



HAL
open science

Évaluer la qualité des relations éducatives pour favoriser le bien-être : une utilisation possible du Classroom Assessment Scoring System (CLASS) ?

Marlène Martin, Pascale Haag

► To cite this version:

Marlène Martin, Pascale Haag. Évaluer la qualité des relations éducatives pour favoriser le bien-être : une utilisation possible du Classroom Assessment Scoring System (CLASS) ?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2023, De l'importance des relations dans le bien-être et la réussite de l'élève à l'école, 67, [25 p.]. 10.4000/edso.22451 . hal-04078549

HAL Id: hal-04078549

<https://hal.science/hal-04078549v1>

Submitted on 29 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Évaluer la qualité des relations éducatives pour favoriser le bien-être : une utilisation possible du *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* ?

*Assessing the quality of educational relationships to promote well-being: a
possible use of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS)?*

Marlène Martin et Pascale Haag



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/22451>

DOI : 10.4000/edso.22451

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université de Caen Normandie



Référence électronique

Marlène Martin et Pascale Haag, « Évaluer la qualité des relations éducatives pour favoriser le bien-être : une utilisation possible du *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 31 mars 2023, consulté le 29 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/22451> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.22451>

Ce document a été généré automatiquement le 24 avril 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Évaluer la qualité des relations éducatives pour favoriser le bien-être : une utilisation possible du *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) ?

Assessing the quality of educational relationships to promote well-being: a possible use of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS)?

Marlène Martin et Pascale Haag

Introduction

- 1 Le bien-être des élèves mais aussi des enseignant-e-s devient un enjeu important dans le contexte scolaire contemporain (Graham *et al.*, 2016) ; il est lié à un meilleur climat scolaire (Elfrink *et al.*, 2017 ; Kutsyuruba *et al.*, 2015), à de meilleurs apprentissages (O'Malley *et al.*, 2015 ; Sarrazin *et al.*, 2006), à un meilleur devenir des élèves (Rüppel *et al.*, 2015), à une meilleure qualité de vie au travail pour les enseignants (Dreer, 2021).
- 2 Comme nous le montrerons dans notre première partie, l'existence de relations positives constitue l'un des déterminants majeurs du bien-être à l'école. Dans le cadre de nos recherches sur le bien-être (Haag, 2017) et de notre pratique de formation des enseignant-e-s, nous nous sommes posé la question de la possibilité de mesurer la qualité des relations, et, le cas échéant, des outils disponibles pour ce faire.
- 3 En effet, si les formations et programmes visant un meilleur accompagnement des élèves sont nombreux, ils souffrent d'un impact limité et nécessitent une évaluation de leur efficacité avant de pouvoir être généralisés (Greenberg *et al.*, 2003). C'est pourquoi, nous focalisant sur la qualité des relations, nous souhaitons l'évaluer en amont de la

dispensation de formations dédiées à la renforcer, pour être en mesure d'estimer ultérieurement leur effet éventuel.

- 4 Aucun consensus n'existe à ce jour quant aux façons d'évaluer la qualité des relations, mais de nombreuses propositions ont été faites. C'est à ce titre que nous nous sommes intéressées au *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), un outil holistique d'évaluation de la qualité des interactions en contextes éducatifs, conçu par une équipe américaine (Pianta *et al.*, 2008).
- 5 Cet outil étant peu connu et rarement utilisé en France, notre deuxième partie sera consacrée à sa présentation partielle, au regard de ses possibilités par rapport aux dimensions relationnelles.
- 6 Dans une troisième partie, afin d'interroger l'adéquation de l'outil CLASS aux objectifs de nos recherches en préparation, nous proposerons une revue de la littérature consacrée à son usage pour l'évaluation des dimensions relationnelles et en tant qu'appui dans le cadre de formations destinées aux enseignant-e-s.
- 7 Enfin, dans une dernière partie, nous discuterons des critiques faites à l'outil, en ce qu'elles nous imposent des précautions méthodologiques, et des possibilités d'utiliser néanmoins CLASS en contexte français pour nos recherches à venir.

Cadre conceptuel et choix méthodologique

- 8 Bien-être, bonheur, relations positives... Les concepts psychologiques dans le champ scolaire font l'objet de débats entre les autrices et auteurs quant à leurs définitions, qui restent très discutées (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014). C'est également le cas de la place de l'affectivité, dont la légitimité et les limites en contexte scolaire posent toujours question (Espinosa, 2003 ; Virat, 2019), et qui sont appréhendées différemment selon les inscriptions épistémologiques et théoriques des auteurs et autrices (Giust-Desprairies, 2007).
- 9 Toutefois, la relation entre enseignant-e et élève(s) a été identifiée par de nombreux travaux comme un déterminant important du bien-être dans les contextes scolaires – tant celui des élèves (Engels *et al.*, 2004 ; Espinosa, 2016 ; Samdal *et al.*, 1999) que celui des enseignant-e-s (Roffey, 2012 ; Spilt *et al.*, 2011) –, avec une influence réciproque (Rasclé et Bergugnat, 2017). La capacité de relations positives à prévenir des effets défavorables, comme des problèmes de comportements, chez des enfants dits « à risque », a été avancée (O'Connor *et al.*, 2011).
- 10 Une récente revue de littérature (Mertika *et al.*, 2020) consacrée aux relations positives démontre qu'elles sont effectivement des piliers du bien-être, à tous les âges de la vie. Les auteurs mettent en exergue quelques-unes des caractéristiques principales des relations positives : partager des moments agréables, offrir du soutien tout en respectant l'autonomie, faire preuve d'intérêt et d'engagement émotionnel.
- 11 Graham *et al.* (2016), en s'appuyant sur les travaux de Honneth (2000) à propos de la reconnaissance, dégagent d'autres facteurs contribuant puissamment à la qualité des relations, du point de vue des élèves, dans un contexte scolaire : sentir que leurs enseignant-e-s s'occupent d'eux, les respectent et qu'ils comptent à leurs yeux.
- 12 En s'inscrivant dans le cadre théorique de la psychologie positive, Xie et Derakhshan (2021) proposent un autre ensemble de traits de personnalité, de modalités de

communication interpersonnelle et de comportements de la part des enseignant-e-s, qui entraînent des bénéfices en termes de résultats académiques de leurs élèves. Ils citent ainsi, entre autres, l'empathie, l'humour, les gestes d'affection, la proximité relationnelle, les compliments.

- 13 Accroître ou renforcer le caractère positif des relations dans un but d'amélioration de différents aspects du contexte scolaire paraît donc un objectif intéressant. Toutefois, dans le cadre de l'élaboration de notre protocole de recherche se pose la question de l'évaluation de cette qualité des relations : d'une part pour cibler les contextes scolaires dans lesquels proposer une formation – ceux où il semblerait prioritaire de l'améliorer – ; d'autre part pour estimer l'effet, voire l'efficacité, de la formation au regard de cet objectif d'amélioration.
- 14 D'une manière générale, même si l'évaluation en éducation est devenue un champ de recherche très vaste (Mottier Lopez et Figari, 2012), notamment avec le développement des études comparatives internationales à partir d'épreuves standardisées (PISA, TIMSS, PIRLS), une approche de la qualité à la granularité plus fine, telle que celle dont nous aurions besoin, suscite des interrogations nombreuses. Comme le relève Marcel (2017) dans son éditorial présentant le numéro 37 des *Dossiers des sciences de l'éducation* intitulé « CLASS(e) en observation », parler de qualité en éducation suppose de se référer à des normes et à des valeurs : celles-ci doivent être conscientisées et explicitées. Différentes acceptions de la qualité ont été proposées, Bigras *et al.* (2017) mentionnant notamment la conformité à une prescription (par exemple le respect des programmes scolaires), la qualité structurelle (équipements, niveaux de diplômes des enseignant-e-s...), ou la qualité des processus ou interactions, que l'outil CLASS tente de saisir et de mesurer.
- 15 Concernant précisément les mesures, Draelants et Revaz (2022) montrent qu'elles s'appuient toujours sur la construction conceptuelle d'un objet qui devient alors mesurable. Pour le dire autrement, la qualité mesurée est toujours relative et jamais axiologiquement neutre : elle se comprend en référence à un cadre théorique et ne constitue qu'un éclairage parmi d'autres, sans prétendre à embrasser l'ensemble de l'expérience humaine que constituent la relation et la pratique éducatives.
- 16 De plus, la qualité s'apprécie différemment selon les acteurs et actrices impliqués – enseignant-e-s, élèves, parents, inspecteurs-trices, chercheurs-cheuses...
- 17 Pour notre part, nous adopterons ici la perspective de Lemay *et al.* (2017), qui reconnaissent « la pertinence d'une base commune de la qualité, des pratiques faisant consensus pour assurer le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants » (p. 15).
- 18 Une autre question importante du point de vue de la préparation de notre recherche est celle de la méthodologie utilisée. Les recherches conduites dans les travaux cités s'appuient principalement sur des entretiens, des focus groupes ou des questionnaires. Dans notre contexte, ces approches présentent toutefois des limites, à la fois pratiques (nombres d'enquêteurs-trices mobilisables) et théoriques ; si suivre une formation peut être apprécié par les enseignant-e-s, les effets sur leurs pratiques, et spécifiquement sur la qualité des relations sont peu objectivables en s'en tenant à du déclaratif (risque d'effet Hawthorne). À ce titre, l'observation directe nous semble préférable, même si les difficultés de mise en œuvre sont identifiées (Bru, 2014).

- 19 C'est en ayant en tête l'ensemble de ces contraintes et de ces précautions que nous avons envisagé la possibilité d'utiliser l'outil CLASS. Précisons d'emblée que cet outil propose une perspective plus large que celle que nous envisageons, puisqu'il est centré sur l'ensemble des *interactions*, un concept qui inclut les relations enseignant-e-s élèves mais qui se traduit également en pratiques pédagogiques, didactiques et dans l'organisation générale de la classe. Nous nous limiterons délibérément aux seuls aspects concernant les relations, dans leur rapport au bien-être des élèves, en admettant réduire la portée de l'outil.

L'outil CLASS

Description

- 20 Le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, qu'on peut traduire par « Système de cotation pour l'évaluation des classes ») est un outil d'observation et d'évaluation de la qualité des interactions, utilisable à des fins de recherche et de formation des personnels éducatifs. Il est développé depuis 2008 par l'équipe de Pianta *et al.*, à l'université de Virginie (États-Unis). Il existe actuellement six versions de l'outil CLASS, destinées aux structures éducatives accueillant les enfants de 6 semaines à 18 ans : *Infant* (Bébé) pour les 6 semaines-15/18 mois, *Toddler* (Bambin) pour les 18-36 mois, *Pre-K* pour les 3-5 ans (la première tranche d'âge pour laquelle l'outil a été développée, qui a fait l'objet du plus grand nombre de travaux et qui a été la première traduite en français en 2014), *K-3* pour les 6-8 ans, *Upper Elementary* (fin de l'école primaire) pour les 9-12 ans, et *Secondary* (secondaire) qui couvre les 13-18 ans.
- 21 L'outil a été traduit en français par un organisme de formation québécois, Casiopée, pour la version 3-5 ans, à partir de 2012. Nous renvoyons à Cosnefroy *et al.* (2014) et Dessus (2022), pour une présentation détaillée en français de l'outil, et ne ferons ici qu'une description rapide.
- 22 Dans toutes ses versions, l'outil se présente comme une grille d'observation structurée en quatre niveaux hiérarchisés : domaines, dimensions, indicateurs, marqueurs comportementaux. Les trois domaines sont le Soutien émotionnel, celui sur lequel nous nous appuyerons car il explore directement la qualité des relations, l'Organisation de la Classe (dimensions plus fonctionnelles et matérielles) et le Soutien aux apprentissages (dimensions pédagogiques et didactiques). À titre d'illustration (les droits de reproduction de l'outil étant réservés), la figure 1 présente la manière dont s'articulent ces quatre niveaux dans la version originale de l'outil destinée aux enfants de 3 à 5 ans.

CLASS – Classrom Assessment Scoring System 3-5 ans

Domaine 1 Le soutien émotionnel

Dimension		Climat positif			
Indicateurs		Relations	Affect positif	Communication positive	Respect
Marqueurs comportementaux		<ul style="list-style-type: none"> • Proximité physique • Activités partagées • Entraide entre pairs • Synchronie affective • Conversations/échanges 	<ul style="list-style-type: none"> • Sourire • Rire • Enthousiasme 	<ul style="list-style-type: none"> • Affection verbale • Affection physique • Attentes positives 	<ul style="list-style-type: none"> • Contact visuel • Voix chaleureuse, calme • Langage respectueux • Coopération et/ou partage

- 23 Figure 1 : Exemple de la structure de l'outil CLASS®, version 3-5 ans, avec domaine, dimension, indicateurs et marqueurs comportementaux. Teachstone, 2008, Casiopée, 2012, tous droits réservés.
- 24 Si la structure globale à quatre niveaux reste la même pour toutes les versions, les contenus ont été adaptés aux stades de développement des enfants et des jeunes, en fonction de l'évolution de leurs besoins.

Fondements théoriques

- 25 Les auteurs se sont appuyés sur plusieurs hypothèses relatives au développement de l'enfant, et en particulier celle selon laquelle les interactions entre adultes et enfants sont le principal mécanisme du développement et de l'apprentissage chez ces derniers (La Paro *et al.*, 2004 ; Pianta *et al.*, 2012a), une idée issue notamment des théories de la cognition sociale (Csibra et György, 2006). Ils relèvent également que c'est l'effet cumulatif des interactions, jour après jour, qui influence le développement (Bronfenbrenner et Morris, 1998), à travers l'ensemble des différents aspects de la vie dans les structures éducatives, plutôt que la focalisation sur un seul de ces aspects.
- 26 En s'appuyant sur des outils développés antérieurement, et notamment l'*Observational Record of the Caregiving Environment* (ORCE) (Lemay *et al.*, 2017), dans une démarche itérative entre revue de littérature sur les différents aspects favorables au développement des enfants et observation dans les contextes éducatifs (Hamre *et al.*, 2014b), les auteurs ont cherché à englober un large ensemble de caractéristiques des interactions, qui soient observables dans les lieux d'accueil. Ces caractéristiques étaient choisies parmi celles qui, selon des travaux précédents, contribuaient à l'*efficacité* des interactions, c'est-à-dire celles qui étaient le mieux corrélées au développement émotionnel et cognitif des enfants et, par conséquent, favorables à leur réussite scolaire (Mashburn *et al.*, 2008 ; Curby *et al.*, 2009).
- 27 La pertinence de la sélection des caractéristiques a été testée à travers nombre d'études d'étalonnage et de validation (Hamre *et al.*, 2014a), notamment pour vérifier que, lorsque ces caractéristiques étaient de haute qualité (qualité ici entendue au sens que lui donne l'outil), des résultats meilleurs étaient effectivement constatés chez les enfants (Anderson et Phillips, 2017), voire que l'on pouvait prédire de meilleurs résultats ultérieurs des élèves si le contexte scolaire était jugé de haute qualité (Pianta *et al.*, 2005 ; Curby et Chavez, 2013 ; Sabol *et al.*, 2013).

Validité

- 28 Le site de l'entreprise Teachstone¹ (organisme fondé par les auteurs de l'outil CLASS en 2008 aux fins de former les observateurs² qui l'utilisent) recense l'ensemble des recherches menées avec et à partir de l'outil. Y sont publiées régulièrement des synthèses thématiques et des listes référençant les derniers travaux. Un document téléchargeable indique que plus de 200 études ont été réalisées en utilisant CLASS, avec des objectifs très divers et qu'il serait ainsi « l'outil d'évaluation fondé sur les données le plus largement utilisé » (Teachstone, s.d., p.1). Une recherche sur Google Scholar avec l'expression « classroom assessment scoring system » aboutit quant à elle à plus de 7000 résultats (en juillet 2022). La majorité des études utilisant CLASS ont été conduites aux États-Unis.

- 29 Son adéquation au seul contexte nord-américain a été questionnée, mais de nombreux travaux l'ont validé dans d'autres contextes culturels : ainsi, en Amérique latine, il l'a été au Mexique (Jensen *et al.*, 2020) et en Equateur (Lopez Boo *et al.*, 2019). Des recherches ont également été menées en Afrique, par exemple au Niger (Jang *et al.*, 2019). En Asie, l'étude menée en Inde par Grijalva *et al.* (2018) conclut que CLASS s'avère prédictif des performances des enseignants évalués, malgré les différences culturelles ; en Chine, Hu *et al.* (2016), après avoir utilisé l'outil dans 400 classes, trouvent une structure de résultats comparables à celle observée aux États-Unis, et concluent également à la validité de l'outil dans le pays. Pour l'Europe, Pakarinen *et al.* (2010) ont estimé que l'outil était valide pour les éducateurs finlandais. Longobardi *et al.* (2020) ont testé et reconnu sa validité structurelle auprès d'élèves et d'enseignant-e-s d'élémentaire italiens.
- 30 Finalement, un nombre croissant d'auteurs et d'autrices dans le monde (Slot, 2018) semble manifester de l'intérêt pour l'outil et cherchent à vérifier sa pertinence dans leurs contextes éducatifs nationaux, voire l'utilisent directement pour évaluer les lieux d'accueil ou les pratiques des enseignant-e-s. Nous inscrivant à leur suite, nous ne discuterons pas ici la pertinence intrinsèque ou la validité de l'outil pour évaluer la qualité des interactions. Nous les admettons, en restant pleinement conscientes des critiques que tout outil de ce type peut susciter, et des limites qu'il présente, notamment en ce qui concerne le sens donné aux situations et pratiques observées (Marcel, 2017).

Méthodologie et mise en œuvre

- 31 Techniquement, la grille présentée sert de base à une observation armée (Mialaret, 2004), après une formation spécifique. Différentes précautions sont prises par les formateurs-trices afin de tenter de neutraliser la subjectivité lors des observations, mais comme le souligne Marcel (2017), celle-ci demeure irréductible et une part d'interprétation dans ce qui est observé est inévitable. En pratique, un-e observateur-trice formé-e et certifié-e observe de manière non participante une même classe pendant quatre à six sessions de 20 minutes, en présence d'au moins un-e adulte et un-e enfant, dans une même journée. Chaque session est suivie d'un temps de cotation de 10 minutes ; ces observations peuvent concerner n'importe quelle activité ou n'importe quel cours, que ce soient les jeux ou les repas pour les jeunes enfants, ou des enseignements de toute discipline, des récréations ou des sorties pour les élèves plus âgés.
- 32 Ajoutons enfin que le protocole strict et standardisé de formation, de certification et de recertification annuelle vise à « créer un langage commun pour décrire les différents aspects de la qualité des interactions » (Manuel CLASS 3-5 ans, Pianta *et al.*, 2012b, p. 2) et à garantir une certaine homogénéité dans l'utilisation de l'outil - c'est d'ailleurs un enjeu majeur, puisqu'il s'agit de permettre des comparaisons dans le temps et entre contextes éducatifs différents.

Les relations dans l'outil CLASS

- 33 Nous l'avons précisé, l'outil CLASS sert à observer et évaluer de manière holistique l'ensemble des interactions (dans l'acception de l'outil, c'est-à-dire sous forme de marqueurs comportementaux retenus) au sein des milieux éducatifs ; les relations en sont une des composantes³, elles sont particulièrement représentées dans le domaine Soutien émotionnel – renvoyant à l'ensemble de ce que les enseignant-e-s mettent en œuvre pour assurer le bien-être psychologique des élèves.
- 34 Comment l'outil, tel qu'il a été conçu, tente-t-il d'appréhender les relations dans les milieux éducatifs ? Le domaine Soutien émotionnel, dans la version 3-5 ans, comporte quatre dimensions - Climat Positif, Climat négatif, Sensibilité de l'Éducatrice⁴/ Enseignant-e, Considération pour le point de vue de l'enfant.
- 35 C'est notamment la dimension Climat positif qui comprend des indicateurs et marqueurs comportementaux liés à des relations positives (cf. figure 1 ci-dessus pour le détail des quatre indicateurs et marqueurs comportementaux associés). Pour chaque indicateur, la grille définit une fréquence – faible, moyenne, élevée – de la manifestation de ces comportements, sans qu'il s'agisse toutefois d'une liste exhaustive ou impérative. À titre d'exemple, concernant l'indicateur Relations, le manuel précise qu'un niveau faible correspond au cas où « il y a peu de signes, sinon aucun, indiquant que l'éducatrice et les enfants bénéficient de relations chaleureuses et attentives ». A contrario, concernant l'indicateur Respect, un niveau élevé correspond au cas où « l'éducatrice et les enfants démontrent régulièrement du respect les uns envers les autres » (Manuel CLASS 3-5 ans, Pianta *et al.*, 2012b, p. 27).
- 36 Sans entrer dans le détail de ce que tous ces intitulés recouvrent, nous pouvons convenir qu'ils renvoient explicitement à des attitudes relationnelles, qui répondent aux déterminants de relations positives tels que présentés dans notre partie conceptuelle.
- 37 Les auteurs de l'outil CLASS proposent donc de recenser des comportements observables, définis par des critères qualitatifs et quantitatifs, susceptibles de contribuer à des relations positives. Comme le note Marcel (2017), il s'agit à la fois d'observer et d'évaluer, la conformité aux critères permettant d'attribuer une note, de 1 (plus faible) à 7 (plus élevée)⁵. Les auteurs assument ainsi le double statut de l'outil et de la posture des observateurs-trices qui l'utilisent. Là encore, précisons-le, l'évaluation est ponctuelle, spécifique à l'outil et ses critères, et ne saurait être extrapolée à l'ensemble des aspects de la pratique enseignante, pas plus qu'elle n'éclaire les motivations des enseignant-e-s conduit-e-s à poser tel ou tel geste.

Le rôle des enseignant-e-s

- 38 Les dimensions et indicateurs qui concernent des aspects relationnels dans CLASS font apparaître que, du point de vue des auteurs et en lien avec les recherches citées plus haut (Xie et Derakhshan, 2021), les enseignant-e-s portent la responsabilité première de la construction de relations positives. Entre autres exemples, avec les 3-5 ans, celles-ci seraient dépendantes de manifestations expressives émotionnelles (sourires, rires, enthousiasme) de leur part ; de manifestations comportementales de respect envers les élèves, au moyen du contact visuel, d'une voix chaleureuse, calme, d'un langage

respectueux. Avec les 9-12 ans, il s'agirait de déployer une communication positive (attentes et commentaires positifs). Par ailleurs, toutes les formes de négativité (cris, menaces, sarcasmes, manifestations d'irritation... relevant de la dimension Climat négatif à partir de la version 3-5 ans) de la part des enseignant-e-s sont, sauf si elles sont exceptionnelles, pénalisantes pour la cotation.

- 39 Les enseignant-e-s de tous les niveaux d'âge sont encouragé-e-s à se montrer « sensibles et réactif-ve-s » aux besoins exprimés par les enfants et les jeunes, ce qui se traduit par exemple par le fait de reconnaître leurs émotions, de leur offrir réconfort et assistance, ainsi qu'un soutien individualisé (version 3-5 ans, marqueurs comportementaux dans le domaine du Soutien émotionnel, dimension Sensibilité de l'enseignant-e, indicateur Réceptivité). Sont également valorisées dans la cotation les approches de soutien aux comportements positifs (Bissonnette *et al.*, 2017), qui consistent à anticiper les problèmes comportementaux, en reconnaissant les comportements favorables des élèves (plutôt que de se focaliser sur les comportements inappropriés), etc.
- 40 Dans chaque version de l'outil, dans le domaine du Soutien émotionnel, se retrouvent également des variantes d'une dimension appelée « Considération pour le point de vue de l'élève » : les marqueurs comportementaux rendent compte d'éléments tels que le fait de suivre les initiatives des enfants, les laisser bouger et se déplacer à leur guise dans la classe, leur offrir des choix et des responsabilités... Là encore, on peut penser que ce type de pratiques, qui s'appuient implicitement sur des valeurs éducatives et une certaine conception de l'enfance, qu'on pourrait rapprocher de celles des tenants de l'Éducation nouvelle (Quayret, 2015), sont constitutives d'une approche relationnelle particulière adoptée par les enseignant-e-s, et susceptibles d'avoir des effets positifs sur les enfants.
- 41 Toutes ces attitudes de la part des enseignant-e-s sont jugées désirables car conduisant, par modélisation, à des effets positifs notamment sur les compétences socio-émotionnelles des enfants (Choi *et al.*, 2016 ; Curby *et al.*, 2009 ; Pakarinen *et al.*, 2020). Le modèle comportemental et relationnel attendu de la part des enseignant-e-s relève d'une forme de travail émotionnel, tel que décrit par Hochschild (2017) et dont Delcroix (2016) a montré qu'il se manifestait de manière différentielle selon le genre des enseignant-e-s et l'âge des enfants.

Le vécu des enfants

- 42 Si les moyens (attitudes, comportements, paroles) mis en œuvre par les enseignant-e-s font l'objet de l'évaluation via CLASS, c'est aussi le cas pour leurs résultats, c'est-à-dire la manière dont ils se traduisent en comportements des enfants : leur « confort » est ainsi estimé, selon les âges, à partir de leur capacité à solliciter l'adulte, à être réconfortés par lui ou elle, à prendre des risques, et de leur libre participation.
- 43 D'une manière générale, les relations positives entre pairs, et notamment l'acceptation, sont prédictives du bien-être en classe (Weyns *et al.*, 2021). L'outil s'intéresse également à cet aspect : est ainsi évaluée la capacité des enseignant-e-s à aider les enfants à prendre conscience du point de vue des autres (version 18-36 mois), mais aussi la présence d'activités entre enfants, d'entraide (version 3-5 ans), de coopération (version 9-12 ans). Ces relations positives entre pairs sont supposées découler de la mise en

œuvre d'une guidance ou gestion des comportements, elle-même évaluée en tant que dimension du deuxième domaine, Organisation de la classe : les enseignant-e-s sont donc engagé-e-s à soutenir activement la construction et la régulation de relations positives entre les enfants.

- 44 Ainsi, dans le cadre théorique et méthodologique dans lequel il s'inscrit, l'outil CLASS propose une caractérisation de ce que peuvent être des relations positives entre enseignant-e-s et élèves, à partir d'indicateurs observables. Il fournit une grille pour les recenser et les évaluer. Ces premiers éléments nous conduisent à penser qu'il pourrait effectivement être utile dans le cadre de notre besoin d'évaluation de la qualité des relations dans les classes, en amont et en aval de formations destinées aux enseignant-e-s.
- 45 Intéressons-nous à présent aux usages déjà existants de l'outil en lien avec l'évaluation de la qualité des relations et l'état des lieux avant et après des formations.

Revue de la littérature sur l'utilisation de CLASS

- 46 Rappelons que dans son design conceptuel, CLASS n'est pas centré uniquement sur les relations, mais bien sur l'ensemble des interactions se déroulant au sein des classes. Toutefois, la structure en domaines nous semble permettre de considérer les résultats relevant uniquement du premier, le Soutien émotionnel, au sein de la littérature existante.
- 47 Commençons par évoquer la question de la variabilité culturelle. Même si des travaux ont montré que CLASS était valide dans différents contextes culturels, le domaine du Soutien émotionnel paraît sensible aux différences culturelles. Pastori et Pagani (2017) ont ainsi mis en évidence des continuités mais aussi des différences dans l'utilisation de CLASS, et tenté de dégager des indicateurs qui relèveraient d'une approche universelle ou au contraire culturellement dépendante de la qualité, notamment dans le domaine du Soutien émotionnel.
- 48 Lemay *et al.* (2017) vont dans le même sens, en suggérant des adaptations culturelles de l'outil, parfois déjà mises en œuvre en pratique, tout en conservant une base commune. Elles illustrent ce point de vue en relevant des différences observées dans « l'expression de renforcement positif des enseignants finlandais, plus subtile et contenue que ce qui serait effectué aux États-Unis » (p. 19), qui semblent pouvoir être directement reliées à des normes culturelles.
- 49 La récente étude de Bigras *et al.* (2020) offre un exemple de ce type de différence. Elle est particulièrement intéressante en ce que c'est sans doute celle qui a fait le plus large usage de CLASS en France à ce jour : 41 classes maternelles françaises et 41 centres d'accueil pour jeunes enfants au Québec ont été observés. En ne considérant que les scores obtenus dans le domaine du Soutien émotionnel, il apparaît qu'ils sont en moyenne significativement inférieurs dans les classes maternelles françaises par rapport aux structures québécoises, et également par rapport aux scores établis aux États-Unis durant la procédure d'étalonnage. On peut toutefois noter que les observations ont été réalisées par des enquêtrices québécoises, non familières des pratiques et du contexte culturel français, en l'absence d'observateurs et observatrices certifié-e-s français-e-s. Il aurait pu être intéressant de faire des observations avec des

- enquêteurs et enquêtrices nationaux, voire des observations croisées, les observateurs-trices se rendant dans l'autre pays.
- 50 Bigras et collègues retrouvent des corrélations entre ce score moindre pour le domaine du Soutien émotionnel et des enseignantes ayant un plus haut niveau de diplôme en France par rapport au personnel québécois. Si ce constat peut paraître contre-intuitif, les auteurs et autrices relèvent que contrairement au personnel québécois, les enseignantes françaises indiquent ne pas avoir reçu de formation concernant les besoins développementaux des jeunes enfants, un facteur qui pourrait être explicatif de la différence entre les scores.
- 51 Une autre corrélation est retrouvée entre un moindre score de Soutien émotionnel et un plus grand nombre d'enfants accueillis. Sans surprise, Bigras et collègues notent qu'« il est plus difficile d'établir des relations chaleureuses, accueillantes et authentiques avec les enfants, de leur accorder une attention individualisée, et de prendre en considération leurs idées et initiatives pouvant affecter le soutien émotionnel » (p. 46) lorsque les classes sont très chargées. Confirmant cette idée, Ben Ali *et al.* (2019), dans leur enquête exploratoire sur les CP dédoublés auprès desquels ils ont mené des observations utilisant CLASS, indiquent que « les données observationnelles suggèrent un développement un peu plus fort du domaine du soutien émotionnel dans les classes à effectif réduit, avec une sensibilité de l'enseignant aux besoins des élèves plus importante et, dans une moindre mesure, une attention plus marquée au point de vue des élèves » (p. 21).
- 52 D'autres résultats intéressants ont été retrouvés à propos des conséquences sur l'expérience des élèves d'un niveau faible ou au contraire élevé de Soutien émotionnel. Pour le premier cas, Qi *et al.* (2020) ont trouvé davantage de problèmes comportementaux chez les élèves ayant des troubles du langage, donc déjà en difficulté. Pour le second cas, Serdiouk *et al.* (2019) ont montré une plus grande fréquence des relations amicales entre enfants d'origines ethniques différentes (ici entre des élèves afro-américains et d'autres d'ascendance européenne).
- 53 Plus spécifiquement, une recherche de Sher-Censor *et al.* (2019), s'appuyant sur le seul domaine Soutien émotionnel de CLASS, a retrouvé des associations entre un climat positif faible et un style d'attachement évitant des enseignants, exploré à l'aide de questionnaires et d'entretiens – l'outil CLASS étant ainsi susceptible de déterminer des publics-cibles de l'accompagnement de manière moins intrusive que des questionnaires psychologiques individuels.
- 54 Citons encore des recherches ayant identifié des corrélations non pas au niveau du domaine dans son ensemble, mais au niveau des dimensions : ainsi, l'étude de Sanders et Downer (2012) a montré que les enseignant-e-s offrant un climat positif élevé (tel que mesuré par CLASS) promouvaient davantage l'acceptation de la diversité au sein de leur classe, un aspect sans doute favorable à des relations de qualité et au bien-être des élèves accueilli-e-s. L'étude de Shavega *et al.* (2013), menée en Tanzanie, a mis au jour une association entre un Climat positif et une Sensibilité de l'éducatrice élevés et davantage d'ajustement comportemental prosocial de la part des élèves.
- 55 Si l'outil CLASS met en évidence les aspects positifs des relations, lorsqu'ils se manifestent de façon active à travers la dimension Climat positif, la dimension Climat négatif permet *a contrario* de relever des attitudes contribuant à une expérience négative des élèves. Dans la version 3-5 ans, elle comporte des indicateurs comme Affect négatif (marqueurs comportementaux associés : irritabilité, colère, ton de voix

dur, agression entre pairs, détachement ou ajout à la négativité), Contrôle punitif (marqueurs : cris, menaces, contrôle corporel, punition sévère), Sarcasme/Irrespect (marqueurs : ton/commentaire sarcastique, moquerie, humiliation). De multiples travaux montrent les effets délétères de telles relations négatives entre enseignant-e-s et élèves (Hamre *et al.*, 2008 ; Longobardi *et al.*, 2021 ; O'Connor *et al.*, 2011 ; Pianta et Allen, 2008). En Finlande, cette dimension a été enlevée de l'outil CLASS, car ne correspondant pas, d'après les chercheurs, à des pratiques observées (Pakarinen *et al.*, 2010) ; en France toutefois, Merle (2012) a montré que de telles attitudes n'étaient pas complètement exceptionnelles. Il est certes improbable d'en être témoin en tant qu'observateur-trice, mais dans une perspective de formation, les mentionner comme partie intégrante de l'outil peut contribuer à lever le tabou et la méconnaissance qui les entourent (Merle, 2009).

- 56 L'usage de CLASS restreint au seul domaine du Soutien émotionnel, comme nous nous proposons de le faire, est donc avéré. Qu'en est-il de l'usage en lien avec la dispensation de formations ?
- 57 Aux États-Unis, il peut s'agir d'évaluer le niveau de Soutien émotionnel à l'aide de CLASS, puis de proposer aux enseignants un accompagnement adapté, plus ou moins soutenu, en fonction de leurs résultats (Zinsser *et al.*, 2014). C'est sur ce modèle que l'entreprise Teachstone propose également du coaching et des formations. Dans d'autres cas, la grille est présentée aux enseignants et sert de support à des formations (Block *et al.*, 2019). En Finlande, Salminen *et al.* (2012), ont de façon intéressante mis l'accent sur la valorisation des compétences déjà présentes, identifiées à l'aide de CLASS, avant de considérer que les « faiblesses » constatées pouvaient orienter les axes d'un développement professionnel ajusté aux besoins.
- 58 Pour ce qui concerne le contexte francophone, les exemples sont en revanche rares. Nous avons nous-mêmes participé à une recherche-action-formation dont l'évaluation est en cours dans une académie française, auprès d'enseignant-e-s de CP. L'outil CLASS fait partie du protocole d'évaluation post-formation, même s'il n'a pas été possible de mener des observations en amont. Dix enquêteurs-trices ont toutefois été initié-e-s par nos soins à l'outil, avec l'appui de la présentation de Cosnefroy *et al.* (2014). Des sessions de codage conjoint ont été réalisées, et un deuxième codage a été effectué par nous-mêmes à partir d'enregistrements audio effectués dans les classes, qui a vérifié une fiabilité correcte. Ce travail, encore en cours, a permis de montrer la faisabilité de ce type de protocole, assez proche de ce qu'avaient proposé Goigoux *et al.* (2015), s'inspirant de CLASS afin de recenser des indicateurs d'engagement des élèves observés.
- 59 Cantin *et al.* (2017) ont mené des observations à l'aide de CLASS, dont ils ont communiqué les résultats aux enseignant-e-s, à la suite de quoi ils leur ont proposé des formations. Il s'agissait alors pour elles et eux d'adopter une approche réflexive collective, pour améliorer intentionnellement les dimensions aux cotations peu élevées.
- 60 À l'instar de ce que nous nous proposons de faire, Landry *et al.* (2017) ont utilisé l'outil pour évaluer l'impact d'une formation sur des enseignantes de maternelle, avec dans ce cas des évaluations menées avant et après la formation. Si les auteurs et autrices ont pu observer des différences significatives dans les cotations *ante* et *post*, le contexte d'observation semble avoir suscité une modification des pratiques habituelles, dans une

volonté de « bien faire », questionnant ainsi la validité de cette approche, lorsque les enseignant-e-s savent qu'ils et elles sont observé-e-s dans un but précis.

Discussion

- 61 Notre revue de littérature montre ainsi qu'un usage partiel de l'outil CLASS, restreint aux dimensions relationnelles, est possible, et qu'il peut effectivement être un appui à la formation des enseignant-e-s sur ces aspects.
- 62 Plusieurs points suscitent toutefois notre vigilance. En premier lieu, même si Bigras *et al.* (2020) suggèrent que le domaine du Soutien à l'apprentissage serait en réalité plus sensible au contexte culturel que les deux autres, en ce que les pratiques pédagogiques et didactiques sont dépendantes des programmes scolaires et de cultures pédagogiques propres, il reste que les enseignant-e-s français-e-s semblent ne pas manifester leur Soutien émotionnel de la manière dont l'outil le valorise. Des travaux antérieurs comparant le bien-être d'élèves français et allemands, appuyés sur d'autres méthodes, avaient déjà montré un moindre niveau chez les premiers, en lien avec les attitudes des enseignantes françaises qui différaient de celles des éducatrices allemandes (Brogère, 2010). Toutefois, comme le relèvent Lemay *et al.* (2017), si certaines valeurs, traduites dans les attitudes des enseignant-e-s, semblent effectivement différer nettement entre des pays comme la Chine et les États-Unis (ainsi le rapport à l'individualité, à la transmission), on peut supposer que ces écarts sont moindres entre pays occidentaux. Recourir à des observateurs-trices français-e-s, ce qui n'était pas le cas dans l'étude de Bigras *et al.* (2020), pourrait minimiser ce biais potentiel.
- 63 Un deuxième point essentiel est la question de la fiabilité des observations. Certes, les auteurs de l'outil et les formateur-trices prennent d'importantes précautions pour tenter de l'assurer, et en premier lieu par des formations très standardisées. De manière concrète, les observateurs et observatrices sont averti-e-s qu'ils et elles doivent veiller à ne pas se laisser influencer :
- par les équipements et matériels présents dans la salle : des classes richement dotées ne garantissent pas des interactions de qualité ;
 - par leur appréciation subjective de la personnalité de l'enseignant-e : même si l'estimation du degré de chaleur d'une voix conserve une dimension subjective, les rires, sourires, le ton calme (ou au contraire le ton sec et les cris) présentent un caractère relativement objectivable, et ce sont ces marqueurs précis qui doivent être relevés ;
 - par leur jugement professionnel⁶ sur les qualités ou défauts du cours tel qu'il est dispensé (rappelons-le, CLASS évalue également les aspects pédagogiques et didactiques, ce que nous n'abordons pas ici).
- 64 Par ailleurs, l'objectif n'est pas de rechercher la « perfection », mais de relever numériquement le nombre d'occurrences de marqueurs précis : les auteurs mettent en garde contre le fait de donner trop de poids à un événement ou incident isolé, ils insistent sur l'importance de considérer chaque cycle (une observation de 20 minutes et la cotation qui suit immédiatement après de 10 minutes) indépendamment des 3 ou 5 autres, ils rappellent de se concentrer sur les faits tels qu'ils se produisent plutôt que sur ce que l'enseignant-e aurait pu ou dû faire (Hamre *et al.*, 2014b ; Pianta *et al.*, 2008 ; Pianta *et al.*, 2012b). Si un certain nombre d'études considèrent que la fiabilité est correcte, d'autres indiquent que la cotation est dépendante de l'observateur-trice, notamment de son propre état émotionnel, qui influence positivement le score lorsqu'il

est favorable (Floman *et al.*, 2017). Styck *et al.* (2021) ont également montré que les dimensions n'étaient pas sensibles de la même manière aux biais liés à l'observateur-trice : ainsi, dans le domaine du Soutien émotionnel (version 3-5 ans), le Climat positif, le Climat négatif et la Sensibilité de l'éducatrice s'avéraient plus convergentes que la Considération pour le point de vue de l'enfant. Ils rejoignent ici Lemay *et al.* (2017), qui indiquent que les dimensions les plus consensuelles sont le Climat positif et la Sensibilité de l'éducatrice. Ces résultats nous incitent ainsi à nous appuyer davantage sur ces deux dimensions plutôt que sur la Considération pour le point de vue de l'enfant, dans la perspective d'une évaluation des effets éventuels des formations.

- 65 Un troisième point de vigilance renvoie au positionnement de l'observateur-trice : Marcel (2017) a en effet pointé le statut ambivalent de l'outil, visant à la fois l'observation et l'évaluation. Ce type d'outil apparaît légitimement porteur du risque d'un usage normatif, voire « punitif », lorsque des professionnel-le-s ne présenteraient pas le niveau de qualité « attendu ». Il sera donc essentiel pour nous de clarifier très précisément ce point auprès des enseignant-e-s, en amont de notre recherche. Un questionnement plus large à propos de l'observation pourrait d'ailleurs concerner ses effets sur les personnes observées et leurs pratiques. De fait, en tant que méthode scientifique, l'observation a fait l'objet de multiples débats et travaux, que nous ne reprendrons pas ici. Avec ses règles, ses avantages et ses limites (Mialaret, 2004), nous admettons qu'elle reste légitime, voire incontournable dans le champ de l'éducation (Cohen et Morrisson, 2018).
- 66 Enfin, les utilisateurs-trices de l'outil ne peuvent ignorer les questionnements liés à ses enjeux économiques (Gaches et Hill, 2017) et plus largement, aux enjeux politiques associés à l'évaluation qu'il promeut et aux comparaisons qu'il permet. De fait, ces démarches répétées d'évaluations et de comparaisons entre systèmes éducatifs des différents pays, voire entre établissements dans un même pays, suscitent des inquiétudes légitimes : ainsi Marcel (2012), Mas (2019), Rizvi (2017) identifient, à travers la recherche d'efficacité, de preuves, l'incantation aux neurosciences, les risques d'une dérive néolibérale dans un domaine qui devrait, idéalement, en être préservé. Ce débat est particulièrement sensible dans le contexte français actuel (Blay et Laval, 2019).
- 67 En tenant compte de ces points de vigilance et précautions, quelles pourraient alors être des manières pertinentes et éthiques de recourir à l'outil CLASS ?
- 68 Un premier axe essentiel est de ne pas considérer les acteurs de terrains comme des récepteurs passifs, mais s'appuyer sur leurs conceptions, expériences et vécus (Revaz, 2020) ; nombre d'échecs des politiques publiques en éducation seraient liés à une insuffisance de considération pour le travail et les contraintes réels des enseignant-e-s (Draelants et Revaz, 2022). Dans le contexte français, notre focalisation sur la question du bien-être nécessitera de clarifier son importance aux yeux des acteurs. Comme le relèvent Graham *et al.* (2016), l'attention au bien-être constitue une évolution significative par rapport aux objectifs traditionnels de sélection et à la nature compétitive des systèmes scolaires.
- 69 Un deuxième axe pourrait être de limiter l'importance de la dimension quantitative de CLASS, c'est-à-dire des cotations ; d'une part parce qu'elle est, comme nous l'avons vu, relative (Styck *et al.*, 2021), mais aussi parce qu'elle peut contribuer à enfermer les enseignant-e-s et observateurs-trices dans l'illusion de l'objectivité de la note (Merle, 2018) ou les renvoyer à un rapport délicat à l'évaluation chiffrée, comme dans le contexte des inspections officielles (Inspection Générale de l'Éducation nationale,

2013). Le retour fait aux enseignant-e-s à la suite des observations pourrait être centré sur les dimensions qualitatives, en explicitant la structure et les objectifs de l'outil en lui-même, ainsi que cela a été fait par d'autres auteurs et autrices (Block *et al.*, 2019 ; McGuire *et al.*, 2015). Le travail de Evertsen *et al.* (2022), en Norvège, a pour sa part exploré la manière dont des éducateurs-trices en pré-scolaire s'approprièrent l'outil, et a montré qu'ils et elles rapportaient une communication et une collaboration améliorées, renforçant leur sentiment de communauté. Les auteurs concluent à l'intérêt de l'outil comme vecteur de développement professionnel. Duval *et al.* (2020) ont proposé aux enseignant-e-s de rendre compte de leurs propres pratiques en relation avec les indicateurs de l'outil.

- 70 Ainsi, associer largement les éducatrices et éducateurs aux observations menées à l'aide de l'outil, en partageant ses fondements théoriques, ses objectifs, ses limites et ses intérêts, nous semble une voie prometteuse. La démystification de ce type d'outil, une plus grande acceptation du regard d'observateurs-trices extérieur-e-s, dans une perspective de développement professionnel, pourraient être mises au service des besoins éducatifs des enfants, qu'ils soient relationnels, émotionnels ou d'apprentissage, et en particulier des plus défavorisés d'entre eux. Selon Moen *et al.*, (2019) et Walker et Graham (2019), c'est en effet pour eux que les effets d'un climat de classe positif et de relations de qualité avec leurs enseignant-e-s sont plus particulièrement bénéfiques et précieux.
- 71 Il sera précisé que ce positionnement n'entrave nullement la liberté pédagogique des enseignant-e-s soucieux-ses d'offrir aux élèves un environnement d'apprentissage optimal et engagé-e-s dans une démarche réflexive ; il va de pair avec le respect d'une posture déontologique et éthique de la part des observateurs-trices et chercheurs-euses vis-à-vis des personnes observées, s'inscrivant dans le cadre de leur responsabilité personnelle et institutionnelle classique.

Conclusion : utiliser CLASS pour évaluer les relations

- 72 Nous nous sommes efforcées de le montrer, la qualité des relations joue un rôle essentiel pour le bien-être des élèves en classe ; par ailleurs et plus généralement, selon Narea *et al.* (2021), la qualité des interactions pourrait avoir un rôle de « médiateur » entre le bien-être des enseignant-e-s et celui des élèves.
- 73 C'est précisément à la qualité des interactions qu'est consacré l'outil CLASS que nous avons présenté du point de vue de l'un de ses trois domaines, le Soutien émotionnel. Ses concepteurs, s'appuyant sur des travaux antérieurs, ont formalisé une grille permettant de relever un grand nombre de marqueurs comportementaux, que des études ont associé à des résultats favorables au développement des enfants.
- 74 Comme nombre d'études l'ont indiqué, cet outil présente une certaine fiabilité, indépendamment des contextes culturels dans lesquels il est utilisé, et parvient à mettre en évidence des comportements relationnels, chez les enseignant-e-s, qui contribuent à des relations positives et au bien-être des enfants. Cependant, il n'est pas exempt de critiques techniques, en particulier relativement à sa dépendance aux observateurs-trices : se développent d'ailleurs actuellement des outils d'observation automatisés des contextes scolaires, notamment en raison du coût lié à des observations humaines dans les pays en développement (Shapsough et Zualkernan, 2018). Certains s'appuient sur CLASS (Ramakrishnan *et al.*, 2019), en analysant

automatiquement les gestes, le ton, les mimiques des enseignant-e-s et des élèves. S'agit-il d'un progrès ? Nous laissons ouverte la question.

- 75 Les limites de CLASS, au regard des aspects qu'il ignore, comme le point de vue des enseignant-e-s et des élèves, semblent pouvoir être compensées par l'utilisation de méthodologies complémentaires, tant pour la recherche que pour la formation, ce qui est le cas en pratique.
- 76 Les critiques axiologiques, concernant le rapport déséquilibré entre observateurs-trices, commanditaires, voire décideurs-deuses et professionnel-le-s que CLASS est susceptible de créer, méritent la plus grande attention. Sans nul doute, les enjeux déontologiques dans son usage nécessitent une attitude prudente, et le débat est complexe. Notre position personnelle prend en compte en premier lieu la vulnérabilité des enfants (Brodiez-Dolino, 2015), et nous assumons une volonté pragmatique d'amélioration des services offerts aux enfants (Pianta et Hamre, 2009) : à partir du moment où des conditions favorables au développement des enfants ont été identifiées, il nous semble que les professionnel-le-s de l'éducation doivent s'efforcer de les leur procurer (Domitrovich *et al.*, 2012). À ce titre, des travaux ou interventions visant à leur offrir des environnements suffisamment bons, du point de vue de la qualité recherchée par CLASS, nous paraissent acceptables.
- 77 C'est pourquoi, de notre point de vue, CLASS constitue un outil intéressant, au sein d'un ensemble d'approches : il permet de prendre des repères, sur le plan de sa dimension évaluative, et de formaliser certaines attitudes et pratiques, pour sa dimension formatrice. Structurer une activité aussi complexe que l'enseignement est nécessairement artificiel et réducteur à certains égards, mais les usages rapportés, en formation initiale notamment, semblent intéressants (Dessus, 2015 ; McGuire *et al.*, 2015).
- 78 Enfin, dans un contexte où de nombreux programmes à destination des élèves, notamment ceux axés sur le bien-être, semblent ne pas avoir d'effets positifs durables (Steinberg, 2015 ; Taylor *et al.*, 2017), l'outil CLASS – du moins dans sa forme actuelle, dépendante d'observateurs-trices humain-e-s – a peut-être l'avantage de montrer que toute approche éducative nécessite d'adopter une perspective holistique, afin qu'au quotidien, les enseignant-e-s, accompagné-e-s et outillé-e-s, soient vigilant-e-s à un maximum d'aspects – relationnels mais aussi pédagogiques –, pour espérer offrir les meilleures chances aux enfants et aux jeunes.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, S. et Phillips, D. (2017). Is pre-K classroom quality associated with kindergarten and middle-school academic skills? *Developmental Psychology*, 53(6), 1063-1078.

Ben Ali, L., Blouet, L., Bressoux, P., Charpentier, A., Cioldi, I., Fabre, M., Lima, Murat, F., Odin-Steiner, D., Raffaëlli, C., Rocher, T. et Vourc'h, R. (2019). *Dispositif d'observation et d'évaluation « CP dédoublés » : premiers résultats*. Document de travail « Études ». Direction de l'évaluation, de la

prospective et de la performance (DEPP). <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/43753>

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(35). <https://journals.openedition.org/efg/10581>

Bigras, N., Lemire, J. et Eryasa, J. (2017). Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 35-51. <https://doi.org/10.4000/dse.1680>

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.

Blay, M. et Laval, C. (2019). *Neuropédagogie. Le cerveau au centre de l'école*. Tschann et Cie.

Block, E., Breaud, M., Cavalier, S., Guidry, L., Papa, T. et Perry, M. (2019). Pre-Kindergarten Teachers' Understanding and Perceptions of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS). *Creative Education*, 10, 1988-1998.

<https://doi.org/10.4236/ce.2019.109145>

Brodiez-Dolino, A. (2015). La vulnérabilité, nouvelle catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, 2(188), 10-18.

Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology, volume 1, Theoretical models of human development* (p. 993-1028). John Wiley and Sons.

Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle. Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, 160(4), 46-53.

Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en Education*, 19, 7-17.

Cantin, G., Charron, A., Lemire, J. et Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 69-86. <https://doi.org/10.4000/dse.1831>

Choi, J. Y., Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Worley, L., Long, M. et Horm, D. M. (2016). Teacher-child interactions and the development of executive function in preschool-age children attending Head Start. *Early Education and Development*, 27(6), 751-769. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1129864>

Cohen, L., Manion, Lawrence et Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Cosnefroy, O., Joët, G. et Dessus, P. (2014). Évaluer la qualité des interactions élèves-enseignant en CP en France : Qualités psychométriques du Classroom Assessment Scoring System. *26e Colloque de l'ADME Europe*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01672147>

Csibra, G. et György, G. (2006). Social learning and social cognition : The case for pedagogy. *Attention and Performance*, 21, 249-274.

Curby, T. W. et Chavez, C. (2013). Examining CLASS dimensions as predictors of pre-k children's development of language, literacy, and mathematics. *NHSA Dialog*, 16, 1-17.

Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... et Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372.

- Delcroix, C. (2016). Le travail émotionnel dans les pratiques enseignantes des professeur-e-s des écoles : Un vecteur d'incertitude sur les rôles de sexe. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.5795>
- 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, P. (2022). *Cours sur le CLASS*. ESPE, université Grenoble-Alpes. <http://espe-rtd-reflexpro.uga.fr/media/pdf/sciedu-cours-class/latest/sciedu-cours-class.pdf>
- Domitrovich, C. E., Moore, J. E. et Greenberg, M. T. (2012). Maximizing the effectiveness of social-emotional interventions for young children through high-quality implementation of evidence-based interventions. Dans B. Kelly et D. F. Perkins (dir.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (p. 207–229). Cambridge University Press.
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *L'évidence des faits : la politique des preuves en éducation*. Presses universitaires de France.
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction : The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Durpaire, F. et Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école, l'ère du savoir-relation*. Presses universitaires de France.
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L. et Cantin, G. (2020). Examination of the Quality of Interactions as Observed in Childcare Centers and Reported by Early Childhood Educators. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T. et Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme : A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate : a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215–230. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039>
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K. et Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Presses Universitaires de France.
- 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.
- Evertsen, C., Størksen, I. et Kucirkova, N. (2022). Professionals' Perceptions of the Classroom Assessment Scoring System as a structure for professional community and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 701-714. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2031245>
- Floman, J. L., Hagelskamp, C., Brackett, M. A. et Rivers, S. E. (2017). Emotional Bias in Classroom Observations : Within-Rater Positive Emotion Predicts Favorable Assessments of Classroom Quality. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(3), 291-301. <https://doi.org/10.1177/0734282916629595>
- Gaches, S. et Hill, D. (2017). Power and assessment : A genealogical analysis of the CLASS. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/15505170.2017.1335253>

Giust-Desprairies, F. (2007). La conflictualité interne du sujet dans la relation éducative. *Le Journal des psychologues*, 249(6), 25-30. <https://doi.org/10.3917/jdp.249.0025>

Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : Enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19(1), 9-37.

Graham, A., Powell, M. A. et Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being : Relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366-383. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. et Elias, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *The American psychologist*, 58, 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Grijalva, A., Moore, R., Prudhvikar Reddy, P., Rolleston, C. et Singh, R. (2018). *Classroom observation sub-study, 2017-18 : Evidence from India*. Young Lives.

Haag, P. (2017). Bien-être et motivation à l'école : Deux ingrédients de l'adaptation scolaire. *Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 47, 9-12.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. et Jamil, F. (2014a). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions : Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274.

Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., et LoCasale-Crouch, J. (2014b). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Infant Manual*. Teachstone.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. et Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students : Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.

Hochschild, A. R. (2017). *Le prix des sentiments : Au coeur du travail émotionnel*. La Découverte.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Le Cerf.

Hu, B. Y., Fan, X., Gu, C., et Yang, N. (2016). Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in Chinese Preschools Based on Psychometric Evidence. *Early Education and Development*, 27(5), 714-734. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1113069>

Inspection générale de l'éducation nationale (2013). *L'évaluation des enseignants*. Rapport n° 2013-035. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000485.pdf>

Jang, B. G., Cho, H. et Wiens, P. (2019). Self-Efficacy and Quality of Classroom Interactions of EFL Teachers in Niger. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 18(3), 57-73. https://digitalscholarship.unlv.edu/tl_fac_articles/273

Jensen, B., Pérez Martínez, M. G., García Medina, A. M., Martínez, J. F., Benito Cox, C. et Larsen, R. (2020). An ecological analysis of the Classroom Assessment Scoring System in K-1 Mexican classrooms. *Early Years*, 40(4-5), 514-533. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1749035>

Kane, T. J., Mccaffrey, D. F., Miller, T. et Staiger, D. O. (2013). Have we identified effective teachers? Validating Measures of Effective Teaching using Random Assignment. *Research Paper*. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation.

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A. et Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being : A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>

- 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>
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System : Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. <https://doi.org/10.1086/499760>
- 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>
- Longobardi, C., Ferrigno, S., Gullotta, G., Jungert, T., Thornberg, R. et Marengo, D. (2021). The links between students' relationships with teachers, likeability among peers, and bullying victimization : The intervening role of teacher responsiveness. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 489-506. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00535-3>
- Longobardi, C., Pasta, T. Marengo, D., Prino, L. E. et Settanni, M. (2020). Measuring quality of classroom interactions in Italian primary school : structural validity of the CLASS K-3. *The Journal of Experimental Education*, 88(1), 103-122.
- Lopez Boo F., Dormal M., et Weber A. (2019). Validity of four measures of child care quality in a national sample of centers in Ecuador. *PLoS ONE* 14(2): e0209987. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209987>
- McGuire, P., Gagnon, R. et Anderson-Pence, K. (2015). Introducing Pre-service STEM Teachers to the Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S) Using Video-based Assignments. Dans D. Rutledge & D. Slykhuis (dir.), *Proceedings of SITE 2015-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2717-2722). Las Vegas, NV, United States : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Marcel, J.-F. (2012). Critical approach to the contribution made by education research to the social construction of the value of teaching work. *Policy Futures in Education*, 11(3), 225-240. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.225>
- Marcel, J.-F. (2017). Éditorial. Observation de la qualité et qualité de l'observation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 7-14.
- Mas, J.-Y. (2019). De la critique artiste du capitalisme à la critique pédagogique de l'école. Dans L. De Cock et I. Pereira (dir.), *Les pédagogies critiques* (p. 85-100). Agone.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et Burchinal, M. (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732-749.
- Merle, P. (2009). Les deux mondes de la violence scolaire : Statistique ministérielle versus expérience des élèves. *Enfances & Psy*, 45, 91-101.
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.
- Mertika, A., Mitskidou, P. et Stalikas, A. (2020). « Positive Relationships » and their impact on wellbeing : A review of current literature. *Psychology. The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1). https://doi.org/10.12681/psy_hps.25340

- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E. et Cheng, K. C. (2019). Early Childhood Student-Teacher Relationships : What is the Role of Classroom Climate for Children Who are Disadvantaged? *Day Care and Early Education*, 47(3), 331-341. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>
- Mottier Lopez, L. et Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation: Questionnements épistémologiques*. De Boeck Supérieur.
- Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Úrizar, A., Miranda, C. et Gutiérrez-Rioseco, J. (2021). Understanding the Relationship between Preschool Teachers' Well-Being, Interaction Quality and Students' Well-Being. *Child Indicators Research*, 15(2), 533-551. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>
- O'Connor, E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L. et Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement : A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. et Nurmi, J.-E. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. et von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444-460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Pastori, G. et Pagani, V. (2017). Is validation always valid ? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 682-697. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356545>
- Pianta, R. C. et Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms : Changing teachers' interactions with students. Dans M. Shinn et H. Yoshikawa (dir.), *Toward positive youth development : Transforming schools and community programs* (p. 21-39). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002>
- Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes : Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., et Mintz, S. (2012a). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Upper Elementary Manual*. Teachstone.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers : Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, K - 3*. Brookes.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2012b). *Traduction du Classroom assessment scoring system. Système pour évaluer la qualité des interactions en classe. Manuel préscolaire français*. Teachstone Training LLC.
- Quayret, J. (2015). À propos des valeurs de l'Éducation nouvelle. *Empan*, 98, 126-128. <https://doi.org/10.3917/empa.098.0126>
- Qi, C. H., Zieher, A., Lee Van Horn, M., Bulotsky-Shearer, R. et Carta, J. (2020). Language skills, behaviour problems, and classroom emotional support among preschool children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2278-2290.
- Ramakrishnan, A., Ottmar, E., LoCasale-Crouch, J. et Whitehill, J. (2019). *Toward Automated Classroom Observation : Predicting Positive and Negative Climate*. 2019 14th IEEE International Conference on Automatic Face & Gesture Recognition (FG 2019), 1-8. <https://doi.org/10.1109/FG.2019.8756529>
- Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2017). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations (en lien avec Agnès Florin et Philippe Guimard). *Rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école*. Cnesco.
- Revaz, S. (2020). *Réformer l'école dans un contexte de démocratie directe. Regards croisés sur trois réformes de l'enseignement secondaire obligatoire en Suisse romande* [thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université de Genève].
- Rizvi, F. (2017). La mondialisation et l'imaginaire néolibéral de la réforme de l'éducation. *Recherche et prospective en éducation : Réflexions thématiques*, 20. UNESCO.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing : Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29, 8-17.
- Rüppel, F., Liersch, S. et Walter, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Journal of Public Health*, 23(1), 15-24. <https://doi.org/10.1007/s10389-015-0654-y>
- Sabol, T. J., S. L. Soliday Hong, R. C. Pianta et M. Burchinal. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning?, *Science*, 341(6148), 845-846.
<https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. et Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23(5), 654-677.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574267>
- Samdal, O., Wold, B. et Bronis, M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement : An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.
- Sanders, K. et Downer, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 503-511.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 157, 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Serdiouk, M., Wilson, T. M., Gest, S. D. et Berry, D. (2019). The role of teacher emotional support in children's cross-ethnic friendship preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.003>

Shapsough, S. et Zualkernan, I. (2018). *Using Machine Learning to Automate Classroom Observation for Low-Resource Environments*. 2018 IEEE Global Humanitarian Technology Conference (GHTC), 1-5. <https://doi.org/10.1109/GHTC.2018.8601902>

Shavega, T., Brugman, D. et Tuijl, C. (2013). Children's Behavioral Adjustment in Pre-Primary Schools in Tanzania : A Multilevel Approach. *Early Education and Development*, 25, 356-380. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.807722>

Sher-Censor, E., Nahamias-Zlotolov, A. et Dolev, S. (2019). Special Education Teachers' Narratives and Attachment Style : Associations with Classroom Emotional Support. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2232-2242. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01440-6>

Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care : A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Thijs, J. T. (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>

Steinberg, L. (2015). How to Improve the Health of American Adolescents. *Perspectives on Psychological Science : A Journal of the Association for Psychological Science*, 10(6), 711-715. <https://doi.org/10.1177/1745691615598510>

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>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions : A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Teachstone (s.d.). *Proving CLASS® Effectiveness— A Research Summary*. <https://info.teachstone.com/hubfs/CLASS%20Research%20Summary.pdf>

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves*. *Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.

Walker, S. et Graham, L. (2019). At risk students and teacher-student relationships: Characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 1360(3116), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>

Weyns, T., Colpin, H. et Verschuere, K. (2021). The role of school-based relationships for school well-being : How different are high- and average-ability students? *The British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1127-1145. <https://doi.org/10.1111/bjep.12409>

Xie, F. et Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology*, 12, 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A. et Curby, T. W. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social-Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471-493.

NOTES

1. Voir <https://teachstone.com>.

2. Les formations pour chaque niveau durent une trentaine d'heures, et coûtent autour de 900 euros (en juillet 2022). La certification est à renouveler chaque année, pour un coût d'environ 120 euros. Celle-ci est délivrée aux observateurs-trices capables de coter d'une manière suffisamment proche de celle des « experts » (+ ou - 1 point, sur 5 vidéos). La recertification annuelle, payante, est obligatoire pour pouvoir utiliser l'outil de manière professionnelle ou à des fins de recherche.

3. Des co-variances existent entre les différents domaines (Kane et al., 2013), mais nous ne pouvons ici entrer dans leur description. L'effort de différenciation entre les domaines, dimensions, indicateurs et marqueurs relève d'un travail conceptuel, visant à obtenir un outil utilisable par des observateurs sur le terrain, mais l'architecture globale s'appuie également sur des choix théoriques et peut être largement discutée, notamment au regard d'autres outils (Lopez Boo et al., 2019).

4. Ce terme est en usage au Québec où l'outil a été traduit en français, pour les personnels s'occupant des 3-5 ans, très majoritairement des femmes, d'où le choix du féminin générique ; les auteurs américains parlent pour toutes les tranches d'âge de *teacher*, enseignant-e.

5. Techniquement, ce sont les dimensions qui sont cotées de manière individuelle. Certains regroupements entre dimensions permettent d'attribuer des notes aux domaines, qui eux ne sont pas regroupables ; il n'y a donc pas de note globale (sauf pour la version *Infant* qui ne comprend qu'un seul domaine).

6. La majorité des observateurs et observatrices sont le plus souvent, à divers titres, des professionnel-le-s de l'éducation : personnels de direction, conseillers et conseillères pédagogiques, enseignant-e-s ou éducateurs et éducatrices eux-mêmes...

RÉSUMÉS

La qualité des relations est reconnue comme un déterminant essentiel du bien-être des élèves à l'école. Pour tenter de l'appréhender, différentes méthodes ont été proposées, dont le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), outil d'observation et d'évaluation de la qualité des interactions en contexte éducatif. Élaboré par l'équipe de Pianta, La Paro et Hamre et aux États-Unis depuis 2008 et largement utilisé dans le monde, il est encore peu connu en France. Le présent article décrit cet outil en se centrant sur les dimensions concernant la qualité des relations entre élèves et enseignant-e-s. Il présente ensuite une revue de la littérature internationale explorant son usage pour évaluer les relations et à des fins de formation. En tenant compte des critiques dont il fait l'objet, sont finalement discutées la pertinence et la possibilité de son utilisation pour évaluer et former à la qualité de la relation éducative, dans le contexte français.

The quality of relationships is recognized as an essential determinant of students' well-being at school. To try to understand it, different methods have been proposed, including the *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), a tool for observing and evaluating the quality of interactions in an educational context. Developed by the team of Pianta, La Paro and Hamre in the United States since 2008 and widely used in the world, it is still little known in France. This article

describes this tool by focusing on the dimensions related to the quality of relationships between students and teachers. It then presents a review of the international literature exploring its use to assess relationships and for training purposes. Taking into account the criticisms about the tool, the relevance and possibility of its use to evaluate and train in the quality of the educational relationship in the French context are discussed.

well-being, quality of relations, *Classroom Assessment Scoring System*, observation, assessment, teachers' training.

INDEX

Mots-clés : bien-être, qualité des relations, outil CLASS, observation, évaluation, formation des enseignant-e-s.

AUTEURS

MARLÈNE MARTIN

Université de Caen, laboratoire CIRNEF (EA 7454), marlene.martin@etu.unicaen.fr

PASCALE HAAG

EHESS, laboratoire BONHEURS (EA 7517), ph@ehess.fr