien à l'apprentissage (seul domaine dont les résultats sont statistiquement significatifs). Cela peut peut-être s'expliquer par le fait qu'il y ait eu dans le cadre de notre recherche des observations et des échanges suite à ces observations alors que dans la recherche de Hu et al. (2023), il s'agissait d'une formation aux interactions et d'évaluations de pratiques filmée avec l'outil *CLASS*.

Enfin, ce qui ressort des écrits scientifiques ayant utilisé l'outil *CLASS*, c'est que le domaine du soutien à l'apprentissage présente un niveau de qualité plus faible, par rapport aux deux autres domaines. Nos résultats concernant le soutien à l'apprentissage (3,18) vont dans le sens de plusieurs recherches (April *et al.*, 2018 ; Bigras *et al.*, 2020 ; Bressoux, 1990 ; Cantin *et al.*, 2010 ; Duval, 2015). Les résultats des recherches au Québec situent le soutien à l'apprentissage entre 2,81 (Roy-Vallières, 2023) et 3,34 (Cantin *et al.*, 2010) pour les maternelles 4 ans ; 3,27 dans les maternelles 5 ans (Duval, 2015). En France, les résultats concernant ce domaine sont un peu moins élevés pour les jeunes enfants, plus élevés pour les plus grands. Ils se situent à 2,2 pour les maternelles 3 ans (Bigras *et al.*, 2020) et entre et 3,5 et 3,8 (Bressoux, 1990 ; Cosnefroy *et al.*, 2016) pour les CP (Cours préparatoire). Le soutien à l'apprentissage est à développer dans de nombreux contextes d'apprentissage, les pratiques des FPE en tiennent peu compte notamment dans leur planification (Barbier et Colognesi, 2024). Duval (2015) rapporte les lacunes de la formation initiale relatives à la qualité des interactions et plus précisément à la formation aux compétences cognitives et langagières (Justice et Ezell, 2002 ; Wasik *et al.*, 2006). Ces difficultés à développer la métacognition peuvent s'expliquer par deux ensembles de raisons (Barbier et Colognesi, 2024). D'une part, pour un grand nombre de FPE, le rôle essentiel de la personne enseignante est de transmettre des connaissances disciplinaires. D'autre part, les FPE ne semblent pas formées dans le cadre de leur formation initiale à développer la métacognition auprès de leurs élèves (Braund et Soleas, 2019). Dans les deux contextes (France et Québec), il apparaît donc essentiel de renforcer le soutien à l'apprentissage.

Il ressort également de nos résultats un autre élément que nous proposons de discuter : l'importance de l'accompagnement dans les pratiques.

5.2 Accompagnement dans une démarche réflexive

Le deuxième objectif était d'accompagner des FPE françaises et québécoises en stage dans une démarche de pratique réflexive afin qu'elles construisent une relation de qualité avec leurs élèves. L'accompagnement des FPE dans une démarche réflexive semble avoir été efficient pour plusieurs raisons : l'importance de la posture adoptée, la place de la réflexivité au cœur de cet accompagnement, et enfin l'importance de prendre le temps. Cela nous semble des éléments clés d'un accompagnement réussi.

5.2.1 Fait saillant 1 : importance de la posture

L'importance de la posture adoptée pour accompagner les FPE est relevée dans de nombreuses recherches (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2017 ; Lebel et al., 2015 ; Lebel et al., 2016 ; Van Nieuwenhoven et al., 2017 dans Leroux, 2019) et nos résultats rejoignent ces recherches. En effet, nos résultats montrent que les FPE ont non seulement été très satisfaites de leur accompagnement, mais qu'elles l'ont associé aux termes de confiance, bienveillance, caractéristiques importantes pour que cet accompagnement soit positif et réussi. Cet accompagnement est d'autant plus important que c'est durant les stages que les pratiques et les croyances évolueraient le plus (Berger et Girardet, 2016). La personne formatrice devrait jouer un rôle d'accompagnatrice, de médiatrice. Ce rôle est déterminant dans le processus de médiation : « le formateur doit être apte à fournir des rétroactions rapides et des critiques constructives, ainsi qu'en mesure de proposer des pistes d'amélioration et des ressources ciblées » (Jézégou, 2007 dans Gagné et Petit, 2021, p. 48). Plus précisément, Paul (2020) reprend et décrypte l'étymologie du terme accompagnement qui signifie « être avec » et « aller vers » (p. 49), et qui constitue les principes fondamentaux de l'accompagnement. « Être avec » exige de mobiliser la présence, l'ouverture, la disponibilité, l'attention à l'autre. « Aller vers » suggère l'action, l'ouverture à un champ des possibles, la possibilité de sortir en quelque sorte de sa zone de confort (Paul, 2020). Ce que montre également Paul (2020), c'est le lien étroit qui existe entre accompagnement et relation : « le sens fondamental de l'accompagnement s'enracine dans les fondements de ce que c'est que d'être en relation avec un autre que soi » (p. 56). Ce lien fort entre accompagnement et relation a pris tout son sens dans le cadre du dispositif de formation et d'accompagnement sur l'importance d'une REE de qualité entre les FPE et leurs élèves.

Comme présenté dans le cadre théorique de cette thèse, il existe cinq postures d'accompagnement selon le modèle de Colognesi et al. (2019). Dans le cadre de cette thèse, ce sont les postures de co-constructeur et de facilitateur que nous avons retenues. La métaphore de « guide montagne » utilisée par Giovanni-Cartalano et al. (2018) reprend l'importance d'une coopération étroite entre personnes accompagnante et accompagnée, d'un partage et d'une co-construction de savoirs. Cette posture permet de guider, de faciliter, tout en soutenant l'apprentissage, de marcher et de grandir ensemble, de « dépasser les obstacles » (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013, p. 135), en évitant de « faire les choses à la place de l'étudiant » (Giovannini-Cartulano *et al.*, 2018, p. 49). Les éléments qui constituent cette posture rejoignent les qualités d'une personne accompagnante proposées par Boutin et Camaraire (2001 dans Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013) comprenant quatre dimensions : « l'altruisme, la maturité,

l'expérience et le recul critique ; enfin la volonté de partager » (p.128). L'importance donnée à cette posture par les personnes accompagnantes est relevée dans plusieurs recherches. Par exemple, dans la recherche collaborative menée par Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) portant sur les difficultés des maîtres de stage à accompagner leurs stagiaires, la posture de « guide de montagne », associée à une posture de guide et de conseil, est principalement retenue par les maîtres de stage interrogés (n=215). Il en est de même dans la recherche de Giovannini-Cartulano et al. (2018), où cette posture se retrouve dans la plupart des discours des personnes accompagnantes. Il semble important que le dispositif choisi propose un juste équilibre concernant l'autonomie des personnes participantes dans une perspective socioconstructiviste (Gagné et Petit, 2021) afin de leur permettre de s'impliquer pleinement dans la formation (Gaudreau *et al.*, 2021). Plus largement, les écrits scientifiques (Roy *et al.*, 2021) montrent l'intérêt des rencontres en triade (superviseurs, enseignants associés, stagiaires) qui permettent un développement professionnel pour chacun de ses membres.

De nombreuses recherches répertoriées par Duval (2015) ont montré les bénéfices d'un accompagnement sur le changement de pratiques des personnes enseignantes. En voici quelques-unes. Lyon et al. (2009) ont observé des enseignantes en maternelle, puis ont échangé avec elles sous forme de rétroactions sur la qualité de leurs interactions. Les résultats montrent que des changements positifs ont été observés dès la deuxième observation. Les résultats de la recherche menée par Hamre et al. (2012) vont dans le même sens. À la suite d'une formation destinée aux personnes enseignantes en maternelle sur la qualité des interactions, les effets observés de changements de pratique sont nets. Ces recherches (Duval, 2015 ; Hamre *et al.*, 2012 ; Lyon *et al.*, 2009) ont montré qu'un soutien offert aux personnes enseignantes permettrait de transformer leurs pratiques. Cet accompagnement offert aux personnes enseignantes, basé sur les fondements du modèle de Hamre et Pianta (2007), a été réalisé par plusieurs chercheurs (Cantin *et al.*, 2010 ; Charron *et al.*, soumis ; Landry *et al.*, 2002). Ces derniers ont montré la pertinence d'un accompagnement et d'une formation en classe maternelle, qu'il serait intéressant de développer auprès des classes du primaire, ce que nous avons amorcé avec la participante FPE enseignant au primaire. Par ailleurs, des recherches ont révélé des liens entre les changements de pratique et le partage d'expérience entre pairs (Bédard et Charron, 2023; Berger et Girardet, 2016). L'apport de ces échanges entre pairs a également été relevé par les FPE à plusieurs reprises.

5.2.2 Fait saillant 2 : privilégier une démarche réflexive

L'importance d'inclure une pratique réflexive transverse en formation initiale est exposée par plusieurs écrits scientifiques. Par exemple, la recension des écrits (Girardet, 2018), portant sur 24 études longitudinales concernant l'évolution de la gestion de classe chez des FPE, révèle que les programmes de formation les plus efficaces pour transformer les croyances et les pratiques reposent sur cinq composantes clé (Berger et Girardet, 2016) : l'examen réflexif des représentations initiales des FPE ; l'exploration d'approches pédagogiques innovantes ; l'expérimentation concrète de ces nouvelles pratiques ; l'analyse critique de cette expérimentation ; et enfin l'inscription de l'ensemble de cette démarche dans un cadre collaboratif. Ces différentes étapes rejoignent le travail effectué dans le cadre de cette thèse qui comprend à la fois la mise en œuvre d'une pratique réflexive et de nouvelles pratiques ainsi que la collaboration entre pairs. Inscrire la formation initiale dans une démarche réflexive, en partant « des pratiques enseignantes pour engager les enseignants dans un cycle de réflexion itératif sur leurs croyances et leurs pratiques semblent être une des clés amenant à une évolution optimale des croyances et des pratiques » (Berger et Girardet, 2016, p. 145).

Pour susciter et soutenir cette réflexivité auprès des FPE, nous avons utilisé plusieurs moyens comme la vidéo, l'observation, les échanges entre pairs, le partage d'expériences et de ressources. L'une des recommandations de Portelance et al. (2008) est « de faire appel à différents médias comme la vidéo (p. ex. annotation vidéo, vidéoscopie), les diaporamas et les forums de discussion » (dans Gagné et Petit, 2021, p. 41). Comme nous l'avons souligné dans le troisième chapitre de cette thèse, la vidéo est un outil de plus en plus utilisé en sciences de l'éducation et de la formation (Driscoll et Pianta, 2010 ; Rimm-Kaufman *et al.*, 2003) qui permet à la fois de prendre conscience de ses pratiques, afin de mieux les transformer, et de prendre du recul, en permettant une réflexion « sur l'action » (Schön, 1983).

Enfin, tout comme l'appartenance au groupe est essentielle pour développer la motivation des élèves (Deci et Ryan, 2000), le sentiment d'appartenance est crucial quant à l'engagement des personnes formées dans la formation (Roy *et al.*, 2021). La recherche-action menée dans le cadre de cette thèse a mis un point d'honneur à permettre à toutes les FPE de participer, d'être incluses et de se sentir écoutées. Les échanges étaient respectueux, le dialogue ouvert, la formation très peu théorique partant de leurs situations de classe vécues. Les résultats de notre recherche ont montré que ce pari d'écoute et d'inclusion de l'ensemble des FPE avait été réussi.

Reconsidérer la formation initiale, en y intégrant davantage les expériences pratiques vécues par les FPE en stage et en développant avec elles et entre elles une réflexion mettant en parallèle théorie et expériences vécues sur le terrain, nous semble, à l'instar de plusieurs recherches, des éléments clé d'une formation initiale (Berger et Girardet, 2016 ; Gélin *et al.*, 2007). Nos résultats ont montré que la démarche réflexive amorcée avec les FPE leur avait permis de prendre conscience de certaines de leurs pratiques, de prendre du recul, d'améliorer voire de transformer leurs pratiques, et d'arrimer théorie et pratique.

5.2.3 Fait saillant 3 : importance de prendre le temps

Nos résultats montrent que les FPE courent après le temps, en gérant à la fois leurs études exigeantes, leur stage, ainsi que la rédaction d'un mémoire de recherche et la préparation du concours pour les FPE françaises. Cette surcharge des programmes n'encourage malheureusement pas à la réflexivité sur ses pratiques. À l'instar de Bergeron (2014), le dispositif de formation et d'accompagnement mis en place a fait en sorte de prendre le temps, malgré les contraintes temporelles que nous avions, d'être à l'écoute des FPE pour laisser émerger des émotions, des problématiques, des forces et des défis, des savoirs expérientiels, tout aussi essentiels que les savoirs scientifiques. Cela a permis d'instaurer un climat de confiance et de dialogue propre à la recherche-action et au changement de pratiques. L'importance de prendre le temps est également relevée par Van Nieuwenhoven et Colognesi (2013) qui suggèrent que « cela permet d'installer une relation symétrique qui favorise le climat de confiance, réciproque et nécessaire à la combinaison des compétences des praticiens et des chercheurs » (p. 135). Par ailleurs, en écho avec ce qui vient d'être dit, nous avons encouragé à plusieurs reprises les FPE à prendre le temps avec leurs élèves d'écouter leurs points de vue, de développer leur créativité, d'installer une démarche métacognitive et d'être à l'écoute ainsi de leurs réflexions et de leurs questionnements. Cette notion de temps nous parait essentielle et rejoint les recommandations de Becchetti-Bizot et al. (2017) qui notifient l'importance de « dégager du temps pour favoriser les échanges entre pairs et le travail collectif et faciliter le dialogue avec des chercheurs ou des intervenants extérieurs pour avoir un retour réflexif sur le travail conduit » (p. 11). Par ailleurs, les recommandations internationales sur les compétences du XXIe siècle (Luna Scott, 2015), essentielles à enseigner prônent une réflexivité poussée, une prise de recul et un esprit critique. Ces compétences nécessitent de prendre le temps.

5.3 Évolution voire transformation des pratiques

Notre troisième objectif était d'identifier la pertinence du dispositif de formation et d'accompagnement sur l'évolution des pratiques des FPE françaises et québécoises au regard d'une REE de qualité. Nos

résultats montrent que l'évolution des pratiques voire la transformation des pratiques des FPE a pu être mise en œuvre grâce à plusieurs éléments. Le lien entre savoirs théoriques et savoirs pratiques permettant d'ancrer le dispositif de formation et d'accompagnement dans les réalités spécifiques du terrain des FPE (leur stage) et l'importance donnée à la démarche collaborative ont contribué à l'évolution, voire la transformation des pratiques.

5.3.1 Fait saillant 1 : importance de lier la théorie et le terrain

Les résultats de notre recherche montrent à quel point les FPE ont été sensibles au fait que la formation proposée dans le cadre de cette recherche partait de leurs expériences vécues et de situations concrètes (QUEST_Part.3Q ; QUEST_Part.4Q ; QUEST_Part.5F). Les résultats de notre recherche ont montré que le lien entre savoirs théoriques et savoirs pratiques a été rendu possible par le biais entre autres, de l'analyse des pratiques filmées des FPE.

Ces résultats vont dans le sens d'une demande commune de la part des FPE de parvenir à transposer des savoirs théoriques de manière pragmatique (Hanin et Cambier, 2023 ; Perrenoud, 2012). En effet, les FPE expliquent qu'elles ne se sentent pas suffisamment préparées à l'exercice pratique de leur métier, tant au Québec qu'en France. Nos résultats concordent avec ceux de Aspelin et Jonsson (2019) qui précisent que la formation initiale ne prépare pas suffisamment aux défis relationnels. Au Québec, les résultats d'une enquête (Borges *et al.*, 2018) ont relevé une critique sur les contenus enseignés jugés trop théoriques, ne les préparant pas suffisamment à l'exercice de leur métier. Dans le même sens, la recherche de Dufour et al. (2021), portant sur les regards de personnes enseignantes débutantes sur leur formation, fait ressortir le manque d'« une formation plus près de la réalité avec des dispositifs de formation plus concrets » (Dufour *et al.*, 2021, p. 29). Ces défis relationnels sont également vécus par les personnes enseignantes françaises et québécoises en exercice (Le Gouellec, 2024) et sont notamment liés à leur environnement de travail (p.ex. conditions de travail, culture locale des établissements), la gestion des conflits avec ou entre les élèves et la gestion des émotions (les leurs et celles de leurs élèves). Les FPE expriment également la difficulté à composer avec les attentes des personnes enseignantes associées et leurs propres convictions et à développer leur propre style pédagogique. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette difficulté à mobiliser les savoirs théoriques sur le terrain (en stage) : « formation trop abstraite (Périer, 2014) ; trop éloignée des réalités du terrain (Flores, 2016) ; voient peu l'utilité de ce qui est enseigné en formation initiale (Caron et Portelance, 2017)» (Barbier et Colognesi, 2024, p. 115).

Il importe de souligner que, dans un contexte international marqué par une succession de réformes éducatives, beaucoup d'échecs des politiques publiques tiennent au manque d'attention portée au travail quotidien et aux contraintes réelles des personnes enseignantes (Draelants et Revaz, 2022).

5.3.2 Fait saillant 2 : démarche collaborative

Nos résultats ont montré que la mise en place de rencontres collectives, encourageant la coopération et permettant le partage d'expériences et de réflexions entre les FPE sur des situations concrètes (Gagné et Petit, 2021), avait non seulement été appréciée par les FPE, mais avait également favorisé l'évolution des pratiques. Le travail en équipe permet une meilleure compréhension et appropriation des nouvelles pratiques (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Cela permet aux FPE de réajuster leurs pratiques, d'avoir un recul sur ce qu'elles souhaitent mettre en place, des échanges rassurants au regard de leurs défis et leurs forces. Déjà en 1986, prenant appui sur l'apprentissage social, Bandura soulignait l'apport pour les personnes enseignantes de l'observation et de l'analyse de leurs propres interventions et celles de leurs pairs (Duval, 2015). Le dispositif MTP (*My Teacher Partner*), développé par un centre de recherche de l'Université de Virginie, *The University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning,* propose un accompagnement personnalisé en lien avec la qualité des interactions à des personnes enseignantes en exercice. Les personnes enseignantes filment leurs interventions pédagogiques, puis les analysent. La personne accompagnant la personne enseignante fournit des rétroactions écrites et personnalisées. Malgré des résultats positifs sur l'amélioration des pratiques, la limite de ce dispositif est le coût élevé de son implantation.

Au cours de notre recherche, de multiples évolutions et changements ont été amorcés, tant au niveau des perceptions que des pratiques des FPE. Une étude plus longue, sur plusieurs années, permettrait de s'assurer de la pérennisation de ces changements. Au-delà des changements de pratiques et au sujet d'un changement de paradigme éducatif, comme le souligne le rapport de Becchetti-Bizot et al. (2017), « de profonds changements peuvent survenir en moins d'une décennie, si l'on sait mobiliser les acteurs » (p. 11).

5.3.3 Fait saillant 3 : freins aux changements de pratiques

Les écrits scientifiques répertorient les raisons qui peuvent freiner les changements de pratiques des (futures) personnes enseignantes. Dans le cadre de notre recherche, les FPE ont mentionné que leurs changements de pratiques pouvaient être freinés notamment par les contraintes contextuelles de leur

stage. Nos résultats révèlent que les FPE rencontrent des difficultés à trouver leur place dans le cadre de leur stage, à définir leur couleur, leur posture en lien avec leurs propres valeurs éducatives. Elles se sentent encore vulnérables et peu confiantes pour certaines d'entre elles dans l'apprentissage de leur métier et dans la construction de leur identité professionnelle.

Nos résultats ont montré que les FPE rencontraient des difficultés à arrimer leurs valeurs éducatives et les pratiques imposées dans le contexte de leur stage. La position transitoire « entre deux temps, à moitié étudiant et à moitié enseignant » (Lemarchand-Chauvin, 2020, p. 46) rend souvent difficiles ces années de formation. Une étude consacrée aux caractéristiques des enseignantes et des enseignants peu enclins au changement (Huberman, 1973 dans Berger et Girardet, 2016) a mis en évidence trois éléments : la tendance à privilégier les modèles déjà établis ; l'attachement aux habitudes et au confort du familier ; et la préférence pour des pratiques produisant des effets à court terme (p. ex. le silence) plutôt que celles produisant des effets à long terme (p. ex. encourager l'autonomie, la créativité, la métacognition, la coopération entre élèves). C'est pour l'ensemble de ces raisons qu'il nous semble important et urgent d'agir en formation initiale afin de proposer aux FPE différents modèles, conceptions de l'enseignement, en s'appuyant sur la richesse des recherches menées dans le domaine, avant que celles-ci ne s'installent dans des pratiques et des habitudes qui ne sont ni conformes à leurs valeurs éducatives, ni valorisées par la recherche.

Par ailleurs, les résultats de notre recherche révèlent une tension entre les approches pédagogiques soutenues par les FPE et les contraintes pratiques. À titre d'exemple, la volonté de proposer un soutien individualisé et adapté est confrontée aux réalités du terrain. L'hétérogénéité des classes constitue un défi identifié par plusieurs FPE. Cette réalité du terrain ne permet pas de prendre le temps d'observer finement les élèves, tout en gérant la classe. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Moussi et Luczak (2008) qui interrogent les personnes enseignantes expérimentées et les FPE sur leur formation à l'hétérogénéité des classes. Il ressort de ces résultats que 78 % des personnes enseignantes expérimentées interrogées disent s'être formées par elles-mêmes. Les autres disent s'être formées grâce à l'aide des collègues ou de la formation continue. Du côté des FPE, les résultats de cette même étude révèlent que 42 % des FPE estiment que l'hétérogénéité des classes est complexe à gérer et « n'arrivent pas à proposer un enseignement différencié alors même [que les stagiaires] peinent à maintenir un climat de classe propice aux apprentissages » (p. 33). L'ensemble de ces échanges met en évidence le fait que les FPE développent progressivement leur posture professionnelle, tout en apprenant à gérer la complexité de leur métier.

5.4 Limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites. Nous en avons identifié cinq principales : 1. la temporalité de la recherche ; 2. le nombre restreint de personnes participantes ; 3. l'outil *CLASS*, utilisé comme fil conducteur de notre recherche ; 4. le biais de désirabilité liée aux observations ; 5. la pérennité des évolutions des pratiques.

La première limite est relative à la temporalité du projet. En effet, la dernière année de formation initiale en France, tout comme la deuxième année de formation au Québec sont des années extrêmement chargées en termes de responsabilités pour les FPE, riches en apprentissages, mais exténuantes. Au Québec, les FPE doivent gérer les sessions intensives de cours cumulées aux stages. En France, les FPE doivent cumuler les stages, les cours, la rédaction d'un mémoire de recherche et la préparation du concours. Dans le cadre de notre recherche, afin de nous adapter aux contraintes temporelles des FPE, nous avons limité le dispositif de formation à douze heures, les horaires des FPE ne permettant pas de faire autrement. Un programme concernant la qualité des interactions sur une durée plus longue que celle proposée dans le cadre de cette thèse serait pertinent et permettrait de dépasser le cadre de l'outil *CLASS* et d'enrichir la qualité des interactions. La durée de notre recherche, adaptée aux contraintes de temps des FPE, a amorcé le processus de changement de pratiques et de réflexivité sans avoir la garantie qu'il soit pérenne. Une FPE nous a mentionné à cet égard que le temps d'infusion de la formation lors de ces rencontres collectives de formation était peut-être trop court pour se les réapproprier immédiatement, notamment avec des délais restreints entre la formation et la seconde observation.

Par ailleurs, nous avons pris le parti de travailler avec un nombre restreint de FPE. Alors que la durée du dispositif de la formation semble une limite de notre recherche, nous pensons en revanche que travailler avec un nombre restreint de FPE a constitué à la fois l'une des forces de cette recherche-action, qui permettait à chacune de s'exprimer longuement, mais également une limite dans la mesure où celle-ci est difficilement transposable sur un échantillon plus important. Dans le même temps, la force de ce travail en petit groupe et les effets positifs observés nous amène à réfléchir sur le format de la formation initiale qui pourrait privilégier davantage le travail en petits groupes, sous forme d'ateliers en lieu et place de cours encore trop souvent magistraux.

Une autre limite de notre recherche se situe dans l'utilisation exclusive de l'outil *CLASS,* qui comporte comme tout outil des limites comme le fait de ne pas prendre en compte la taille des effectifs dans une

classe, de ne pas tenir compte du point de vue des élèves et des personnes enseignantes. Il a néanmoins le mérite, outre sa validité scientifique internationale et son utilisation dans de très nombreux contextes (Amérique du Nord, Amérique du Sud, Afrique, Asie, Europe), de poser des balises, « de formaliser certaines attitudes et pratiques, pour sa dimension formatrice » (Martin et Haag, 2023, p. 15), de permettre d'améliorer, voire de transformer les pratiques des (futures) personnes enseignantes, et de mettre en exergue le lien fondamental qui existe entre soutien émotionnel et soutien à l'apprentissage, entre émotions et cognition. Tout outil permettant de valoriser cette interconnexion nous semble utile pour la transformation des pratiques, voire le changement de paradigme éducatif. Malgré ces limites, cette recherche présente plusieurs forces, que nous exposons ci-dessous.

Une autre limite de notre recherche est relative au biais de désirabilité sociale ou à l'effet Hawthorne (Perera, 2023), liée aux observations dans les classes des FPE. Nous n'avons en effet pas la garantie que les FPE n'aient pas modifié leurs pratiques au moment de notre présence dans leurs classes. Nous nous sommes interrogées sur ce biais et avons constaté lors de nos observations des éléments positifs mais également des éléments plus négatifs (p.ex. l'exclusion d'un élève de sa classe de maternelle). La présence d'éléments critiquables, nous font penser que les FPE ont eu un comportement authentique lors de nos observations. Elles ont été suffisamment en confiance, pour se comporter comme elles avaient l'habitude de le faire dans leurs classes.

Enfin, la dernière limite de notre recherche que nous avons identifiée concerne la pérennité de l'évolution des pratiques des FPE en contexte non-observé. En effet, nous n'avons pas la garantie que les évolutions de pratiques observées et relevées par les FPE soient pérennes dans le temps. Il faudrait pour cela, mener une étude longitudinale avec ces mêmes FPE et analyser la manière dont ces évolutions ont infusé dans leurs pratiques.

5.5 Forces de la recherche

Dans un premier temps, l'une des forces de cette recherche se situe dans l'élaboration d'un dispositif « clé en main » qui pourra être réutilisé à plus large échelle au sein de la formation initiale en France, au Québec et ailleurs. Alors que plusieurs dispositifs de formation existent dans le cadre de la formation continue des personnes enseignantes en exercice (dont Charron *et al.*, soumis), peu sont consacrées à la formation initiale à destination des FPE (dont Charron *et al.*, 2024 ; Dessus, 2015). Notre recherche apporte donc un éclairage sur le contenu et la mise en œuvre d'un tel dispositif. En effet, cette recherche corrobore les

résultats de plusieurs recherches qui mettent l'accent sur la nécessité de travailler, avec les FPE et les personnes enseignantes en exercice, la qualité de la REE aussi bien au niveau des compétences relationnelles (Biémar et Fischer, 2023) que de la qualité des interactions (Charron *et al.*, 2024 ; Dessus, 2015).

Dans un deuxième temps, inscrire ce dispositif dans le cadre d'une recherche-action permettant une implication importante des FPE, une collaboration soutenue entre pairs, avec comme fil conducteur la pratique réflexive et l'accompagnement dans l'évolution voire le changement des pratiques nous semble novateur. En effet, à notre connaissance, la seule recherche-action menée en formation initiale est celle de Charron et al. (2024) qui s'est intéressée à la qualité des interactions, mais également à l'émergence de l'écrit et au plurilinguisme. L'accent sur la REE, dans deux contextes distincts, mené dans le cadre d'une recherche-action, est à notre connaissance le seul. Cette recherche-action a permis une conscientisation forte de la part des FPE sur l'importance de la qualité de la REE et le changement de pratiques a été amorcé.

Dans un troisième temps, l'étude de deux contextes – la France et le Québec – nous semble utile pour prendre du recul sur les pratiques des FPE. Les pratiques des unes et des autres FPE sont inspirantes, et nous sommes convaincues que l'élaboration de connaissances, d'échanges et de partage de pratiques entre différents contextes permet une plus grande réflexivité sur nos propres pratiques, un champ des possibles autre que celui qui est enseigné *stricto sensu* dans le cadre de la formation initiale d'un pays. Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait résonner les propos des FPE, d'un côté et de l'autre de l'Atlantique. Nous espérons qu'elles pourront un jour se rencontrer.

Dans un quatrième temps, la force de notre recherche se situe dans l'utilisation de l'outil *CLASS* dans une démarche qualitative. À notre connaissance, peu de recherches l'ont adopté dans cette démarche (Cantin *et al.*, 2010 ; Charron *et al.*, 2024 ; Duval, 2015). Cette démarche nous a semblé pertinente dans la mesure où la seule dimension quantitative du *CLASS* (Styck *et al.*, 2021) pourrait avoir tendance à enfermer les (futures) personnes enseignantes dans une cotation sans s'attacher à la compréhension approfondie de ces domaines.

Cette recherche aura permis d'étudier la mise en œuvre d'un dispositif de formation et d'accompagnement, la compréhension approfondie de la REE selon les pratiques déclarées (les échanges avec les FPE) et les pratiques observées (observations en classe).

5.6 Perspectives d'amélioration du dispositif de formation et d'accompagnement

Cette recherche nous a amenée à réfléchir plus largement à la formation initiale et à la manière d'y intégrer les compétences socio-émotionnelles et la qualité des interactions afin que les FPE puissent mettre en place une REE de qualité en classe. Par ailleurs, si la formation était plus longue comme nous le préconisons, elle permettrait d'enrichir la qualité des interactions et de la REE au travers de différents modèles pratiques ou programmes que nous présentons ci-dessous et qui permettraient de développer et d'approfondir le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage.

Concernant le soutien émotionnel, le fait d'offrir une formation plus longue permettrait de travailler sur les compétences socio-émotionnelles en s'inspirant des nombreuses formations qui ont été mises en œuvre auprès des personnes enseignantes en exercice (Damon-Tao, 2022 ; Jennings et Greenberg, 2009 ; Kincade *et al.*, 2020) et qui visent à accroitre la connaissance et la compréhension des émotions à la fois des personnes enseignantes et des élèves (Beaumont et Garcia, 2020). Différents programmes existent, comme le *SEL* (*Socio-emotionnal learning*) ou le *PATHS* (*Providing Alternative Thinking Strategies*) ou le Théâtre Forum issu du Théâtre des opprimés (Dangouloff, 2021), qui proposent au travers de jeux de rôle ou d'activités artistiques, de travailler sur l'empathie, le lien avec l'autre (Audrin, 2020). Il serait également possible d'enrichir cette formation au soutien émotionnel en s'appuyant sur le questionnaire construit par Borremans et Split (2022), le *COMMIT* (*Competence Measure of Individual Teacher-Student Relationships)* et expérimenté notamment dans une recherche longitudinale sur trois ans auprès de 300 FPE en Belgique (Borremans *et al.*, 2024). Ce questionnaire permet de mesurer la compétence relationnelle des (futures) personnes enseignantes et s'appuie sur la théorie de l'attachement et la théorie de l'auto-détermination. Les auteurs ont identifié 36 compétences à maitriser autour de cinq thématiques principales : l'importance de la REE ; les concepts clés pour comprendre et décrire les relations ; les attitudes et le fonctionnement réflexif ; les stratégies spécifiques pour établir et maintenir des REE avec les élèves ; et enfin l'établissement de relations dans le contexte de la diversité des élèves. Pour chacune des thématiques et chaque objectif relevé, du matériel est développé et des activités d'apprentissage sont mises en place. Les résultats de cette recherche ont révélé une amélioration significative de la qualité de la relation des FPE avec leurs élèves. Consolider la formation au soutien émotionnel auprès des FPE aurait de nombreux effets bénéfiques recensés en partie par Borremans et Split (2022) comme le fait d'accroitre leur capacité à répondre aux besoins des élèves (Koenen *et al.*, 2019), à avoir recours à des stratégies adaptées concernant notamment la gestion des conflits (Gustems-Carnicer *et al.*, 2019).

Concernant l'organisation de la classe, travailler sur la motivation des élèves au travers de modèles comme ceux de Archambault et Olivier (2018) ou Viau (2009), élargir les composantes de la gestion de classe qui ne sont pas toutes considérés dans l'outil *CLASS* comme la gestion des ressources (Gaudreau, 2024) ou exposer les modèles de pratiques préventives en gestion de classe comme le *Effective Teaching Behavior Model* de Van de Grift (2007) ou le *Framework for teaching* de Danielson (2007), les construits les plus largement utilisés en sciences de l'éducation avec le *CLASS* (Bernier *et al.*, soumis), nous semble des avenues intéressantes à explorer. À la lumière des écrits scientifiques sur la motivation, il ressort de cela que la dynamique motivationnelle en contexte scolaire est influencée à la fois par la motivation intrinsèque de l'élève, mais également par différents facteurs ou dimensions liés à la classe. Alors que les écrits de Frederiks et al. (2004) et ceux de Deci et Ryan (2000) sont théoriques (définition des trois types d'engagement : comportemental, émotionnel et cognitif) (Fredricks *et al.*, 2004), les modèles francophones de Archambault et Chouinard (2022), Archambault et Olivier (2018) et Viau (2009), ont une visée praxique et élaborent des recommandations quant aux stratégies à mettre en place par les personnes enseignantes afin de susciter la motivation des élèves.

Concernant le soutien à l'apprentissage, cette longue formation pourrait également s'enrichir des apports des neurosciences éducatives permettant une meilleure compréhension du fonctionnement du cerveau et s'inspirer des travaux de recherche répertoriés par Campedel (2019) et qui portent notamment sur l'attention (Lachaux, 2016), l'inhibition cognitive (Houdé, 2023), la mémoire (Eustache et Guillery-Girard, 2016), l'impact du stress sur les structures cérébrales (Gueguen, 2018) et, plus généralement, les travaux de recherche menés par exemple par le laboratoire LaPsyDÉ (Laboratoire de Psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant) de l'Université Paris Cité en France. Pour s'assurer de la pérennisation de l'évolution de ces pratiques, il semblerait utile que cette formation s'inscrive sur une durée d'un semestre minimum, incluant notamment davantage d'analyses de pratiques filmées. Dans leur recherche, portant sur la qualité des interactions, Hu et ses collègues (2023) ont montré que l'efficacité du programme était liée, notamment au nombre élevé de cycles d'analyses vidéo individualisées. Ces cycles étaient constitués de dix séances d'analyse de 40 à 50 minutes suivant différentes étapes (planification de la vidéo, rétroaction, réflexion). Chaque étudiante devait enregistrer quatre vidéos de 20 minutes dans sa classe. Cela rejoint les propositions faites par les FPE dans le cadre de notre recherche, qui ont suggéré d'analyser un minimum de trois vidéos (avant, pendant et après la formation). Enfin, à l'instar de recherches comme celle de Ripski et al. (2011) qui ont utilisé en formation initiale l'outil *CLASS*, nous pourrions dans le cadre de l'inclusion d'un dispositif de formation utiliser l'outil *VAIL* (*Video*

Assessment of Interactions and Learning) (Jamil *et al.*, 2015) qui permet de coter les vidéos selon les dimensions du *CLASS*.

Concernant les observations, en plus des observations dans les classes des FPE par une personne superviseure ou formatrice, dont nous avons vu dans le cadre de notre recherche qu'elles avaient non seulement permis une pratique réflexive mais également un accompagnement individualisé et concret, il pourrait être intéressant de permettre aux FPE de s'observer entre elles dans leurs classes respectives. Bédard et Charron (2023) expliquent que dans le cadre de l'observation entre personnes enseignantes qui ont suivi une formation sur la qualité des interactions, ce type d'observation entre pairs se révèle un dispositif permettant de poursuivre la pratique réflexive, tout en contribuant au développement professionnel. Il est recommandé que l'observation entre pairs (Alam et al., 2020; Dos Santos, 2017; Volchenkova, 2016 dans Bédard et Charron, 2023) suive un processus incluant trois phases : « pré-observation », « observation », « post-observation » (Bédard et Charron, 2023, p. 14). La première phase permet d'échanger sur les modalités de l'observation. La deuxième phase consiste en l'observation avec l'annonce préalable aux élèves de cette observation. Et enfin, la troisième phase consiste en un échange et des rétroactions entre la personne observée et la personne observatrice. Les résultats de cette recherche (Bédard et Charron, 2023) ont montré que ces observations entre pairs permettaient une « amélioration de l'enseignement et un transfert dans les pratiques « (p. 18), mais également « la collaboration et l'apprentissage actif comme caractéristiques principalement relevées par les enseignantes » (p. 19).

Ce temps prolongé de formation que nous préconisons semble nécessaire « pour passer d'une posture réflexive encore conjoncturelle à cet habitus, cette habitude quotidienne dont parle Perrenoud en 2001 » (Vacher, 2022, p. 249). À l'instar de la recherche menée par Vacher (2022), nous avons également constaté que le processus de métaréflexion était enclenché chez les FPE, sans avoir la garantie qu'il soit autonome et pérenne.

Par ailleurs, notre volonté était, au commencement de cette recherche, de travailler avec des FPE en maternelle et au primaire (la formation initiale étant la même). Dans le recrutement des FPE qui était volontaires, il s'est trouvé que la quasi-totalité (n=8) des FPE avait la responsabilité d'une classe en maternelle et une FPE avait une classe au primaire. Nous espérons pouvoir élargir la mise à disposition de ce dispositif et inclure ainsi les FPE travaillant aussi bien en maternelle qu'au primaire. Cela requerrait de

nous former à l'outil *CLASS Upper elementary* allant de la troisième année à la dernière année du primaire (ce qui équivaut en France du CE2 au CM2). Notons que les formations à l'outil *CLASS* sont onéreuses, peu nombreuses sur le niveau *upper elementary* et dispensées en anglais.

Finalement, cette mise en perspective d'amélioration du dispositif de formation et d'accompagnement incite à réfléchir à des arbitrages pour former au mieux les FPE. La place de la didactique et des matières disciplinaires doit-elle prendre autant de place dans la formation, alors que la relation au savoir est largement questionnée par l'arrivée de nouvelles technologies et qu'un besoin profond de pensée critique se fait ressentir dans des sociétés en pleine mutation ? Même si les matières disciplinaires sont importantes et incontournables, peut-être pourraient-elles être enseignées en se souciant des questions affectives, émotionnelles et relationnelles, en mettant l'accent sur leur complémentarité, proposant ainsi une autre façon d'enseigner.

5.7 Synthèse de la discussion

Ce chapitre a mis en avant les faits saillants relevés dans les résultats de cette recherche autour des trois objectifs de notre thèse : le dispositif de formation et d'accompagnement ; l'accompagnement dans une démarche réflexive; l'évolution, voire la transformation des pratiques.

Les résultats obtenus concernant le dispositif de formation concordent avec les conclusions de nombreuses études existantes dans ce domaine. Trois constats principaux émergent de cette convergence. En premier lieu, le soutien émotionnel, quoique présent, gagnerait à être consolidé par la mise en place d'un climat de confiance favorisant l'accueil des émotions et la prise en considération du point de vue des élèves. Ensuite, la gestion de classe demeure un enjeu majeur pour les FPE, qui peinent à établir un équilibre entre l'encadrement nécessaire et le développement de l'autonomie chez les élèves, à trouver une posture éducative qui réponde à la fois à leurs valeurs éducatives et aux contraintes constitutionnelles. Enfin, la prise de conscience de l'importance du développement de la métacognition chez les élèves rejoint également les études menées avec l'outil *CLASS*.

Cette mise en perspective permet d'identifier deux éléments principaux. Premièrement, les FPE soulignent la nécessité de faire dialoguer théorie et pratique, de créer des liens cohérents entre les apports conceptuels et les situations concrètes du métier. D'autre part, elles prônent une posture réflexive approfondie qui s'inscrit nécessairement dans la durée. Enfin, le croisement de nos résultats avec les

recherches existantes sur la transformation des pratiques met en évidence deux éléments principaux : les bénéfices d'un accompagnement sur le changement de pratiques et l'importance de s'inscrire dans une démarche collaborative afin de mieux asseoir ce changement de pratiques.

Ce chapitre nous a également permis de mettre en perspective les résultats concernant les FPE françaises et ceux concernant les FPE québécoises. Nos résultats font ressortir un attachement plus fort aux apprentissages du côté français, un lien affectif et une plus grande prise en considération des émotions et de l'autonomie de l'élève du côté québécois et corroborent les résultats issus de recherches utilisant l'outil *CLASS* (Bigras *et al.*, 2020 ; Cosnefroy *et al.*, 2016). Ces résultats confirment également les différences structurelles et culturelles évoquées dans le premier chapitre de notre thèse, un contexte éducatif français qui s'inscrit davantage dans la transmission des savoirs versus un contexte éducatif québécois qui s'inscrit davantage dans le constructivisme et le socioconstructivisme, mettant l'élève au cœur de ses apprentissages.

Finalement, l'originalité principale de notre recherche se situe dans la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation et d'accompagnement à une REE de qualité, au sein de deux contextes distincts de formation initiale québécois et français. Sa mise en œuvre dans le cadre d'une recherche-action a permis une implication soutenue des FPE, une collaboration entre pairs nécessaire et constructive. La conclusion de cette recherche propose une synthèse de la thèse, en plus de mettre en lumière les principales retombées de l'étude. Enfin, elle ouvre des perspectives pour de futures recherches

CONCLUSION

Cette recherche-action visait à former et à accompagner des FPE québécoises et françaises en formation initiale pour le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves. Notre problématique nous a conduits à mettre en évidence, à partir des recherches scientifiques et des enquêtes internationales, l'importance de la REE et ses effets sur la réussite éducative, la motivation et le bien-être des élèves, mais également sur le bien-être des personnes enseignantes et leur persévérance dans le métier (Fortin *et al.*, 2011 ; Roffey, 2012 ; Spilt *et al.*, 2011 ; Veldman *et al.*, 2013 ; Virat, 2019). Malgré ces effets incontestés, il s'avère que les personnes enseignantes semblent peu formées dans le cadre de leur formation initiale à cette REE alors même que cette relation est au cœur de leur métier. Cette situation peut être expliquée par plusieurs facteurs dont l'évolution libérale des systèmes éducatifs (Maroy, 2021), les perceptions des personnes enseignantes sur leur rôle et leur identité professionnelle (Boutet, 2002 ; Potvin *et al.*, 2018) ou encore la formation initiale qui tend à privilégier la didactique au détriment des compétences relationnelles (Audrin, 2020 ; Biémar et Fischer, 2023 ; Cuisinier, 2016 ; Espinosa, 2016 ; Marsollier, 2010).

Synthèse de la thèse

Dans le cadre de cette thèse, qui s'inscrit dans l'étude des systèmes éducatifs français et québécois, il est apparu pertinent d'exposer les fondements et les approches théoriques des deux systèmes éducatifs, afin de mieux comprendre leur rapport à la REE. La notion de savoirs, fondamentale au sein du système éducatif français, remonte au XVIIe siècle et s'inscrit dans une approche transmissive. Nous avons montré que cette approche est structurelle et culturelle, ce qui explique en partie les difficultés de sa remise en question. Le système éducatif québécois, quant à lui, repose davantage sur une vision où la liberté s'acquiert par la capacité de l'être humain à agir sur le monde (Lenoir, 2002). L'ancrage du système éducatif québécois dans les paradigmes constructivistes et socioconstructivistes (Piaget, 1964 ; Vygotsky, 1978) donne une plus grande place aux émotions, à l'expérimentation et aux interactions. Finalement, l'histoire récente du Québec, conjuguée aux réformes éducatives introduites durant la Révolution tranquille des années 1960, lui a peut-être permis d'échapper au poids d'une tradition éducative figée et a ainsi pu se donner la liberté d'engager un ambitieux changement de paradigme (Koop, 2003). Cet ancrage dans une tradition transmissive en France et constructiviste et socioconstructiviste au Québec se retrouve en partie dans les perceptions et les pratiques des FPE ayant participé à notre recherche. Le rapport OCDE (2009, p. 86) indique que « la préférence pour les principes constructivistes est plus

marquée dans le nord-ouest de l'Europe, en Scandinavie, en Australie et en Corée qu'en Europe méridionale ». Gauthier et Tardif (2017) soulignent que au sein de la francophonie (France, Belgique francophone, Québec, Mali, Tunisie, etc.), le Québec se démarque par son approche pédagogique constructiviste, fondée sur le principe que l'apprentissage s'effectue par la pratique et l'engagement actif dans des situations concrètes. Il convient peut-être de nuancer cet ancrage dans le paradigme constructiviste et socio-constructiviste du système éducatif québécois. En effet, ces paradigmes semblent davantage présents dans les discours, les politiques, mais la réalité du terrain diffère (Tremblay-Wragg *et al.*, 2025).

Afin de faire évoluer la formation initiale en enseignement, les écrits scientifiques soulignent qu'une meilleure formation et une approche éducative plus équilibrée, intégrant les dimensions émotionnelle et cognitive, sont essentielles pour améliorer la qualité de la REE en classe. Cette REE faisant partie intégrante du métier d'enseignant.e, cela aurait du sens qu'elle bénéficie « d'un plus grand professionnalisme des enseignants » (Dangouloff, 2021, p. 349). Afin d'asseoir cette formation sur la qualité de la REE auprès des FPE, nous avons dans le cadre de cette recherche mis en œuvre un dispositif de formation. Notre volonté d'inscrire cette formation dans le cadre d'une recherche-action qui a pour visée la transformation des pratiques et qui mobilise une pratique réflexive poussée, nous a semblé une voie intéressante pour impliquer pleinement les FPE dans la prise de conscience de leurs pratiques, de leurs défis et de leurs forces. Nous avons mené notre recherche selon les six étapes de la recherche-action définies par Guay et Gagnon (2021) (la définition de la situation actuelle ; la définition d'une situation désirée; la planification de l'action; l'action et la régulation; l'évaluation de l'action et de ses effets). La sixième étape correspondant à la diffusion prend forme avec la conclusion et la fin de cette thèse. Nous nous sommes appuyées sur deux modèles principaux : le modèle *TTI* (Hamre et Pianta, 2007) et l'outil qui en découle le *CLASS*, qui permettent d'observer et d'évaluer la qualité des interactions, et qui ont été le fil conducteur de cette thèse ; le modèle de Schön sur la pratique réflexive (1983) qui propose une réflexion sur et dans l'action.

Trois objectifs spécifiques ont été définis dans le cadre de ce travail. Le premier objectif (pôle éducation) consistait à décrire et mettre en œuvre un dispositif de formation en matière de REE. Le deuxième objectif (pôle action) était d'accompagner ces FPE françaises et québécoises en stage dans une démarche de pratique réflexive afin qu'elles construisent une relation de qualité avec leurs élèves. Enfin, le troisième objectif (pôle recherche) était d'identifier la pertinence de la formation et de l'accompagnement sur

l'évolution des pratiques des FPE françaises et québécoises au regard d'une REE de qualité. Pour ce faire, plusieurs outils de recherche ont été utilisés. Cette recherche a été menée grâce à la participation de neuf FPE, cinq en France, quatre au Québec. Ainsi, nous avons effectué 27 entretiens, réalisé 18 observations, 9 questionnaires et dispensé une formation de 12 heures dans chacun des deux contextes. Ce dispositif de formation et d'accompagnement sur la qualité de la REE des FPE avec leurs élèves s'est inscrit dans le cadre de leur stage.

Il ressort de nos résultats que grâce à un accompagnement soutenu lors de rencontres collectives de formation et d'observations en classe, le changement des pratiques a pu être amorcé. La pratique réflexive engagée au cours de la recherche a permis aux FPE de prendre du recul, de conscientiser leurs pratiques, leurs forces et leurs défis. Nous avons également souligné la position éducative complexe à trouver pour les FPE encore peu confiantes dans leurs pratiques, cherchant continuellement à s'adapter aux contraintes contextuelles (p.ex. stage, réalités du terrain, choix des personnes enseignantes référentes) tout en essayant de définir leur propre posture et valeurs éducatives. Nos résultats ont révélé leur capacité à analyser leurs défis ce qui témoigne d'une maturité professionnelle impressionnante. Le fait qu'elle se soient portées volontaires influence peut-être cela. Elles ont fait preuve d'une réflexion approfondie sur les postures traditionnelles d'écoute des élèves (élèves assis droit, les mains sur les genoux, silence absolu), l'équilibre entre autorité et bienveillance, l'importance de la prise en considération du point de vue de l'enfant en questionnant notamment la place de l'autonomie et des systèmes d'émulation. Enfin, nous avons constaté que l'influence de la formation était plus forte sur les FPE dont les pratiques étaient de moindre qualité, que sur celles dont nous avions observé que les interactions étaient déjà de grande qualité. En effet, la conscientisation de la nécessité de changer ses pratiques pour les premières, et la confirmation pour les secondes que leurs pratiques étaient de qualité ont été observées. Ces résultats corroborent ceux de la recherche de Hu et al. (2023) qui montrent que les personnes participantes ayant un niveau initial plus faible en connaissances pédagogiques ont montré des progrès plus rapides.

Retombées de la recherche

Nous espérons que cette recherche aura des retombées scientifiques, pratiques et politiques. Sur le plan scientifique, alors que de nombreuses recherches ont mis en place des dispositifs de formation sur les compétences socio-émotionnelles des personnes enseignantes (Damon-Tao, 2022) et la manière d'autoréguler leurs émotions, peu se sont intéressées à des dispositifs de formation sur la qualité des

interactions auprès de FPE. Par ailleurs, le fait de travailler dans deux contextes distincts permet une ouverture d'esprit sur les perceptions et pratiques des FPE dans les deux contextes, suggérant ainsi que les FPE québécoises sont plus sensibles au soutien émotionnel que les FPE françaises et que les FPE françaises développent davantage le soutien à l'apprentissage que les FPE québécoises. Le rapport à l'autorité est également bien distinct dans les deux contextes. Cette question de posture d'autorité est moins présente chez les FPE québécoises que chez les FPE françaises, même si elles s'interrogent toutes sur la posture la plus adéquate à adopter pour trouver un équilibre entre bienveillance et cadre. Comme nous l'avons souligné dans la première partie de cette thèse, d'un point de vue historique et culturel, la relation est beaucoup plus verticale en France qu'elle ne l'est au Québec et ce rapport à l'autorité peut s'expliquer par des raisons structurelles et culturelles. Travailler dans deux contextes nous permet de prendre conscience de l'organisation systémique des systèmes éducatifs et de leur complexité, profondément influencée par leur histoire et leur culture. Cela permet également de dépasser le cadre national, de s'inspirer des pratiques innovantes et de provoquer ainsi un effet d'entrainement (Luna Scott, 2015). Les pratiques observées dans les classes ainsi que les pratiques déclarées des FPE sont autant de ressources inspirantes participant à la mise en œuvre du changement des pratiques.

Sur le plan pratique, cette thèse apporte un nouvel éclairage sur la formation initiale en enseignement ainsi que sur la manière dont pourrait être enseignée la qualité de la REE. En raison de la faible part de crédits consacrés à la formation à la REE, ce dispositif permettrait d'améliorer la formation initiale sur ce sujet. Cette recherche-action va dans le sens de nombreuses recommandations scientifiques (Audrin, 2020 ; Charron, 2021 ; Espinosa, 2020 ; Lehrer *et al.*, 2017) sur l'importance au sein de la formation initiale de compléter la formation, en y proposant un enseignement aux compétences socio-émotionnelles et à la relation. Finalement, nous avons souhaité dans le cadre de ce travail, questionner les arbitrages effectués dans les maquettes, le fait de cette trop grande place dédiée à la didactique versus le peu de place dédiée à la pédagogie. Nous proposons qu'une réflexion soit initiée au bénéfice d'une formation à la fois pédagogique et didactique.

Sur le plan politique, cette recherche s'inscrit dans la même volonté que plusieurs écrits scientifiques et recommandations internationales qui soulignent l'importance de ces compétences, qui font partie intégrante des compétences du XXIe siècle, identifiées par des organisations internationales telles que

l'UNESCO. Même si les compétences du XXIe siècle ne font pas consensus sur ce qu'elles devraient être dans le détail, les recherches s'accordent sur les trois composantes essentielles de ces compétences : savoir-faire ; savoir-être et savoir-vivre ensemble (de Champlain, 2022) avec comme visée de pouvoir faire face aux défis contemporains, aux crises politiques et environnementales, à l'émergence de nouveaux outils bousculant le rapport aux savoirs. Le rapport Delors (1999), issu de la Commission internationale sur l'éducation, proposait l'un des premiers cadres afin de définir les compétences du XXIe siècle. Ce cadre comprenait quatre grands ensembles : apprendre à connaitre ; apprendre à faire ; apprendre à être ; apprendre à vivre ensemble (Luna Scott, 2015). Travailler sur la relation, la part humaine du métier d'enseignant, développer la pensée critique, la créativité et la coopération sont les principales recommandations de l'UNESCO (Luna Scott, 2015) comme étant les compétences essentielles à acquérir.

Pistes de recherche futures

Dans les pistes de recherche futures envisagées, à l'instar de Beaudoin (2022), il serait intéressant de parvenir à une définition scientifique commune de la REE incluant les différentes dimensions de cette REE à la fois émotionnelle, cognitive et comportementale. Plus largement, il nous paraitrait intéressant que les sciences de l'éducation travaillent en étroite collaboration avec la psychologie, afin de « penser ensemble la relation » pour reprendre les termes de Plantade-Gipch et Serina-Karsky (2024).

En continuité de cette recherche-action, une recherche mixte ou quasi-expérimentale pourrait être pertinente pour vérifier si la mise en œuvre d'un tel dispositif aurait des effets sur la qualité des interactions, à une plus large échelle. Ce type de recherche à l'instar de celle menée par Landry et al. (2017) qui a évalué avec l'outil *CLASS* les effets d'une formation auprès de personnes enseignantes en maternelle, permettrait d'élargir la formation à une plus grande échelle, grâce à des données quantitatives plus nombreuses liées aux observations dans les classes. Poursuivre cette recherche à la fois auprès des FPE ayant participé à cette recherche et auprès de nouvelles FPE en installant au sein d'un programme de formation initiale ce dispositif de formation et d'accompagnement avec de nouvelles pistes de réflexion évoquées serait la prochaine étape que nous souhaiterions mettre en place. Cette prolongation pourrait prendre la forme d'une étude longitudinale avec les FPE ayant participé à notre recherche afin d'observer l'évolution de leurs pratiques, dans le cadre de leur titularisation pour les FPE françaises, dans la suite de leur parcours universitaire pour les FPE québécoises. Mettre en place ce dispositif de formation et d'accompagnement dans le cadre d'un programme de Master MEEF 1 ou dans le cadre du BÉPEP, sur un

semestre, afin de le tester sur une durée prolongée serait une perspective intéressante que nous souhaiterions mettre en place. Cela permettrait de visionner davantage de pratiques filmées, d'établir des échanges plus longs entre pairs, de mettre en place, dans la mesure du possible, des observations entre pairs, en plus d'observations réalisées par des personnes superviseurs ou formatrices, de pérenniser le changement des pratiques.

Notre idée première était de travailler à la fois avec les FPE et leurs élèves. Nous avons dû faire un choix et renoncer à travailler avec les élèves dans le cadre de notre thèse. Comme le préconise Pianta (1999), afin de mieux comprendre la REE, il est nécessaire de s'intéresser aux caractéristiques et aux perceptions des personnes enseignantes, mais aussi à celles des élèves, en plus de la qualité des interactions qui s'établissent entre eux.elles. Continuer de travailler sur la REE en s'intéressant au point de vue des élèves, et à leur conception de la relation qu'ils ont avec leurs enseignants.es, puis comparer ce point de vue avec celui des enseignants.es dans le cadre d'une recherche-action, par exemple, nous semble une perspective intéressante, dans la lignée des recherches qui s'intéressent à la voix des personnes apprenantes (Espinosa *et al.*, 2023 ; Rousseau, 2022 ; Rousseau *et al.*, 2009).

Par ailleurs, continuer de tisser des liens entre pratique et recherche semble essentiel afin d'améliorer les pratiques pédagogiques des (futures) personnes enseignantes. Que ce soit dans la formation initiale, ou en formation continue, il semble important que les (futures) personnes enseignantes prennent en compte l'importance de l'interaction qui « implique un véritable processus conscient ou inconscient de construction et d'échange mutuel » (Raynal et Rieunier, 2001, p. 185 dans Genoud, 2004). Il nous semble important de réfléchir, d'agir sur ce continuum entre la formation initiale et continue.

Notre recherche souligne l'importance d'une formation qui reconnaît et accompagne la complexité des enjeux vécus par les FPE. Elle met également en évidence la nécessité d'une réflexion approfondie sur les conditions et les contenus de la formation initiale.

ANNEXE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FPE QUÉBÉCOISES)

UQÀM
Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : *Former et accompagner de futures personnes enseignantes québécoises et françaises en formation initiale pour le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves.*

Chercheures responsables : Annie, Charron, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Gaëlle Espinosa, Ph.D, Université de Lorraine

Coordonnatrice : Séverine Haïat, M.A, UQAM

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

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

Objectifs du projet

L'objectif principal de ce projet est d'étudier les connaissances, les expériences et les pratiques quant à la relation enseignant.e-élèves (REE) de futures personnes enseignantes, afin de les former et de les accompagner à la REE, avec la proposition d'un contenu de cours à intégrer dans la formation initiale. Plus spécifiquement, les objectifs de recherche sont :

1) Brosser un portrait des connaissances, des expériences et des pratiques sur la relation enseignant.e-élèves, acquises par de futures personnes enseignantes québécoises et françaises, dans le cadre de la formation initiale

2) Développer un dispositif de formation et d'accompagnement professionnel pour soutenir ces futures personnes enseignantes dans le cadre de leur stage quant à la REE avec leurs élèves

3) Identifier les retombées de cette recherche-action en matière d'évolution des connaissances et des compétences auprès des futures personnes enseignantes françaises et québécoises quant à la qualité de la relation avec leurs élèves.

Nature de la participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Participer au dispositif de formation de 3 demi-journées prévu en parallèle aux cours universitaires suivis durant la 4e année de baccalauréat. Les rencontres auront lieu à l'UQAM.
- Accepter qu'un membre de l'équipe de recherche vienne observer vos pratiques avec un support vidéo. Deux séances d'observation d'environ deux heures durant l'avant-midi auront lieu durant votre stage à l'éducation préscolaire ou primaire.
- Prendre part à deux entrevues individuelles permettant de brosser un portrait de vos

connaissances et vos pratiques en matière de REE et d'identifier les retombées de la recherche-action sur vos connaissances et vos pratiques. Ces entrevues auront lieu selon vos disponibilités en présentiel ou à distance et dureront entre 45 minutes et une heure. Elles feront l'objet d'un enregistrement sonore.

À noter que la participation à ce projet de recherche-action n'aura aucun impact sur la note finale du stage 4.

Avantages

La présente recherche-action permettra de soutenir le développement professionnel de futures personnes enseignantes participant à la recherche et contribuera également à leur formation. En effet, la participation à ce projet de recherche amènera ces futures personnes enseignantes à réfléchir sur leur relation avec leurs élèves et à mettre en place les meilleures pratiques au regard de cette relation.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Compensation

Aucune compensation n'est prévue.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis ainsi que vos enregistrements sonores et vidéos des entrevues et des observations seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Tous les renseignements, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au local de recherche de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits de manière sécuritaire 2 ans après les dernières publications et dans une durée maximale de 5 ans. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la responsable du projet et de l'étudiante chargée de la codification.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à cette recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à votre participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également vous retirer du projet en tout temps. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de travail puisse utiliser, aux fins du présent projet (articles, conférences et communications scientifiques et professionnelles), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

1. Je consens explicitement à l'utilisation d'information permettant mon identification lors de communications publiques.
OUI / NON

2. J'accepte que mes entrevues fassent l'objet d'un enregistrement audio et/ou vidéo (entretiens en présence ou à distance via zoom).

Approbation du CIEREH : (ajoutez la date du certificat)

OUI / NON

3. J'accepte d'y participer et que l'assistant prenne des notes manuscrites.
OUI / NON

4. J'accepte que des enregistrements vidéos soient effectués durant les observations.
OUI / NON

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

1. J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche
OUI / NON

2. Acceptez-vous que la responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?
OUI / NON

Responsabilité

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

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 poste 5017 ou par courriel à charron.annie@uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM (Courriel: protectriceuniversitaire@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

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

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière

satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner**.** Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

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

Signature : Date :

Nom (lettres moulées) :

Coordonnées et adresse courriel :

Déclaration du chercheur principal (ou de son délégué) :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

Approbation du CIEREH : (ajoutez la date du certificat)

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FPE FRANÇAISES)

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Notice (ou lettre) d'information à l'attention des participants

Lisez attentivement cette notice et posez toutes les questions qui vous sembleront utiles. Vous pourrez alors décider si vous voulez participer à cette recherche ou non.

Titre de l'étude : Étudier les connaissances, les expériences et les pratiques quant à la relation enseignant.e-élèves de futur.e.s enseignant.e.s pour les former et les accompagner à une relation enseignant-élèves de qualité. Proposition d'un contenu de cours à intégrer à la formation initiale.

Promoteur/responsable du traitement des données personnelles :

Université de Lorraine
34 Cours Léopold
BP 25233
54052 NANCY cedex

Investigatrice principale/ Responsable scientifique du projet – Laboratoire :

Gaëlle Espinosa - Lisec – gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr

Co-investigatrice - Co-responsable scientifique du projet : Annie Charron – UQAM (Université du Québec à Montréal) – charron.annie@uqam.ca

Personne(s) à contacter pour obtenir plus d'informations :

Séverine Haïat – severine.haiat@univ-lorraine.fr

Nature et objectifs/finalités du projet :

L'objectif général de notre recherche est d'étudier les connaissances, les expériences et les pratiques quant à la relation enseignant.e-élève de futur.e.s enseignant.e.s, afin de les former et les accompagner à la REE, avec la proposition d'un contenu de cours à intégrer dans la formation initiale. Pour y parvenir, nous avons défini trois objectifs spécifiques.

1er objectif (pôle recherche) : Brosser un portrait des connaissances, des expériences et des pratiques sur la relation enseignant.e-élèves, acquises par des futurs.es enseignants.es québécois.es et français.es, dans le cadre de la formation initiale

2e objectif (pôle action) : Développer un dispositif de formation et d'accompagnement professionnel pour soutenir ces personnes étudiantes dans le cadre de leur stage quant à la REE avec leurs élèves

3e objectif (pôle éducation) : Identifier les retombées de cette recherche-action en matière d'évolution des connaissances et des compétences auprès des futurs.es

enseignants.es français.es et québécois.es quant à la qualité de la relation avec leurs élèves.

Méthodologie – description du projet :

Les informations recueillies sont indispensables pour la réalisation du projet.

Déroulement de l'étude pour le/la participant(e) et matériels utilisés :

Lors du premier entretien, la personne étudiante répondra aux questions posées (durée de l'entretien entre 60 et 75 minutes) portant sur ses connaissances, expériences et pratiques sur la relation enseignant.e-élèves, acquises, dans le cadre de la formation initiale.

Lors de son stage, la personne étudiante acceptera que soit filmée une séquence d'apprentissage (entre 15 et 45 minutes) de sa classe.

La personne étudiante sera observée par la doctorante au cours de deux matinées lors de son stage (2h par matinée, soit au total 4h d'observation)

La personne étudiante suivra le dispositif de formation détaillé plus haut composé de 4 séances réparties sur deux demi-journées, soit au total 8h. En accord avec les personnes étudiantes, nous nous laissons la possibilité d'ajouter une demi-journée supplémentaire de formation (4h).

Lors du second entretien individuel semi-dirigé (durée entre 60 et 75 minutes), la personne étudiante répondra aux questions posées portant sur les retombées de la recherche-action menée sur ses représentations et ses pratiques quant à la relation enseignant.e-élèves.

Matériel utilisé

Les instruments utilisés dans le cadre de cette recherche-action seront au nombre de trois, correspondant à nos trois objectifs.

Entretiens individuels semi-dirigés selon deux temps. Dans un premier temps, avant la mise en place du dispositif de formation, les entretiens individuels nous permettront de recueillir les discours des futurs.es enseignants.es sur leurs connaissances, expériences et pratiques en lien avec la REE. Dans un second temps, après la mise en place du dispositif de formation, les entretiens nous permettront d'identifier l'évolution des discours sur les connaissances, expériences et pratiques des futurs.es enseignants.es en lien avec la REE.

Grille d'observation de l'outil CLASS (Pianta et al., 2018) selon deux temps. Dans un premier temps, avant la mise en place du dispositif de formation, nous observerons les interactions entre les personnes étudiantes et leurs élèves au cours de leurs stages respectifs. Dans un second temps, après la mise en place du dispositif, nous observerons l'évolution de leurs pratiques. À la suite de la deuxième observation, nous ferons une rétroaction individuelle aux personnes étudiantes sur l'observation effectuée. L'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS) de Pianta et al. (2008) permet d'observer et d'évaluer la qualité des interactions en classe sous les dimensions du soutien émotionnel (climat positif, climat négatif, sensibilité de la personne enseignante, considération du point de vue de l'élève), de l'organisation de la classe (gestion des comportements, maximisation du temps d'apprentissage et modalités d'apprentissage) et du soutien à l'apprentissage (développement de concept, qualité de la rétroaction et modelage langagier). Chacune des dimensions est opérationnalisée par une série d'indicateurs. L'observation dure 2 heures (4 cycles d'observation de 30 minutes comprenant 20 minutes d'observation et 10 minutes de codification). Pour rappel, la doctorante a obtenu la certification pour utiliser l'outil CLASS et utilise cet outil depuis six ans. Avant de commencer l'observation, la doctorante (qui sera l'observatrice) s'assurera de donner le plus d'informations possible au participant afin de le rassurer sur les objectifs du projet de recherche. Avant la période d'observation, une période d'acclimatation de 15 minutes est prévue.

Captations vidéo de séquences d'apprentissage. Une séquence d'apprentissage de la personne étudiante dans sa classe sera filmée par la doctorante (entre 15 et 45 minutes). L'analyse de ces séquences filmées se fera lors du dispositif de formation. Lors de la première séance du dispositif de formation (détaillé plus haut), les partcipants.es décideront s'ils/elles souhaitent analyser ces séquences en grand groupe, de manière individuelle ou avec la doctorante. Le mode d'analyse déterminé sera le même pour tous. toutes. Par exemple, si le choix se porte sur une analyse en grand groupe, toutes les analyses des séquences vidéo se feront en grand groupe. Concernant les enfants dont les parents n'auront pas donné leur accord ou qui ont eux-mêmes choisi de ne pas participer à la recherche, nous mettrons en place de système de "gommettes" que nous placerons sur les vêtements des enfants, ce qui permettra de bien les identifier. Chaque observation durera entre 15 et 45 min, selon l'activité observée. Les observations auront lieu dans les classes des personnes étudiantes durant leur stage. Pour la collecte de données en France, nous avons eu l'approbation du rectorat qui nous a indiqué les formulaires de consentements à signer par les parents et la direction de chacune des écoles dans lesquelles se dérouleront les stages des personnes étudiantes. Pour la collecte de données au Québec, une fois l'approbation du comité éthique délivrée, des modèles de formulaire de consentement sont délivrés par l'UQAM (Université du Québec à Montréal). Les enregistrements vidéo

serviront exclusivement à la présente recherche et seront détruits au terme de la recherche, au plus tard trois ans après la soutenance de la thèse.

Formalisation du consentement et inclusion à l'étude :

Votre participation à cette recherche est volontaire et basée sur votre consentement exprès. Le traitement de vos données personnelles est également basé sur votre consentement. Votre décision de participer, de refuser de participer ou de cesser votre participation à l'étude n'aura aucune conséquence sur vous ou vos relations futures avec l'équipe de recherche ou l'Université de Lorraine. Vous pouvez cesser votre participation à l'étude en tout temps, sans justification, sans que cela n'ait de conséquence et demander que vos données déjà collectées soient détruites (retrait de votre consentement). Vous pouvez poser des questions au sujet de l'étude dès que vous le souhaitez en communiquant avec le responsable scientifique. Si vous le souhaitez, vous aurez la possibilité de vous faire assister par une personne de confiance. Cette dernière pourra vous accompagner dans vos démarches et vous aider dans vos décisions.

Bénéfices et risques possibles :

Bénéfices : La présente recherche-action permettra de soutenir le développement professionnel des personnes étudiantes participant à la recherche et contribuera également à leur formation. En effet, la participation à ce projet de recherche amènera ces personnes étudiantes à réfléchir sur leur relation avec leurs élèves et à mettre en place les meilleures pratiques au regard de cette relation.

Risques : Certaines personnes étudiantes peuvent ressentir un stress lors des observations. Afin de limiter le stress des personnes étudiantes, une première rencontre sera réalisée avant les observations dans le cadre de la passation du premier entretien individuel. Ainsi, un lien de confiance sera créé avec chacune des personnes participantes. Il est important de noter que les séances d'observation des personnes étudiantes ainsi que leur participation au dispositif de formation seront toujours effectuées avec beaucoup de bienveillance. Il s'agira d'accompagner les personnes étudiantes, à aucun moment de les juger.

Données collectées (notamment un éventuel enregistrement de voix et/ou d'image) :

Catégories de données traitées : Les données collectées seront qualitatives et quantitatives (l'analyse quantitative sera descriptive comme expliqué plus haut). Il n'y aura pas de données sensibles ou particulières. Les personnes participantes seront identifiées par un code alphanumérique qui ne sera connu que des membres de l'équipe de recherche (formulaire de confidentialité signé). Cinq ans après la collecte, la liste de correspondance entre les noms des individus, les codes alphanumériques, et les adresses courriels des personnes répondantes sera détruite.

Sources/origines des données :

Destinataires des données :

Seule l'équipe de recherche (doctorante et les deux directrices de recherche) aura accès aux données.

Transferts des données hors UE *(le cas échéant)* :

L'ensemble de ces données – à l'exception des vidéos et de la table de correspondance - sera stocké, pour les données numériques, sur le serveur sécurisé Huma-Num, plateforme de services pour les données numériques de la recherche en sciences humaines (https://humanid.huma-num.fr). Une version papier des données pouvant être imprimées sera effectuée. Ces impressions seront stockées, dans une armoire fermant à clef dans l'un des bureaux professionnels des directrices de recherche.

Le fichier numérique de correspondance ainsi que les vidéos seront stockés sur le serveur sécurisé de l'Université de Lorraine, le temps de son doctorat. Une version papier de ce fichier sera également réalisée et stockée, dans une armoire fermant à clef, dans l'un des bureaux professionnels des directrices de recherche.

Durée de conservation des données :

5 ans après la soutenance de thèse pour toutes les données à l'exception des vidéos qui seront détruites au bout de 3 ans après la soutenance de thèse et la table de correspondance qui sera détruite à l'issue de la soutenance de thèse.

Sécurité des données

L'université met en œuvre des mesures de sécurité techniques et organisationnelles pour assurer la sécurité des données à caractère personnel traitées.

Vos droits sur les données vous concernant

Dans le cadre de cette recherche, vos données personnelles seront traitées conformément aux dispositions du Règlement général sur la protection des données N°2016/679 (RGPD) et la loi 78-17 modifiée, dite « Informatique et libertés ».

Vos données seront anonymisées. Les personnes participantes seront identifiées par un code alphanumérique qui ne sera connu que des membres de l'équipe de recherche. Vous avez néanmoins le droit de vous opposer à ce que les données vous concernant fassent l'objet d'un traitement automatisé. Si vous acceptez, vous disposez d'un droit d'accès à vos informations, afin d'en vérifier l'exactitude et, le cas échéant, les rectifier, les compléter, les mettre à jour, d'un droit de s'opposer à leur utilisation,

d'un droit à la portabilité des données, d'un droit à la limitation et d'un droit d'effacement de vos données. Pour exercer ces droits ou pour demander le retrait de votre consentement, vous pouvez envoyer un courriel à l'adresse électronique suivante à : severine.haiat@univ-lorraine.fr

La présente recherche et son traitement de données personnelles sont inscrits au registre de l'Université de Lorraine, sous le N°AE2024-0026. Elle a reçu l'avis favorable du Comité d'Éthique de la Recherche de l'université de Lorraine le 01/10/2024.

Toutes les données et informations vous concernant resteront strictement confidentielles. Elles ne seront accessibles qu'aux investigateurs de cette recherche et aux personnes chargées par le promoteur de contrôler la qualité de l'étude. Dans tous les cas, elles seront exploitées dans les conditions garantissant leur confidentialité.

Pour toute question relative à la protection des données ou réclamation concernant le traitement de vos données personnelles, vous pouvez contacter le délégué à la protection des données de l'université à cette adresse : dpo-contact@univ-lorraine.fr (Direction des affaires juridiques – Université de Lorraine, 34 Cours Léopold, BP 25233 - 54052 Nancy) ou vous adresser à l'autorité de contrôle en France, à savoir la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) à cette adresse : https://www.cnil.fr/fr/contacter-la-cnil-standard-et-permanences-telephoniques ou CNIL, 3 Place de Fontenoy, Service des plaintes, TSA 80715, 75334 PARIS CEDEX 7.

Diffusion des résultats de l'étude :

L'analyse des données et la diffusion des résultats se feront sur des données dépersonnalisées (code alphanumérique pour chaque individu). Les résultats seront diffusés dans le cadre de la thèse et des articles scientifiques et/ou colloques qui en découleront.

Formulaire de consentement (à faire remplir et signer après un délai de réflexion)

Projet EFAREEQ

Lisez attentivement ce formulaire et posez toutes les questions qui vous sembleront utiles. Vous pourrez alors décider si vous voulez participer à cette étude/recherche ou non.

Titre de l'étude : Étudier les connaissances, les expériences et les pratiques quant à la relation enseignant.e-élèves de futur.e.s enseignant.e.s pour les former et les accompagner à une relation enseignant-élèves de qualité. Proposition d'un contenu de cours à intégrer à la formation initiale.

Nom du Promoteur : **Université de Lorraine**

Adresse du promoteur : 34 Cours Léopold, 54000 Nancy

Je soussigné(e), …….. (*prénom et nom complet en lettres capitales)* déclare avoir compris le but et les modalités de cette étude, qui m'ont été pleinement expliqués par ……

- □ J'ai reçu la notice/lettre d'information spécifique que j'ai eu la possibilité d'étudier avec attention et qui précise les coordonnées de l'investigateur à contacter pour toute question.
- □ Des réponses ont été apportées à toutes mes questions.
- □ J'ai disposé d'un délai de réflexion avant de prendre ma décision.
- □ J'accepte de participer à cette recherche dans les conditions précisées dans la lettre d'information ci-jointe. Je demeure libre de quitter l'étude à tout moment sans que cela n'affecte mes relations avec les parties prenantes de cette étude. J'en informerai alors l'investigateur.
- □ J'ai été informé(e) que le Comité d'Éthique de la Recherche de l'université de Lorraine a rendu un avis favorable pour la réalisation de cette étude en date du 01/10/2024.
- □ Toutes les données me concernant resteront confidentielles. Je n'autorise leur consultation et leur traitement que par les personnes qui collaborent à la recherche, aux personnes chargées par le promoteur de contrôler la qualité de l'étude.
- □ J'accepte que les données personnelles nécessaires à la recherche soient recueillies durant ma participation à l'étude et fassent l'objet d'un traitement informatisé conforme aux dispositions du Règlement général sur la protection des données (RGPD N°2016/679).
- □ J'ai bien été informé(e) de la finalité du traitement (on m'a expliqué à quoi serviraient ces données) ainsi que des destinataires de ces données.
- □ J'ai bien noté qu'en application de la loi « Informatique et Libertés » du 6 janvier 1978 modifiée, je dispose d'un droit d'accès aux données me concernant ainsi qu'un droit de rectification, d'opposition, de portabilité et d'effacement. Je peux exercer ces droits à tout moment auprès de l'investigateur.
- □ Je donne mon consentement pour participer à cette recherche et au traitement de mes données à caractère personnel.
- □ Je pourrai à tout moment demander toute information complémentaire aux personnes chargées de l'étude, aux coordonnées indiquées dans la notice d'information.

Dans le cas où l'étude nécessite un enregistrement audio et/ou vidéo :

- □ J'autorise qu'une telle captation soit effectuée selon les modalités précisées dans la notice d'information.
- □ J'ai pris connaissance que la durée de conservation, sous une forme anonymisée, est limitée à 3 ans après la soutenance de la thèse pour les enregistrements vidéos, à 5 ans après la soutenance de la thèse pour les enregistrements audios.

Le cas échéant :

- □ J'autorise la diffusion des enregistrements au cours de colloques et de formations sans mise à disposition de ces enregistrements à un public.
- □ J'autorise la mise à disposition des enregistrements à la communauté scientifique pour mener d'autres recherches.
- □ J'autorise la diffusion des enregistrements dans des publications scientifiques avec accès à un public (films, internet, etc.).

Mon consentement ne décharge en rien l'investigateur et le promoteur de l'ensemble de leurs responsabilités et je conserve tous mes droits garantis par la loi.

A l'issue de la recherche, je serai informé(e) des résultats globaux de cette recherche.

A REMPLIR PAR LE (LA) PARTICIPANT(E)
Date : ……

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Signature du (de la) participant(e) : Signature du Protecteur (de Nom Prénom)

A REMPLIR PAR L'INVESTIGATEUR	
Je soussigné(e) …… (nom en lettres capitales) confirme avoir pleinement expliqué au (à la) participant(e) le but et les modalités de cette étude ainsi que ses risques potentiels. Je m'engage à faire respecter les termes de ce formulaire de consentement, conciliant le respect des droits et des libertés individuelles et les exigences d'un travail scientifique.	
Signature de l'investigateur :	Date : ……..

Fait en deux exemplaires dont l'un sera conservé par l'investigateur et l'autre remis au (à la) participant(e).

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (PARENTS EN FRANCE)

Chers parents,

Je me présente : Séverine Haiat, doctorante à l'Université de Lorraine en France, en co-direction avec l'UQAM à Montréal. Mon projet de recherche porte sur la formation initiale des enseignant.e.s au Québec et en France et comment nous pouvons intervenir pour favoriser une relation enseignant-élèves de qualité dans le cadre d'une recherche comparée France-Québec. L'enseignante-stagiaire de votre enfant participe à notre projet de recherche sur la formation à la qualité de la relation enseignant-élèves. Dans le cadre de ce projet, nous aimerions observer et filmer la classe de votre enfant durant une matinée. La matinée de votre enfant ne sera pas du tout modifiée (il s'agira juste d'une observation). Voici le formulaire de consentement qui donne les détails de notre intervention.

N'hésitez pas à me contacter pour toute précision : severine.haiat@univ-lorraine.fr

D'avance un immense merci pour votre précieuse collaboration.

Séverine Haiat

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : *Intervention en formation initiale auprès de futurs enseignants au primaire et de leurs formateurs pour favoriser une relation enseignant-élèves de qualité dans le cadre d'une recherche comparée Québec-France*

Chercheure responsable : Séverine Haiat, doctorante, Université de Lorraine

Directrices de recherche : Gaëlle Espinosa, Université de Lorraine (gaelle.espinosa@univ-lorraine.fr); Annie Charron, UQAM (charron.annie@uqam.ca) ;

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche.

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

Objectifs du projet
L'objectif principal de ce projet est d'étudier la qualité de la relation enseignant-élèves.
Nature de la participation
L'équipe de recherche viendra filmer les interactions entre l'enseignante et les élèves durant une matinée. La captation vidéo de cette journée en classe servira de support pour la formation initiale des futurs enseignants au Québec (UQAM) et en France (Université de Lorraine). Durant cette matinée d'observation, de courts enregistrements vidéo seront effectués. Les enfants réaliseront leurs activités habituelles en classe durant ces observations. Cette observation se fera à distance suffisante pour ne pas déranger les enfants.
Avantages
Votre enfant participera à l'avancement des connaissances scientifiques sur les pratiques éducatives. Les résultats contribueront, entre autres, à soutenir les futurs enseignants et les enseignants actuels pour acquérir des meilleures pratiques quant à leur relation avec les élèves.
Risques et inconvénients
Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Néanmoins, soyez assuré que l'équipe de recherche demeurera attentive à toutes manifestations d'inconfort de la part de votre enfant durant sa participation.
Compensation

Aucune compensation ne sera offerte.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'observation de l'environnement éducatif et de l'engagement des enfants seront confidentiels et que seuls les membre de l'équipe de recherche y auront accès (voir la section *Nature de la participation*).

Tous les renseignements, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au local de recherche de la chercheuse responsable. Les données seront détruites de manière sécuritaire 5 ans après les dernières publications.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas faire participer votre enfant ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Par ailleurs, l'enfant lui-même peut également décider de se retirer du projet de recherche. Dans ces cas, les renseignements le concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de travail puisse utiliser les renseignements recueillis anonymisées aux fins du présent projet (articles, conférences et communications scientifiques et professionnelles) et possiblement comme données secondaires.

Recherches ultérieures

Les données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libres de refuser cette utilisation secondaire.

☐ J'accepte que les données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

☐ Je refuse que les données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Responsabilité

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

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet par courriel à **severine.haiat@univ-lorraine.fr** pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant.

Remerciements :

La collaboration de votre enfant est importante et précieuse à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement du participant :

En tant que parent ou tuteur légal de _____ (prénom et nom de l'enfant), je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour discuter avec mon enfant de la nature de son implication. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la

responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant sa participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que sa participation à ce projet est volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.

J'accepte que mon enfant soit filmé en classe Oui ☐ Non ☐

Signature du parent / tuteur légal : _____ Date : _____

Nom (lettres majuscules) : _____
Coordonnées et adresse courriel : _____

Déclaration de la chercheure principale :
Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : ____

Nom (lettres majuscules) et coordonnées : _____

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au représentant légal de l'enfant.

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN 1

GUIDE D'ENTRETIEN

Durée : Entre 60 et 75 minutes

Date de l'entretien :

Nom de l'étudiant.e stagiaire :

Lieu :

Âge de l'étudiant.e :

RENCONTRE, PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Accueillir la FPE, lui demander de ses nouvelles et le.la remercier pour sa disponibilité et sa collaboration.

• **Rappeler l'objectif de la recherche**
L'objectif général de notre recherche est de former et d'accompagner les futures personnes enseignantes dans le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves.

L'entretien a pour objet de *Brosser un portrait des connaissances, des expériences et des pratiques sur la relation enseignant.e-élèves, acquises par des futurs.es enseignants.es québécois.es et français.es, dans le cadre de la formation initiale*

• **Expliquer les modalités de l'entretien**
Préciser que l'entretien sera enregistré et retranscrit et qu'il y aura des prises de notes afin de compléter l'enregistrement.
Rappeler que les données seront confidentielles et anonymes.
Rappeler la durée de l'entretien : environ 60 à 75 minutes.
Présenter le déroulement de l'entretien : nous allons parler de votre formation en enseignement, de la manière dont vous concevez et soutenez la relation enseignant- élèves, de votre posture de futur.e enseignant.e.

THEMES RETENUS	QUESTIONS CADRE	QUESTIONS DE RELANCE
Le choix de ce métier	Pouvez-vous m'expliquer pourquoi vous avez choisi le métier d'enseignant.e ?	A quel moment avez-vous décidé d'être enseignant.e? Quelles sont les raisons qui vous ont poussées à choisir ce métier ? Si vous aviez à définir à des enfants votre rôle, quelle

	Quel est, selon vous, le rôle principal de l'enseignant.e ?	métaphore (une image) utiliseriez-vous ? Quel enseignant souhaitez-vous être (type d'enseignant.e, posture) ? Quelles attitudes ou quels comportements souhaitez-vous adopter vis-à-vis à de vos futurs élèves ?
Formation initiale des enseignants.es	Pouvez-vous me parler plus précisément des cours, enseignement qui, selon vous, aideront à mieux exercer votre métier d'enseignant.e ? Selon vous, quels cours ou enseignement manquent au sein de la formation pour mieux vous préparer à l'exercice de votre métier d'enseignant.e ? Avez-vous eu des cours sur la relation enseignant.e-élèves ?	Pouvez-vous me décrire les cours qui vous ont marqué et qui vous ont plu ? Selon vous, quels seraient les éléments forts d'une formation à l'enseignement qui préparent de façon adéquate au métier ? Si oui, pouvez-vous expliciter le contenu de ces cours ? leur durée ? pensez-vous que les éléments apportés durant ces cours vous aideront à avoir une relation de qualité avec vos futurs élèves ? Pourquoi ? Sinon, avez-vous eu des cours dont les sujets se rapprocheraient de la relation enseignant.e-élèves, de la psychologie de l'enfant, de la prise en considération des émotions ?

	Votre formation confirme-t-elle votre désir d'enseigner ? Pourquoi ?	
La relation enseignant.e-élèves	Selon vous, en quoi consiste la relation enseignant.e-élèves dans la classe, à l'école (au cours de vos stages) ? Comment définiriez-vous votre relation avec les élèves aujourd'hui, dans le cadre de votre stage ? Dans quelle mesure pensez-vous que cette relation est « bonne », « constructive », « positive », « de qualité » ? Quel mot trouvez-vous le plus pertinent pour définir cette relation? Selon vous, quels éléments vous semblent importants pour que cette relation soit de qualité (ou bonne, constructive, positive) et qu'elle vous convienne ?	Comment définiriez-vous votre relation avec vos élèves dans le cadre de vos stages ? Avez-vous la même relation avec tous les élèves ? Pourquoi et comment ? (à préciser au besoin, p. ex. en difficultés d'apprentissage ou de comportement, les filles et les garçons). Pouvez-vous me décrire une relation type que vous vivez ? Attachez-vous de l'importance à une relation de qualité ? Pourquoi ? Dans votre classe (au cours de vos stages), comment favorisez-vous une relation de qualité avec vos élèves ?
La relation enseignant-élèves selon les 3 dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2007)		

Le soutien émotionnel	Selon vous, que signifie « soutenir émotionnellement » les élèves? Pensez-vous le faire en classe ? Quel climat pensez-vous instaurer en classe ? Pensez-vous que vous êtes un.e enseignant.e sensible ? Pourquoi ? Comment démontrez-vous votre sensibilité ? Pouvez-vous donner un exemple ? Pensez-vous prendre en considération le point de vue de l'enfant ? Si oui, de quelle manière ? Pouvez-vous donner un exemple? Y a-t-il des défis ou des difficultés auxquels vous devez faire face en ce qui concerne le soutien émotionnel aux élèves au cours de votre stage ?	Comment intervenez-vous pour « soutenir émotionnellement » les élèves au cours de vos stages ? Comment faites-vous ? Pensez-vous que ce climat soit positif ? Que cela signifie-t-il pour vous ?
L'organisation de la classe	Selon vous, à quoi l'organisation de la classe se réfère-t-elle ? Comment gérez-vous les comportements de vos élèves ?	Au cours de vos stages, consacrez-vous beaucoup de temps à la gestion des comportements ?

	La notion de maximisation du temps d'apprentissage (pas de perte de temps, enchainement des taches) vous parle-t-elle ? Concrètement, comment maximisez-vous le temps d'apprentissage dans le cadre de votre stage? Quelles modalités d'apprentissage utilisez-vous afin de maximiser l'intérêt, l'engagement et les compétences des élèves ? Y a-t-il des défis ou des difficultés auxquels vous devez faire face en ce qui concerne l'organisation de la classe au cours de vos stages?	Vous semble-t-elle importante?
Le soutien à l'apprentissage	Selon vous, comment le soutien à l'apprentissage peut-il être défini ? Selon vous, encouragez-vous le développement de concepts auprès de vos élèves en stage, en soutenant l'analyse et le raisonnement ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Lorsque vous faites des rétroactions sur le travail de vos élèves, comment formulez-vous cette rétroaction ?	En quoi consistent-elles ? Quelles sont les intentions de vos rétroactions ?

	Pensez-vous soutenir le développement et la qualité du langage de vos élèves en stage ? (interventions de facilitation et de stimulation du langage mises en place par l'adulte) Y a-t-il des défis ou des difficultés auxquels vous devez faire face au cours de vos stages en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage ?	Si oui, de quelle manière ? Pouvez-vous donner un exemple ?
Les stages	Selon vous, quel rôle jouent les stages dans votre formation ? La durée et les modalités du stage vous conviennent-elles ? Pourquoi ? Pensez-vous à des éléments que vous souhaiteriez voir modifier dans les stages ? Au cours de vos stages, y a-t-il eu des situations qui vous ont fait réfléchir ? Lesquelles ? Pouvez-vous me les décrire ? Votre analyse de la situation vous a-t-elle amené à modifier vos pratiques ?	
Conclusion – Synthèse de l'entretien	Avez-vous d'autres éléments à ajouter ? Des points sur lesquels vous aimeriez revenir ? Des questions ?	Cela a-t-il été facile de répondre aux questions ? Qu'est-ce qui vous a le plus marqué au cours de l'entretien ?

ANNEXE E

GUIDE D'ENTRETIEN 2

GUIDE D'ENTRETIEN 2

Durée : Entre 40 et 60 minutes

Date de l'entretien :

Nom de l'étudiant.e stagiaire :

Lieu :

Âge de l'étudiant.e :

RENCONTRE, PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Accueillir la FPE, lui demander de ses nouvelles et le.la remercier pour sa disponibilité et sa collaboration.

• **Rappeler l'objectif de la recherche**

L'objectif général de notre recherche est de former et d'accompagner les futures personnes enseignantes dans le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves.

Suite à la première observation, cet entretien informel a pour objet d'amorcer l'analyse par les FPE de leurs pratiques. Les rencontres collectives de formation n'ayant pas débuté au moment de cet entretien, nous analysons avec les FPE les situations de classe observées.

• **Expliquer les modalités de l'entretien**
Préciser que l'entretien sera enregistré et retranscrit et qu'il y aura des prises de notes afin de compléter l'enregistrement.
Rappeler que les données seront confidentielles et anonymes.
Rappeler la durée de l'entretien : environ 40 à 60 minutes.
Présenter le déroulement de l'entretien

Bilan de la matinée	Comment s'est passée cette matinée ?	
Les situations de classes choisies et analysées par la FPE		Comment d'après-vous vous pourriez faire pour que ça aille mieux la prochaine fois ? Pourquoi, selon vous vous ne le faites pas ?

Un immense merci pour votre participation à cette recherche.

ANNEXE F

GUIDE D'ENTRETIEN 3

GUIDE D'ENTRETIEN 3

Durée : Entre 60 et 75 minutes

Date de l'entretien :

Nom de l'étudiant.e stagiaire :

Lieu :

Âge de l'étudiant.e :

RENCONTRE, PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Accueillir la FPE, lui demander de ses nouvelles et le.la remercier pour sa disponibilité et sa collaboration.

• **Rappeler l'objectif de la recherche**

L'objectif général de notre recherche est de former et d'accompagner les futures personnes enseignantes dans le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves.

Les rencontres collectives de formation et d'accompagnement ainsi que les observations sont terminées. Cet entretien a pour objet d' *identifier les retombées de cette recherche-action en matière d'évolution des connaissances et des compétences auprès des futurs.es enseignants.es québécois.es et français.es quant à la qualité de la relation avec leurs élèves*.

• **Expliquer les modalités de l'entretien**
Préciser que l'entretien sera enregistré et retranscrit et qu'il y aura des prises de notes afin de compléter l'enregistrement.
Rappeler que les données seront confidentielles et anonymes.
Rappeler la durée de l'entretien : environ 60 à 75 minutes.
Présenter le déroulement de l'entretien

Bilan de la matinée	Comment s'est passée cette matinée ?
La REE [selon les 3 dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2007)]	Remise de l'enveloppe à la FPE avec ce qu'elle avait noté en début de formation sur ses forces et défis concernant les 3 domaines du CLASS

	Commentaires de la FPE sur ses forces et ses défis -	
Soutien émotionnel		
	1. Suite à la formation, pensez-vous soutenir davantage ou différemment les élèves d'un point de vue émotionnel ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?	Pensez-vous avoir fait évoluer le climat de votre classe dans le cadre de votre stage ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple? Pensez-vous avoir fait évoluer votre sensibilité vis-à-vis des besoins des élèves dans le cadre de votre stage ? Pensez-vous avoir fait évoluer la prise en considération du point de vue des élèves dans le cadre de votre stage ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple?
Organisation de la classe		
	2. Suite à la formation, pensez-vous avoir amélioré ou géré différemment votre classe? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?	Pensez-vous avoir fait évoluer votre pratique de gestion des comportements des élèves ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Pensez-vous avoir fait évoluer la maximisation du temps d'apprentissage dans votre classe dans le cadre de votre stage ?

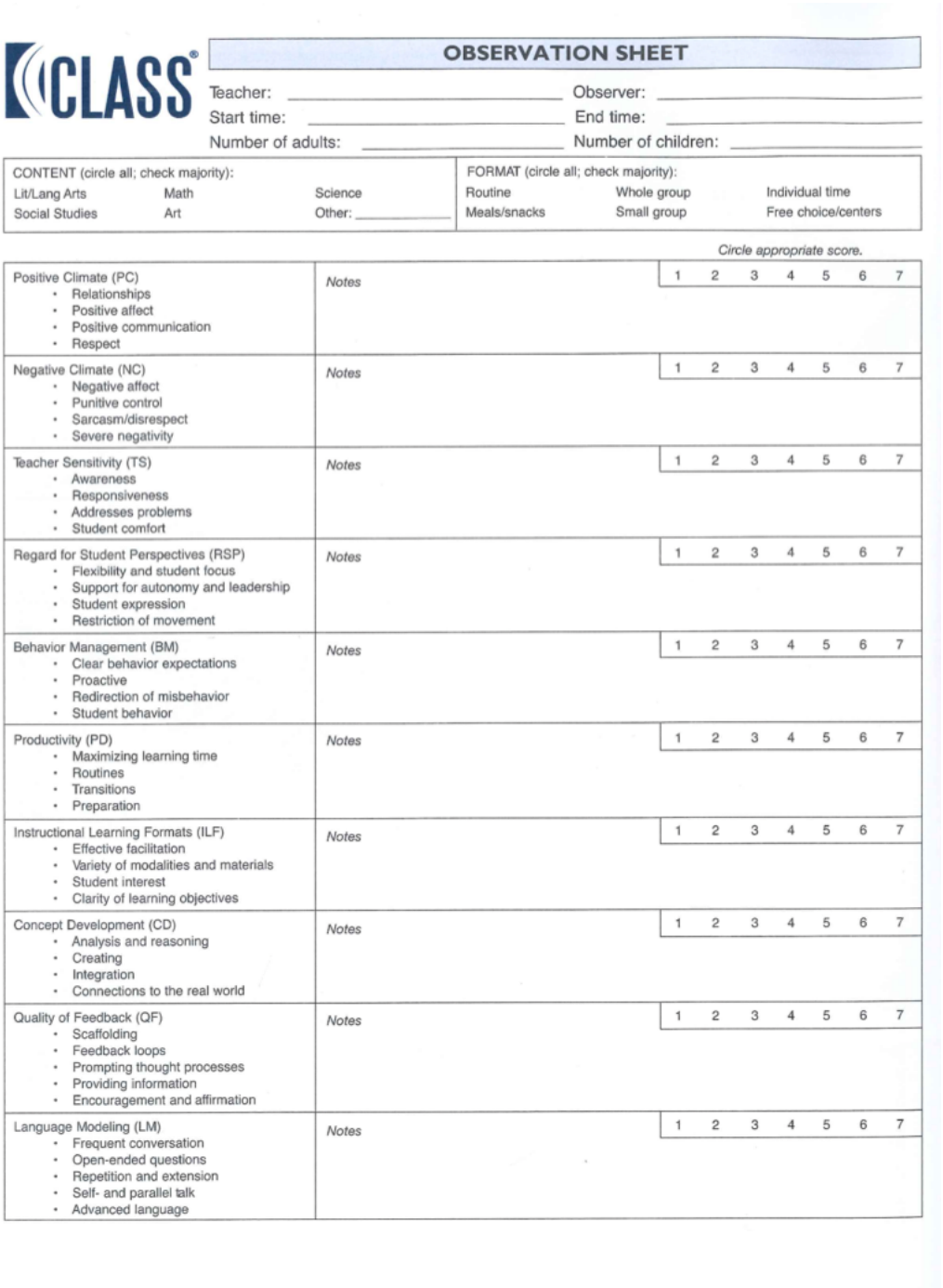
		Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Pensez-vous avoir fait évoluer vos modalités d'apprentissage afin de maximiser l'intérêt, l'engagement et les compétences des élèves dans le cadre de votre stage ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?
Soutien à l'apprentissage		
	3. Suite à la formation, pensez-vous soutenir davantage ou différemment les élèves au regard de leurs apprentissages ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?	Pensez-vous avoir fait évoluer vos pratiques pour le développement de concepts en soutenant l'analyse et le raisonnement des élèves dans le cadre de votre stage ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Pensez-vous avoir fait évoluer vos pratiques au regard des rétroactions que vous faites à vos élèves dans le cadre de votre stage ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Pensez-vous avoir fait évoluer vos pratiques au regard des rétroactions que vous faites aux élèves dans le cadre de votre stage ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?

		Pensez-vous avoir fait évoluer vos pratiques au regard du développement et de la qualité du langage des élèves dans le cadre de votre stage ? (interventions de facilitation et de stimulation du langage mises en place par l'adulte) Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?
Conclusion – Synthèse de l'entretien	4. Avez-vous d'autres éléments à ajouter ? Des points sur lesquels vous aimeriez revenir ? Des questions ?	

Un immense merci pour votre participation à cette recherche.

ANNEXE G

GRILLE D'OBSERVATION ET DE COTATION CLASS



CLASS®

OBSERVATION SHEET

Teacher: _____ Observer: _____

Start time: _____ End time: _____

Number of adults: _____ Number of children: _____

CONTENT (circle all; check majority):			FORMAT (circle all; check majority):		
Lit/Lang Arts	Math	Science	Routine	Whole group	Individual time
Social Studies	Art	Other: _____	Meals/snacks	Small group	Free choice/centers

Circle appropriate score.

Positive Climate (PC) • Relationships • Positive affect • Positive communication • Respect	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Negative Climate (NC) • Negative affect • Punitive control • Sarcasm/disrespect • Severe negativity	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Teacher Sensitivity (TS) • Awareness • Responsiveness • Addresses problems • Student comfort	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Regard for Student Perspectives (RSP) • Flexibility and student focus • Support for autonomy and leadership • Student expression • Restriction of movement	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Behavior Management (BM) • Clear behavior expectations • Proactive • Redirection of misbehavior • Student behavior	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Productivity (PD) • Maximizing learning time • Routines • Transitions • Preparation	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Instructional Learning Formats (ILF) • Effective facilitation • Variety of modalities and materials • Student interest • Clarity of learning objectives	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Concept Development (CD) • Analysis and reasoning • Creating • Integration • Connections to the real world	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Quality of Feedback (QF) • Scaffolding • Feedback loops • Prompting thought processes • Providing information • Encouragement and affirmation	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7
Language Modeling (LM) • Frequent conversation • Open-ended questions • Repetition and extension • Self- and parallel talk • Advanced language	*Notes*	1 2 3 4 5 6 7

ANNEXE H

QUESTIONNAIRE EN LIGNE ANONYME

QUESTIONNAIRE EN LIGNE ANONYME

BILAN DE LA RECHERCHE

Durée : Entre 15 et 30 minutes

Ce questionnaire a pour objet d'*identifier les retombées de cette recherche-action en matière d'évolution des connaissances et des compétences auprès des futurs.es enseignants.es français.es et québécois.es quant à la qualité de la relation avec leurs élèves* et d'établir un bilan de la recherche par les personnes étudiantes. Les données de ce questionnaire sont anonymes et confidentielles.

Bilan de la recherche

1. Quels sont les moments que vous avez particulièrement appréciés dans la formation et dont vous pensez qu'ils vous serviront dans votre métier d'enseignant ? (développement professionnel)

2. Auriez-vous des ajustements, des propositions pour améliorer le contenu de la formation ?

3. Auriez-vous des ajustements, des propositions pour améliorer le format de la formation (temps accordé à chacune des activités, type d'activités)?

4. La durée de la formation vous a-t-elle paru suffisante ? Pouvez-vous expliquer?

5. Par rapport à vos cours en formation initiale en enseignement, en quoi cette formation se distingue-t-elle ?

6. Concernant le format de cette formation, plusieurs temps et modalités ont été mis en place.

   Présentations plus formelles (assises théoriques de la REE ; présentation du modèle TTI). Quelle appréciation feriez-vous de ces présentations ?

   Activités en grand groupe avec vos collègues (échanges sur les pratiques, partages de conseils et ressources, analyses des vidéos filmées). Quelle appréciation feriez-vous de ces activités ?

7. L'équilibre entre ces activités vous a-t-il convenu ? Pouvez-vous expliquer ?

8. Le contenu de ces activités (analyse des vidéos, réflexions sur vos pratiques) vous a-t-il aidé à bonifier vos pratiques ? Si oui, pouvez-vous expliquer ?

9. Le dispositif de formation et d'accompagnement visait 1) à travailler sur des situations concrètes d'enseignement et 2) à avoir une analyse réflexive de vos pratiques au regard de la

REE. Quelle appréciation faites-vous de ces deux caractéristiques ? (inspiré de l'entretien de la recherche de Charron et al. 2022)

10. Quelle appréciation feriez vous de l'analyse en grand groupe de vos propres pratiques filmées ?

11. Quels sont les défis que vous avez rencontrés au cours de cette formation ? (développement professionnel) ?

12. Diriez-vous que ces journées de formation ont contribué à faire évoluer vos pratiques ? Si oui ou si non, pourquoi ? (inspiré de l'entretien de la recherche de Charron et al. 2022)

13. Suite aux observations dans votre classe, l'accompagnement et les échanges que nous avons eus vous ont-ils convenu ? Quelle appréciation feriez-vous de cet accompagnement ?

14. Auriez-vous des ajustements, des propositions pour améliorer le contenu de cet accompagnement (analyse d'une ou deux situations de classe observée selon les trois domaines du CLASS) ?

15. Auriez-vous des ajustements, des propositions pour améliorer la durée de cet accompagnement et de ces rétroactions à la suite des observations en classe ?

16. À la suite de la participation à cette recherche-action, pensez-vous soutenir davantage ou différemment les élèves d'un point de vue émotionnel (climat de votre classe, votre sensibilité à l'égard des élèves, la prise en considération du point de vue de l'élève)? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?

17. Y a-t-il des éléments qui n'ont pas été abordés pendant la formation et que vous auriez souhaité aborder au regard du soutien émotionnel ? Si oui, lesquels ?

18. À la suite de la participation à cette recherche-action, pensez-vous avoir amélioré ou géré différemment votre classe? (gestion des comportements des élèves ; maximisation du temps d'apprentissage ; modalités des apprentissages et intérêt). Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?

19. Y a-t-il des éléments qui n'ont pas été abordés pendant la formation et que vous auriez souhaité aborder au regard de la gestion de la classe? Si oui, pouvez-vous donner un exemple?

20. À la suite de votre participation à cette recherche-action, pensez-vous soutenir davantage ou différemment les élèves au regard de leurs apprentissages ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?

21. Y a-t-il des éléments qui n'ont pas été abordés pendant la formation et que vous auriez souhaité aborder au regard du soutien à l'apprentissage ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ?
22. Avez-vous d'autres éléments à ajouter ? Des points sur lesquels vous aimeriez revenir ? Des questions ?

Un immense merci pour votre participation à cette recherche.

ANNEXE I

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE (France)

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université de Lorraine
IORG # : IORG0012013 / IRB : IRB00014216
Avis final sur une demande de modification
Dossier EFAREEQ

Dossier :
Référence interne : EFAREEQ

N° avis : AE2025-0038 (avis modificatif à un avis initial favorable)

Responsable scientifique : Gaëlle ESPINOSA

Titre : Étudier les connaissances, les expériences et les pratiques quant à la relation enseignant.e-élèves de futur.e.s enseignant.e.s pour les former et les accompagner à une relation enseignant-élèves de qualité. Proposition d'un contenu de cours à intégrer à la formation initiale.

Documents communiqués :

Demande de modification	- Demande d'ajustement - EFAREEQ - Comité éthique - Janvier 2025.docx
Dossier de soumission	- PROTOCOLE DE RECHERCHE_EFAREEQ_V3_23-01-2025 Sign_GL_&_Ge.docx
Documents d'information et de consentement	- NIFC_étudiants_France EFAREEQ_version déposée DEF DEF.doc - Autorisation d'images_EFAREEQ_V2_27-09-2024.doc
Fiche d'observations, guides d'entretien et questionnaires	- class_version-française.pdf - Guide entretien 1 doctorat - DEF 2024.docx - Guide entretien 2 doctorat - 2024-DEF.docx - Questionnaire en ligne anonyme- Bilan de la recherche.docx
Engagement de confidentialité	- Engagement de confidentialité pour projet EFAREEQ-VF.docx
Résumé	- RESUME_V2_EFAREEQ .docx
CV	- CV G_Espinosa_Juil2024.pdf - CVSeverineHaiat2024.pdf - 3. CV commun canadien_A.Charron.pdf

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Le dossier EFAREEQ, initialement étudié en séance plénière du CER-UL le 01/10/2024, a fait l'objet d'une demande de modification, expertisée par le CER-UL. Considérant que les conditions éthiques sont remplies au regard de l'ensemble des éléments transmis et des ajustements apportés, le Comité d'Ethique de la Recherche de l'université de Lorraine rend l'avis suivant, qui se substitue à l'avis AE2024-026 :

Avis favorable

Fait à Nancy, le 17/03/2025

Didier WOLF
Président du CER-UL

ANNEXE J

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE (QUÉBEC)

UQÀM | CIEREH
Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No. de certificat : 2025-4920
Date : 11 novembre 2024

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Annie Charron
Unité de rattachement : Département de didactique
Titre du protocole de recherche : Former et accompagner des futures personnes enseignantes québécoises et française en formation initiale pour le développement d'une relation de qualité avec leurs élèves.
Source de financement (le cas échéant) : Projet non financé
Date prévue de fin de projet : décembre 2025

Équipe de recherche
Cochercheurs et partenaires : Gaëlle Espinosa
Étudiants et auxiliaires de recherche: Haïat Séverine; Haïat séverine

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiqués rapidement au comité.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiquée au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **11 novembre 2025**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur, Département de communication sociale et publique
Président du CIEREH

NAGANO www.semiweb.ca Approbation du projet par le comité d'éthique suite à l'approbation conditionnelle 1 / 1

Exporté le 2025-08-27 18:21 par Charron, Annie --- CODE DE VALIDATION NAGANO: uqam-cbbcfcbb-0d0e-46e9-afeb-c7dd39c7168ahttps://uqam.nagano.ca/verification/uqam-cbbcfcbb-0d0e-46e9-afeb-c7dd39c7168a

RÉFÉRENCES

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, *44*(4), 709. https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.4.709

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. et Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being : Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, *58*, 126-136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Algan, Y., Huillery, É. et Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie: pour une école du XXIe siècle. *Notes du conseil d'analyse économique*, *48*(3), 1-12. https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, *107*(2), 123-139.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans D. L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 43-57). De Boeck Supérieur.

Alvarez, I. M., González-Parera, M. et Manero, B. (2022). The role of emotions in classroom conflict management. Case studies geared towards improving teacher training. *Frontiers in psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818431

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, Québec.

Archambault, I. et Olivier, E. (2018). L'engagement des élèves à l'école. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (2e éd., p. 31-46). Presses de l'Université du Québec. http://www.jstor.org/stable/j.ctv10qqwx6.10

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe*. Cheneliére Éducation.

Argyris, C. et Schön, A. D. (2001). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Supérieur.

Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Aspelin, J. et Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher development*, *23*(2), 264-283. https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323

Atkins, S. et Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of advanced nursing*, *18*(8), 1188-1192. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18081188.x

Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante: une perspective historique. *Recherches en éducation*, (41), 5-19. https://doi.org/10.4000/ree.541

Autissier, D., Vandangeon, I. et Vas, A. (2024). *Conduite du changement: concepts-clés. 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs*. Dunod.

Barbier, É. et Colognesi, S. (2024). Les pratiques préconisées en formation pour faire la classe interviennent-elles dans les planifications des futurs enseignants de français? *Canadian Journal of Education*, *47*(1), 113-148. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5601

Beauchamp, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. Dans M. Tardif, *Le virage réflexif en éducation* (p. 21-45). De Boeck Supérieur.

Beaudoin, C. La relation enseignant-élève: perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale. 2022.

Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socio-émotionnel à l'école primaire: compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, *41*(60-73). https://doi.org/10.4000/ree.544

Becchetti-Bizot, C., Houzel, G. et Taddei, F. (2017). *Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France.

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

Bègue-Shankland, L. et Navarre, M. (2021). Trois expériences fondatrices. *Sciences Humaines*, *342*(12), 38-39. https://doi.org/10.3917/sh.342.0038

Berger, J.-L. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (196), 129-154. https://doi.org/10.4000/rfp.5099

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].

Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs: une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.14375/np.9782760555181

Bernier, V., Lagacé-Leblanc, J. et Haïat, S. (soumis). *Influence des pratiques perçues de gestion de classe sur l'engagement et le rendement scolaire d'élèves du 2e cycle du secondaire*.

Bernier, V., Lagacé-Leblanc, J., Poulin, I. et Ladouceur, J. (accepté). *Fréquence d'utilisation de pratiques de gestion de classe perçue par des élèves du secondaire en classe ordinaire: la contribution majeure de l'expérience scolaire*.

Biémar, S. et Fischer, L. (2023). Former les (futur·e·s) enseignant·e·s aux aspects relationnels et émotionnels du métier. *Éducation et socialisation*, *67*, [En ligne]. https://doi.org/10.4000/edso.22469

Biémar, S., Haïat, S., Espinosa, G., Virat, M., Fisher, L., Charron, A. et Genoud, P. (soumis). *Les compétences relationnelles et émotionnelles en enseignement : entre oubli et nécessité. Clarification du décalage à l'aide des travaux nationaux et internationaux*.

Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, *35*, 1-30.

Birch, S. H. et Ladd, W. G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, *35*(1), 61-79. https://doi.org/10.1016/s0022-4405(96)00029-5

Bockes, T. (2017). *CLASS Is Like a House*. Teachstone.

Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [Thèse de doctorat, Université de Mons].

Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). Scaffolding self-regulated learning in young children. *Handbook of early childhood education*, 352-369.

Borges, C., Robichaud, A. et Tardif, M. (2018). Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée lors de la phase d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, J. F. Desbiens, A. Zourhlal et S. Coulombe, *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p. 101-128). Presses de l'Université Laval. https://www.doi.org/10.2307/j.ctv1gbrxvv.7

Borremans, L. F. N. et Spilt, J. L. (2022). Development of the Competence Measure of Individual Teacher-Student Relationships (COMMIT): Insight Into the Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Pre-service Teachers. *Frontiers in Education*, *7*, [En ligne]. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.831468

Borremans, L. F. N., Spilt, L. J. et Koomen, H. M. Y. (2024). Fostering teacher–student relationship-building competence : A three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education. *Frontiers in Education*, *9*, [En ligne]. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1349532

Bouchard, C. et Plante, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, *11-12*, 219-236.

Bourassa, B. et Serre, F. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec. https://www.doi.org/10.1353/book15574

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Droz. https://www.doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (2018). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit. https://www.doi.org/10.2307/1529298

Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (7e édition). Presses de l'Université du Québec.

Boutet, R. (2002). Soutenir l'élève qui apprend. Dans *Actes du colloque APOP-AQPC*. http://eduq.info/xmlui/handle/11515/3196

Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle: Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec. https://www.doi.org/10.1515/9782760554733

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. The Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland (RAI). https://www.doi.org/10.2307/2798963

Braund, H. et Soleas, E. (2019). The struggle is real: Metacognitive conceptualizations, actions, and beliefs of pre-service and in-service teachers. Dans *Teachers' professional development in global contexts* (p. 105-124). Brill. https://www.doi.org/10.1163/9789004405363_006

Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP? *Revue française de pédagogie*, *93*, 17-25. https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1370

Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5e éd., p. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe: éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd. actualisée et enrichie). ESF sciences humaines.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Campedel, M. (2019). De la neuroéducation aux neurosciences éducatives, une opportunité pour les enseignants. *Educatio*, (8), [En ligne].

Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J. et Charron, A. (2010). *Évaluation du programme Accès à l'école: Analyse théorique et évaluation de l'implantation*. Département d'éducation et pédagogie. Université du Québec à Montréal.

Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, *123*, 12-17. https://periscope-r.quebec/sites/default/files/full-

text/_pistes_pour_une_relecture_du_programme_de_formation_et_de_ses_referents_conceptuels.pdf

Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, *25*(1), 34-49. https://doi.org/10.18162/fp.2017.367

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, *21*(3), 8-20. https://doi.org/10.4000/apliut.4276

Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, *193*, 5-24. https://doi.org/10.4000/rfp.4880

Charron, A. (2021). La recherche-action en petite enfance. Dans J. Lehrer, I. Laurin, A. Charron et N. Bigras (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (p. 401-430). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.1515/9782760553378-021

Charron, A., Audet, G., Duval, S. et Plante, I. (soumis). *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*. FRQSC.

Charron, A., Bouchard, C., Boudreau, M., Gagné, A., Gosselin-Lavoie, C., Jacob, E., Turgeon, E. et Villeneuve-Lapointe, M. (2024). *Intervenir en formation initiale pour permettre aux futurs enseignants de s'approprier des pratiques reconnues et de mettre en place des conditions favorisant le développement de l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire* [Rapport de recherche FRQSC].

Chartrand, C. (2008). *Comprendre l'expérience de la relation maître-élève (s) selon l'approche phénoménologique: le point de vue d'enfants de cinquième année du primaire* [Maîtrise en éducation]. Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/897

Chasse, É. (2006). L'enseignement: un métier de relations. *Pédagogie collégiale*, *20*(1), 25-31.

Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Presses Universitaires de France.

Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, *8*(1), 5-21. https://doi.org/10.7202/1066581ar

Colton, A. B. et Sparks-Langer, M. G. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of teacher education*, *44*(1), 45-54. https://doi.org/10.1177/0022487193044001007

Commission royale d'enquête sur l'enseignement. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement : les structures pédagogiques du système scolaire : B - les programmes d'études et les services éducatifs*. Gouvernement du Québec. http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.com.rap4

Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF Paris.

Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C. et Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the establish–maintain–restore (EMR) method. *School Psychology Review*, *47*(3), 226-243. https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.v47-3

Cosnefroy, O., Nurra, C. et Dessus, P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Éducation et formations*, *90*, 29-51. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01306393/document

Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, *88*, 67-94.

Croninger, R. G. et Lee, E. V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers college record*, *103*(4), 548-581. https://doi.org/10.1177/016146810110300404

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires: quelles pistes pour la formation des enseignants? *Recherche et formation*, (81), 9-21. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603

Cuisinier, F. et Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe* [Pré-publication, Document de travail]. https://hal.science/hal-00749604

Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires: un domaine de recherche en émergence. *Revue de l'ANAE*, *139*, 527-536.

Dahlberg, G. et Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. Dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 53-76). Peter Lang.

Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Odile Jacob.

Damon-Tao, L. (2022). *Prendre soin de la relation enseignant-élève: la formation au développement des compétences émotionnelles des enseignants comme piste potentielle*. L'Harmattan.

Dangouloff, N. (2021). *Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation: l'agir professionnel des formateurs* [Thèse de doctorat, HESAM Université].

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.

da Silva, R. F. (2023). *Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignant-es au Brésil et en France: analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques* [Thèse de doctorat, Université Lumière - Lyon II et Universidade estadual paulista].

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, *38*(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3804_2

De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage.* [Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve].

de Champlain, Y. (2022). Les compétences du 21e siècle: associer la pensée à la pratique. *Revue hybride de l'éducation*, *5*(2), 78-105. https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1236

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

Delors, J. (1999). L'Éducation: un trésor est caché dedans [Rapport: Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle]. *Education Quarterly Review*, *6*(1), 10.

Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E. et Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *4*, 20-25.

Deprit, A., Cambier, A. C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, D. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale: les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, *30*(3), 1-15. https://doi.org/10.18162/fp.2022.727

Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut].

Desrosiers, H., Japel, C., R. P. Singh, P. et Tétreault, K. (2012). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*. Institut de la statistique du Québec.

Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, (1), 103-117. https://doi.org/10.3917/cdle.023.0103

Dessus, P. (2015). *Utilisation du CLASS en formation des enseignants*. Université de Grenoble-Alpes. https://inspe-sciedu.gricad-pages.univ- grenoble-alpes.fr/class/CLASS_formation.html

Dessus, Ph. (2022, 17 février). *Qualité des interactions élèves-enseignant* [École d'hiver PEGASE]. Université Grenoble Alpes.

Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire?* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.01

Dewey, J. (1933). Experience and education. *The educational forum*, *50*(3), 241-252. https://doi.org/10.4324/9781003340362-13

Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, 45-60. https://doi.org/10.1515/9782760530386-004

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *Penser la plausibilité des réformes éducatives La légitimation comme condition du changement institutionnel*. Cnesco-Cnam.

Driscoll, K. C. et Pianta, C. R. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, *21*(1), 38-64. https://doi.org/10.1080/10409280802657449

Dubreucq, E. (2004). *Une éducation républicaine*. Vrin.

Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(1), 95-115. https://www.erudit.org/en/journals/rse/2010-v36-n1-rse3870/043988ar/abstract/

Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, (27), 293-310.

Duraiappah, A. K., Atteveldt, N. M., Buil, J. M., Singh, K. et Wu, R. (2022). *Summary for Decision Makers, Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment*. UNESCO MGIEP.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten. (2006). *Sociologie de l'école*. Armand colin. https://doi.org/10.2307/3322582

Dutercq, Y. (2007). Meuret Denis. Gouverner l'école: une comparaison France/États-Unis. Paris: PUF, 2007.–220 p.(Éducation et société). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (160), 164-167.

Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans* [Thèse de doctorat, Université Laval].

Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *16*(2), 147-181. https://doi.org/10.7202/1029145ar

Duval, S., Bouchard, C. et C. et A. (2020). *La qualité éducative à l'éducation préscolaire*. Presses de l'Université du Québec.

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/Revue canadienne de l'éducation*, *39*(3), 1-27.

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e: contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, (26), 143-154. https://doi.org/10.4000/ree.6663

Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, *41*, 20-30. https://doi.org/10.4000/ree.529

Espinosa, G. (2021). *De l'affectivité et des émotions de l'élève dans son expérience scolaire. Perspective de développement global de l'enfant pour son bien-être et sa réussite* [Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis].

Espinosa, G., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner: la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, *12*(2), 222-240. https://doi.org/10.7202/1097146ar

Eustache, F. et Guillery-Girard, B. (2016). *La neuroéducation: la mémoire au cœur des apprentissages*. Odile Jacob.

Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Éducation et francophonie*, (1), 39-59. https://doi.org/10.7202/1079539ar

Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, *32*(1), 7-29.

Feigenbaum, A. V. (1961). *Total Quality Control*. McGraw-Hill.

Fischer, L., Romainville, M. et Philippot, P. (2020). Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable : exploration de la régulation émotionnelle des étudiant·e·s universitaires primo-arrivant·e·s en situation de préparation d'examens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (49/1), 119-146. https://doi.org/10.4000/osp.11816

Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, *2*, 295-304. https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295

Flanders, N. A. (1966). *Interaction analysis in the classroom: A manual for observers*. School of Education, University of Michigan.

Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. Dans *International Handbook of Teacher Education: Volume 1* (p. 187-230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_5

Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, *2004*(103), 45-54. https://doi.org/10.1002/yd.90

Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques. Codes pratiques d'école moderne*. L'École moderne française.

Gagné, A. et Petit, M. (2021). Caractéristiques d'un dispositif hybride de formation continue pour les accompagnateurs d'enseignants stagiaires en enseignement professionnel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *18*(3), 39-52. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-03

Garwood, J. D. et Van Loan, L. C. (2019). Pre-service educators' dispositions toward inclusive practices for students with emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(12), 1332-1347. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447614

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.

Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe, 2e édition: Les ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N., Trépanier, N. S. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4è édition). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.

Gauthier, R.-F. et Le Gouvello, M. (2009). L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés. Dans *Knowledge and Policy in education and health sectors*. http://www.prisme-asso.org/wp-content/uploads/save/pdf/France_educ-rapportfinal17h24.pdf

Gélin, D., Ria, L. et Rayou, P. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Armand Colin.

Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant: la figure de leadership en pédagogie. 5ème Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France.

Genoud, P. A. (2004). *Perception des interactions maître–élèves: l'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].

Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European review of applied psychology*, *59*(1), 37-45. https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001

Genoud, P. A., Kappeler, G. et Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives? *Recherches en éducation*, *41*, 31-45. https://doi.org/10.4000/ree.519

Giol, F. (2013). *Politiques et idéaux éducatifs de l'Ecole québécoise et française (1963-2004) : Evolutions et enjeux des discours relatifs aux valeurs et aux finalités de l'éducation scolaire du rapport Parent au rapport Thélot* [Thèse de doctorat, Université Lyon 2].

Giovannini-Cartulano, V., Coen, P.-F., Güsewell, A. et Paukovics, E. (2018). Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental: Supporting the training of instrument teaching in a shared way within a dual training. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, *26*(3), 43-56. https://doi.org/10.18162/fp.2018.480

Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, *6*(1), 3-36. https://doi.org/10.1002/rev3.3104

Gouvernement du Québec. (1997). Réaffirmer l'école. *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*.

Gouvernement du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. *Éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec: Ministère de l'éducation*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/PFEQ-presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Gouvernement du Québec. (2011). Loi sur l'instruction publique.

Goyette, N. et Martineau, S. (2020). *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.

Gravé, C., Bocquillon, M., Friant, N. et Demeuse, M. (2020). Quelles approches pédagogiques sous-tendent les pratiques des futurs enseignants belges francophones? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *84*, 153-162. https://doi.org/10.4000/ries.9673

Groux, D. (1997). L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, *121*(1), 111-139. https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149

Guay, M. H. et Gagnon, B. (2021). La recherche-action. Dans I. Bourgeois et B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.

Guay, M. H., Prud'homme, Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche-action*. ERPI.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (4e édition, p. 235-268). Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.12

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.

Guillemette, S. et Monette. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, *27*(2), 32-44. https://doi.org/10.18162/fp.2019.493

Gustems-Carnicer, J., Calderón, C. et Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European journal of teacher education*, *42*(3), 375-390.

Haïat, S. (2020). *Étude de la relation enseignant-élèves en 1ère année du primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs québécois et français.* [Maitrise, Université du Québec à Montréal].

Haïat, S., Espinosa, G. et Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (67), [En ligne]. https://doi.org/10.4000/edso.22736

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

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American educational research journal*, *49*(1), 88-123. https://doi.org/10.3102/0002831211434596

Hanin, V. et Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants: des besoins différents en fonction de l'année de formation? *Canadian Journal of Education*, *46*(3), 687-723. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615

Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V. L. et O'Brien, M. (2013). Classroom Emotional Support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 347-356. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.001

Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R. et Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, *50*(1), [En ligne]. https://doi.org/10.7202/1088543ar

Houdé, O. (2023). Le rôle clé de l'inhibition cognitive dans l'éducation du cerveau. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *13*(04), 29-35. https://doi.org/10.57161/r2023-04-05

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique: les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.

Hu, B. Y., Guan, L., LoCasale-Crouch, J., Song, Z., Dou, L., Li, S., Chen, S., Huang, P., Wu, Q. et Meng, P. (2023). Effects of using video-based coaching to promote preservice teachers' interactional skills in Chinese preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, *65*, 284-294. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200623000868

Hu, B. Y., Guan, L., LoCasale-Crouch, J., Yuan, Y. et Guo, M. (2022). Effects of the MMCI course and coaching on pre-service ECE teachers' beliefs, knowledge, and skill. *Early Childhood Research Quarterly*, *61*, 58-69. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.05.008

Jacomino, B. (2010). La controverse française sur l'école: essai de cartographie. *Le philosophoire*, (1), 57-70. https://doi.org/10.3917/phoir.033.0057

Jamil, F. M., Sabol, T. J., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2015). Assessing Teachers' Skills in Detecting and Identifying Effective Interactions in the Classroom: Theory and Measurement. *The Elementary School Journal*, *115*(3), 407-432. https://doi.org/10.1086/680353

Jarlégan, A., Tazouti, Y., Flieller, A., Kerger, S. et Martin, R. (2010). Les interactions individualisées maître-élève: une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (173), 67-84. https://doi.org/10.4000/rfp.2573

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. et Rasheed, D. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010-1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187.

Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525.

Jensen, E., Skibsted, E. B. et Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, *14*(3), 201-212. https://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0

Joannert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.

Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *39*(7), 840-852. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117

Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant.* Dans Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM.

Jouan, S. (2012). *Enseignement mutuel et enseignement simultané. Quelle conception de l'apprentissage se cache derrière le choix pédagogique simultané par le Ministère Guizot en France?* [Mémoire de recherche, ISPEF Lyon].

Justice, L. M. et Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *11*(1), 17-29. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003)

Justo, A. R., Andretta, I. et Abs, D. (2018). Dialectical behavioral therapy skills training as a social-emotional development program for teachers. *Practice Innovations*, *3*(3), 168-181. https://doi.org/10.1037/pri0000071

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International review of education*, *59*(5), 549-568. https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Kincade, L., Cook, C. et Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of educational research*, *90*(5), 710-748. https://doi.org/10.3102/0034654320946836

Koenen, A. K., Borremans, L. F. N., Vroey, A., Kelchtermans, G. et Spilt, L. J. (2021). Strengthening individual teacher-child relationships: An intervention study among student teachers in special education. *Frontiers in Education*, *6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.769573

Koenen, A.-K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K. et Spilt, J. L. (2019). Teachers' daily negative emotions in interactions with individual students in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *27*(1), 37-51.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Koop, M.-C. W. (2003). Le système éducatif québécois: histoire, organisation et enjeux. *Le Québec aujourd'hui: identité, société et culture*, 81.

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M. et Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, *86*(3), 643-680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Lachaux, J.-P. (2016). *Les petites bulles de l'attention: se concentrer dans un monde de distractions*. Odile Jacob.

Lacourse, F. (2013). Regard de finissants en enseignement sur les finalités de l'école québécoise. *Phronesis*, *2*(2-3), 50-62. https://doi.org/10.7202/1018073ar

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: Pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgzz5

Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., Smith, K. E. et Swank, P. R. (2002). The role of early parenting in children's development of executive processes. *Developmental neuropsychology*, *21*(1), 15-41. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2101_2

Landry, S., Mélançon, J., Boudreau, M., Duval, S., Pagé, P. et Gravel, F. (2017). Le CLASS pour évaluer l'impact d'une formation en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 87-104. https://doi.org/10.4000/dse.1895

Lang, S., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E. et C.K. (2020). Social Emotional Learning for Teachers (SELF-T): A Short-term, Online Intervention to Increase Early Childhood Educators' Resilience. *Early Education and Development*, *31*(7), 1112-1132. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1749820

Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. *Communication présentée au 16e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)*.

Larivée, S. J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France–Québec. *Formation et profession*, *22*(1), 27-40.

Le Gouellec, M. (2024). *Se former aux relations avec les élèves. Une comparaison France/Québec de l'apprentissage du métier d'enseignant* [Thèse de doctorat en cotutelle, Université de Montréal et Université Paris Cité].

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Lehrer, J., Bigras, N. et Laurin, I. (2017). Le rôle des centres de la petite enfance dans la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles. *INITIO*, *6*, 1-30.

Lelièvre, C. (2021). *L'École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*. Odile Jacob.

Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2020). Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. *Recherches en éducation*, (41). https://doi.org/10.4000/ree.535

Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 15-34. https://doi.org/10.4000/dse.1663

Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: Éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *24*(1), 91-128. https://doi.org/10.24452/sjer.25.1.4623

Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires: quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, *8*(1), 111-126. https://doi.org/10.7202/1066588ar

Lessard, C. et d'Arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. *Exemple du Québec. Recherche et formation*, *65*, 31-44. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.127

Levasseur, L. (2012). L'école québécoise et la «culture scolaire»: développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronesis*, *1*(4), 71-83. https://doi.org/10.7202/1013238ar

Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *52*(3), 747-765.

Lewin, K. (1951). *Intention, will and need.* Columbia University Press. https://doi.org/10.1037/10584-005

Lima, L., Bressoux, P. et Dessus, P. (2020). Réduction de la taille des classes: évaluer les effets au-delà des modifications de performances. Dans *32e Colloque de l'ADMEE Europe*.

Luna Scott, C. (2015). The futures of learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century? *International Journal for Business Education*, *164*(1). https://doi.org/10.30707/ijbe164.1.1690386168.68154

Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S. et Budd, K. S. (2009). Effectiveness of teacher-child interaction training (TCIT) in a preschool setting. *Behavior modification*, *33*(6), 855-884. https://doi.org/10.1177/0145445509344215

Major, L. et Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, *27*(1), 49-68. https://doi.org/10.1080/1475939x.2017.1361469

Marcel, J.-F. (2017). Éditorial. Observation de la qualité et qualité de l'observation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *37*, 7-14. https://doi.org/10.4000/dse.1658

Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.1515/9782763738352

Maroy, C. et Pons, X. (2016). Gouverner l'école par ses résultats? Une comparaison France-Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (72), 29-34. https://doi.org/10.4000/ries.5482

Marsollier, C. (2010). Individualisation en éducation. L'écoute et la parole, fondement de la relation pédagogique. Dans *Séminaire académique organisé par le SAOI du Rectorat de la Réunion*.

Marsollier, C. et Jellab, A. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Éditions Berger-Levrault.

Martin, M. et Haag, P. (2023). Évaluer la qualité des relations éducatives pour favoriser le bien-être: une utilisation possible du Classroom Assessment Scoring System (CLASS)? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (67). https://doi.org/10.4000/edso.22451

Marzano, R. J. et Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, *61*(1), 6-13.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, *50*(4), 370. https://doi.org/10.1037/h0054346

Mathou, C. (2018). *Transformations et recontextualisations du discours pédagogique: une comparaison des politiques curriculaires en France et au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

Meirieu, P. (2006). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020* [Rapport]. UNESCO: Horizon 2020.

Mesli, S. (2006). *La coopération franco-québécoise dans le domaine de l'éducation de 1965 à nos jours* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école: une comparaison France/États-Unis*. PUF.

Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde: les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*. Presses universitaires de Rennes.

Meuret, D. (2014). L'école du socle sans le socle: le cas du Québec. *Cahiers Pédagogiques*, (515), 17-18.

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *The Journal of abnormal and social psychology*, *67*(4), 371. https://doi.org/10.1037/h0040525

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles* [Profession enseignante]. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* [Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports]. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2019, 29 novembre). Code de l'éducation. https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2025). *Réforme de la formation initiale des professeurs* [Mieux former pour mieux faire réussir nos élèves]. https://www.education.gouv.fr/media/226145/download

Montessori, M. (1936). *De l'enfant à l'adolescent*. Desclée de Brouwer. https://doi.org/10.14375/NP.9782220083476

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, *25*(2), 35-49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Mucchielli, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème, applications pratiques*. ESF.

Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1. https://doi.org/10.4000/activites.3801

Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel: entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (vol. 2, p. 113-134). De Boeck Supérieur.

Murray, C. (2002). Supportive Teacher-Student Relationships: Promoting the Social and Emotional Health of Early Adolescents with High Incidence Disabilities. *Childhood Education*, *78*(5), 285-90. https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522743

Murray, C. et Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into practice*, *46*(2), 105-112. https://doi.org/10.1080/00405840701232943

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, (4), 8-14.

NVivo. (2024). (version 15). QSR International Pty Ltd.

OCDE. (2009). *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves* [Rapport]. https://doi.org/10.1787/9789264097643-fr

OCDE. (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume I): Savoirs et savoir-faire des élèves*. Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr

OCDE. (2025). *Résultats du PISA 2022 (Volume I): Apprentissage et équité dans l'éducation*. Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/165f1d07-fr

Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. FeniXX.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Paul, M.-C. (2020). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, P. R. (2002). Positive emotions in education. Dans E. Frydenberg (dir.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (p. 149-173). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008

Pekrun, R. et Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. Dans S. Graham, K. R. Harris, T. Urdan, J. M. Royer et M. Zeidner (dir.), *APA educational psychology handbook* (vol. 2, p. 3-31). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-001

Perera, A. (2023). Hawthorne effect: Definition, how it works, and how to avoid it. *Simply Psychology*.

Perez, S., Groux, D. et Ferrer, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison. Dans P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 49-65). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0049

Perez-Roux, T., Françoise, C. et Torterat, F. (2024). La formation des enseignant·e·s en prise avec les réformes : un rapport au travail (dés)ajusté pour les formateur·trice·s ? *Éducation et socialisation*, *71*. https://doi.org/10.4000/edso.26620

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*. Presses universitaires de France.

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive Dans le métier d'enseignant*. ESF. https://doi.org/10.14375/NP.9782710124375

Peters, T. J. et Waterman, R. (1982). *In Search of Excellence : Lessons From America's Best-run Companies*. Harper and Row. https://doi.org/10.2307/2393015

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Editions Gonthier.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, *26*(2), 119-137. https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015

Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, *38*(2), 109-119. https://doi.org/10.3102/0013189x09332374

Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-234. https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710

Pianta, R. C., Paro, K. M. et Hamre, K. B. (2008). *Classroom Assessment Scoring SystemTM: Manuel Préscolaire*. Teachstone Training, LLC.

Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *1992*(57), 61-80. https://doi.org/10.1002/cd.23219925706

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. et Hamre, K. B. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New directions for youth development*, *2002*(93), 91-107. https://doi.org/10.1002/yd.23320029307

Plantade-Gipch, A. et Serina-Karsky, F. (2024). Penser ensemble la relation Regards croisés entre psychologie et sciences de l'éducation. *Phronesis*, *N° Hors-série*(HS2), 155-170.

Plante, J. et Bouchard, C. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, *47*(1), 27-61. https://doi.org/10.7202/706780ar

Poling, D. V., Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S. et Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality : A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, *37*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P., Morency, N., Beauchesne, A., L'Hostie, M., Camaraire, L., Lamarre, A., Desrosiers, C. et others. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence* [Rapport de recherche]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec.

Postic, M. (2015). *La relation éducative*. Presses universitaires de France.

Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques: regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 30-50. https://doi.org/10.7202/1055560ar

Potvin, P. (2005). La relation maître/élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 109-118). Presses de l'Université Laval.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Éditions du Seuil.

Prost, A. (2006). Réformes possibles et impossibles. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 89-102). Presses Universitaires de France.

Prost, A. (2010). *École, histoire et nation*. Institut national de recherche pédagogique.

Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Le Seuil. https://doi.org/10.14375/NP.9782021105742

Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. Dans N. Bednarz, *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 327-349). L'Harmattan.

Pruneau, M. (2002). Cultiver la relation pédagogique. Dans *Actes du colloque APOP-AQPC*.

Raby, C. (2007). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie. CEC.

Rascle, N., Bergugnat, L., Florin, A. et Guimard, P. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations.* [Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école].

Raveaud, M. (2007). L'éducation comparée: nouveaux débats pour des paradigmes bicentenaires. *Revue internationale de politique comparée*, *14*(3), 377-384. https://doi.org/10.3917/ripc.143.0377

Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation* (p. 35-47). De Boeck Supérieur.

Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* Bayard.

Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation and pastoral care: A challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, *31*(2), 112-129. https://doi.org/10.1080/02643944.2013.774043

Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E. et La Paro, M. K. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*(3), 151-163. https://doi.org/10.1177/02711214030230030501

Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J. et Decker, L. (2011). Pre-service teachers: Dispositional traits, emotional states, and quality of teacher-student interactions. *Teacher Education Quarterly*, *38*(2), 77-96.

Robert, F. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *13*(1), 115-125. https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1062

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and child psychology*, *29*(4), 8-17. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn : A view of what education might become*. Charles Merill.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et 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. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Rousseau, D. et Duverger, P. (2011). L'hospitalisme à domicile. *Enfances & psy*, *50*(1), 127-137. https://doi.org/10.3917/ep.050.0127

Rousseau, J.-J. (1792). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion.

Rousseau, N. (2022). Apprendre de l'expérience scolaire des apprenants. *Administration & Éducation*, *175*(3), 139-144. https://doi.org/10.3917/admed.175.0139

Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *44*(2), 193-211.

Roy, A., Portelance, L., Dufresne, M. et Simard, A. (2021). L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement. *Phronesis*, *10*(1), 93-108. https://doi.org/10.7202/1076184ar

Roy-Vallières, M. (2023). *Composantes de la qualité structurelle et des interactions dans des groupes d'enfants de 4 ans fréquentant des maternelles et des centres de la petite enfance.* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Rucinski, C. L., Brown, J. L. et Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of educational psychology*, *110*(7), 992. https://doi.org/10.1037/edu0000240

Sabol, T. J., Hong, S. S., 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

Sabol, T. J. et Pianta, C. R. (2012). Relationships between teachers and children. Dans W. M. Reynolds, G. E. Miller et I. B. Weiner (dir.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2é édition, vol. 7, p. 199-211). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207009

Savoie-Zajc, L. (2021). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 14-49). Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.1515/9782763712994-002

Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. SAGE Publications.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Silvia, P. J. (2010). Confusion and interest: The role of knowledge emotions in aesthetic experience. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *4*(2), 75-80. https://doi.org/10.1037/a0017081Psychology

Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(2), 277. https://doi.org/10.7202/017876ar

Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral: Recherche-action avec des enseignantes de 1ercycle du primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Soucy, E., Dumais, C. et Moreau, A. (2020). Quand la recherche-action au doctorat devient possible place à l'artisan-chercheur. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, *11*(2), 7-18.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Thijs, T. J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*(4), 457-477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Spilt, J. L., Verschueren, K., Minderhout, M. B. W. M. et Koomen, Y. H. M. (2022). Practitioner review: Dyadic teacher-child relationships: Comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *63*(7), 724-733. https://doi.org/10.1111/jcpp.13573

Spitz, R. A. (1968). *De la naissance à la parole*. Presses Universitaires de France.

Stephens E, P. R., Harris, D. K., Graham, S. et T. (2012). Academic emotions. Dans *APA handbooks in psychology : Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (vol. 2, p. 3-31). American Psychological Association.

Styck, K. M., Anthony, C. J., Sandilos, L. E. et DiPerna, J. C. (2021). Examining rater effects on the classroom assessment scoring system. *Child Development*, *92*(3), 976-993. https://doi.org/10.1111/cdev.13460

Sutton, E. et Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, *15*(4), 327-358. https://doi.org/10.1023/A:1026131715856

TALIS. (2018). *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. OCDE.

Tardif, J. (1998). La construction des connaissances 2. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, *11*(3), 4-9.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le «praticien réflexif» à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans *Le virage réflexif en éducation* (p. 47-71). De Boeck Supérieur.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01

Tardif, M. et Lessard, C. (2017). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.

Tremblay-Wragg, É., Messier, G., Raby, C. et Latulipe, N. (2025). Quelles stratégies pour l'enseignement? Une revue intégrative de classifications qui les répertorient. *Didactique*, *6*(1), 1-35. https://doi.org/10.37571/2025.0101

Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01

Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research*, *49*(2), 127-152. https://doi.org/10.1080/00131880701369651

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, *6*(3), 205-228. https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Revista Interacções*, *9*(27). https://doi.org/10.25755/int.3405

Vanlint, A. (2021). Le journal de bord comme outil de terrain. Dans F. Piron et E. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun.

Veldman, I., Tartwijk, J., Brekelmans, B. et Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and teacher Education*, *32*, 55-65. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005

Vesely-Maillefer, A. K. et Saklofske, H. D. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. Dans K. V. Keefer, J. D. A. Parker et D. H. Saklofske (dir.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (p. 377-402). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_14

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève: effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants (thèse de doctorat*. Université Paul Valéry-Montpellier III.

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents: revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, *45*(2), 405-430. https://doi.org/10.7202/1039055ar

Virat, M. (2019). Quand les profs aiment les élèves: Psychologie de la relation éducative. Odile Jacob.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wasik, B. A., Bond, M. A. et Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of educational Psychology*, *98*(1), 63. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63

Wiens, P. D., LoCasale-Crouch, J., Cash, A. H. et Romo Escudero, F. (2021). Preservice Teachers' Skills to Identify Effective Teaching Interactions: Does It Relate to Their Ability to Implement Them? *Journal of Teacher Education*, *72*(2), 180-194. https://doi.org/10.1177/0022487120910692

Zeichner, K. et Liston, D. (1996). *Reflective teaching : an introduction*. Lawrence Erlbaum Associates. http://doi.org/10.4324/9780203822289

Zimmermann, P., Demogeot, N., Metz, C. et Flavier, E. (2022). L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, *7*(47), 121-135. https://doi.org/10.4000/14il5