

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

RAPPORT DE RECHERCHE

ANALYSE DES CONDITIONS FAVORABLES AU CHEMINEMENT ET À
LA RÉUSSITE SCOLAIRES DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ
D'APPRENTISSAGE EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE

VOLUME 3

LES CONDITIONS LIÉES À LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVES

Par

Michèle Venet, Sylvine Schmidt et Andréanne Paradis

JANVIER 2008

Ce programme de recherche a été subventionné par le Fonds de recherche sur la société et la culture conjointement avec le ministère de l'Éducation, dans le cadre du programme des Actions concertées (Persévérance et réussite scolaires)

RÉSUMÉ

Dans ce troisième volume, la façon d'établir une relation positive entre l'enseignante et l'élève et l'effet d'une telle relation ont été analysés sur le plan relationnel à la lumière de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), ainsi que sur le plan de l'enseignement sur la base d'une vision socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1985). L'analyse des données recueillies réalisée grâce à ce double cadre théorique a permis d'identifier des manifestations de la sensibilité de Calypso et d'Océane (le cas de Circé a également été retiré, ici, de l'analyse) aux besoins tant affectifs que cognitifs de leurs élèves. Nous avons en outre observé les effets de ces manifestations sur les élèves. De façon générale, les deux enseignantes recourent à des interventions qui favorisent l'établissement d'un lien positif entre elles-mêmes et leurs élèves et se traduisent chez ces derniers par : 1) une attention accrue à la tâche, et 2) une meilleure compréhension de cette dernière, 3) un accroissement de l'engagement, et 4) du taux de participation.

1. *L'attention à la tâche* – Les deux enseignantes suscitent et maintiennent l'attention à la tâche grâce aux interventions suivantes : le contact visuel, la proximité physique, le cercle de partage, la contextualisation, l'offre de choix, la variance du ton de la voix ainsi que, dans le cas de Calypso le dévoilement.

2. *Une meilleure compréhension de la tâche* – A cet égard, les enseignantes recourent toutes deux à la médiation cognitive, à des interventions visant la protection de l'estime de soi et font preuve de sensibilité aux besoins cognitifs des élèves. Pour sa part, Calypso recourt également à l'étayage, à la centration sur les processus ou sur l'erreur, à la confrontation cognitive, aux cercles de partage, à l'organisation, à la restructuration ou la contextualisation de la tâche, à l'utilisation de l'analogie, au renforcement par la valorisation de la tâche et manifestent des attentes élevées à l'endroit de ses élèves. Quant à Océane, elle recourt fréquemment au morcellement de la tâche.

3. *L'engagement à la tâche* – L'engagement à la tâche est amélioré par la médiation cognitive, la sensibilité aux besoins de l'élève, l'organisation, la restructuration et la contextualisation de la tâche, des rétroactions positives, des attentes élevées, la possibilité de choisir et d'exercer un certain contrôle sur la tâche, ainsi que par la variance du ton de la voix dans les deux classes. De surcroît, Calypso obtient également cet effet grâce à la médiation socioaffective, la centration sur les processus, l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, le dévoilement, le cercle de partage, la centration sur l'erreur et la protection de l'estime de soi, tandis qu'Océane maintient l'engagement à la tâche grâce à ses éloges, qui tiennent lieu de renforcements positifs.

4. *Le taux de participation* - Les élèves des deux classes expriment davantage leurs sentiments suite aux interventions pendant lesquelles l'enseignante est sensible à leurs besoins socioaffectifs et, dans la classe d'Océane, à leurs besoins cognitifs. Dans la classe de Calypso, cet effet fait également suite à

l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, notamment à l'utilisation du reflet et du dévoilement.

Les changements comportementaux, eux, sont dus à des attentes élevées de la part des enseignantes et à des attitudes favorisant le développement de l'autorégulation dans les deux classes, ainsi qu'à la médiation socioaffective et l'utilisation de l'humour dans la classe d'Océane. Dans celle de Calypso, ils sont plutôt dus à l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, à la contextualisation des tâches, à la proximité physique et aux renforcements positifs.

Le lien entre la qualité de la relation et la réussite scolaire est souvent pris pour acquis dans le milieu scolaire. Toutefois, la façon d'assurer cette qualité et ses répercussions exactes sur la réussite scolaire des élèves restent à documenter. Notre étude contribue à une meilleure compréhension de ce phénomène en soulignant des attitudes et interventions précises chez les enseignantes et en analysant la façon dont elles se répercutent sur les comportements des élèves. Ces éléments peuvent servir aux enseignants désireux de cheminer professionnellement dans le cadre d'un travail réflexif sur la nature des relations qu'ils établissent avec leurs élèves et des effets sur le cheminement et la réussite scolaire des élèves en difficulté dans leur propre classe.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
2. Problématique	2
3. Cadre conceptuel	5
4. Méthodologie	15
4.1 Théorie de l'attachement	15
4.1.1 Sensibilité aux besoins des élèves	15
4.1.1.1 Relation d'aide	16
4.1.2 Proximité	17
4.1.2.1 Proximité physique	17
4.1.2.2 Contact visuel	18
4.1.2.3 Renforcements positifs	18
4.1.2.4 Protection de l'estime de soi	19
4.1.2.5 Réconfort	19
4.1.2.6 Humour	20
4.1.2.7 Absence de conflits	20
4.1.3 Développement de l'autonomie	21
4.1.3.1 Aide au développement de l'autonomie	21
4.1.3.2 Aide au développement de l'autocontrôle	21
4.1.3.3 Offre de choix et de contrôle	22
4.1.3.4 Apprentissages d'habiletés sociales	22
4.1.3.5 Cercle de partage	23
4.2 L'approche socioconstructiviste	23
4.2.1 Médiation	23
4.2.1.1 Médiation socioaffective	24
4.2.1.2 Médiation cognitive	25
4.2.1.3 Médiation métacognitive	27
4.2.2 Actions sur la tâche	27
4.2.2.1 Organisation	28
4.2.2.2 Restructuration	28
4.2.2.3 Morcellement	28
4.2.2.4 Centration sur l'erreur	28
4.2.2.5 Conclusion	28
4.2.2.6 Contextualisation	29
4.2.3 Actions sur l'environnement	29
4.2.3.1 Réduction des stimulations	29

4.3	Démarche de recherche	29
4.3.1	Cadre méthodologique	30
4.3.2	Objectifs de la recherche	30
4.3.3	Choix des milieux et des sujets	31
4.3.4	Mode de collecte de données	31
4.3.5	Mode d'analyse des résultats	31
5.	Résultats : Analyse des pratiques enseignantes et de leurs résultats	32
5.1	Océane	32
5.1.1	Interventions relatives à la théorie de l'attachement	
5.1.1.1	Sensibilité aux besoins de l'enfant	32
5.1.1.1.1	Sensibilité aux besoins socioaffectifs	32
5.1.1.1.2	Sensibilité aux besoins cognitifs	33
5.1.1.1.3	Relation d'aide	35
5.1.1.2	Proximité	35
5.1.1.2.1	Proximité et contacts physiques	35
5.1.1.2.2	Renforcements sociaux	35
5.1.1.2.3	Protection de l'estime de soi	37
5.1.1.2.4	Utilisation de l'humour	38
5.1.1.2.5	Absence de conflits	40
5.1.1.3	Développement de l'autonomie	41
5.1.1.3.1	Aide au développement de l'autonomie	41
5.1.1.3.2	Aide au développement de l'autocontrôle	42
5.1.1.3.3	Offre de choix et de contrôle	42
5.1.2	Interventions en fonction de la zone proximale de développement	44
5.1.2.1	Médiation	44
5.1.2.1.1	Médiation sociale	44
5.1.2.1.2	Médiation cognitive	46
5.1.2.2	Actions sur la tâche	49
5.1.2.2.1	Organisation	49
5.1.2.2.2	Restructuration	50
5.1.2.2.3	Morcellement	50
5.1.2.2.4	Contextualisation	50
5.1.2.3	Actions sur l'environnement	51
5.1.2.3.1	Réduire les stimulations	51
5.2	Calypso	52
5.2.1	Interventions relatives à la théorie de l'attachement	52
5.2.1.1	Sensibilité aux besoins de l'élève	52
5.2.1.1.1	Sensibilité aux besoins socioaffectifs	52
5.2.1.1.2	Sensibilité aux besoins cognitifs	53
5.2.1.1.3	Sensibilité au droit à l'erreur	55

5.2.1.1.4	Relation d'aide	56
5.2.1.2	Proximité	59
5.2.1.2.1	Proximité et contact physique	59
5.2.1.2.2	Contact visuel	60
5.2.1.2.3	Renforcement positif	61
5.2.1.2.4	Protection de l'estime de soi	64
5.2.1.2.5	Réconfort	65
5.2.1.2.6	Absence de conflits	66
5.2.1.3	Développement de l'autonomie	66
5.2.1.3.1	Aide au développement de l'autonomie	66
5.2.1.3.2	Offre de choix et de contrôle	66
5.2.1.3.3	Apprentissage d'habiletés sociales	67
5.2.1.3.4	Cercle de partage	70
5.2.2	Interventions dans la zone proximale de développement	72
5.2.2.1	Médiation	72
5.2.2.1.1	Médiation socioaffective	72
5.2.2.1.2	Médiation cognitive	74
5.2.2.2	Actions sur la tâche	82
5.2.2.2.1	Organisation	82
5.2.2.2.2	Restructuration	83
5.2.2.2.3	Centration sur l'erreur	84
5.2.2.2.4	Contextualisation	85
6.	Discussion	85
7.	Conclusion	88
	Bibliographie	90
	Annexe A : Grille d'analyse	107

**ANALYSE DES CONDITIONS FAVORABLES AU CHEMINEMENT ET
À LA RÉUSSITE SCOLAIRES DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ
D'APPRENTISSAGE EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE :
LES CONDITIONS LIÉES À LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVES**

PAR

Michèle Venet, Sylvine Schmidt et Andréanne Paradis

1. INTRODUCTION

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche plus vaste s'intéressant aux conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire. Dans cette intention de recherche, différents facteurs potentiels ont été ciblés en prenant appui sur certains écrits scientifiques (Doré, Wagner et Brunet, 1996 ; Fortin, 1996 ; Hunt et Goetz, 1997). Une synthèse des divers éléments identifiés a permis de les regrouper sous les quatre axes suivants : 1) l'élève, 2) la tâche, 3) l'enseignement, 4) l'école¹. Ces facteurs constituent les balises qui ont servi à orienter les observations et les analyses du présent programme de recherche. Certains renvoient aux aspects organisationnels et structurels du système à l'étude, d'autres aux caractéristiques objectives et subjectives des individus qui y participent. D'autres encore concernent le fonctionnement des interrelations enseignement-apprentissage ainsi que la dynamique des actions, des relations et des interactions qui se dessinent au sein des situations d'enseignement.

Sous ce dernier volet, la relation que les enseignants tissent avec leurs élèves et les effets d'une telle relation, notamment sur l'apprentissage, est une condition de première importance à prendre en compte. La présente étude s'intéresse à ce phénomène en prenant appui sur un cadre d'analyse qui puise à deux sources différentes pour mieux circonscrire les pratiques enseignantes sous l'angle de la relation maître-élèves : 1) la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969, 1973, 1980) et 2) le concept de zone proximale de développement (Vygotsky,

¹ Pour une présentation plus détaillée de ces facteurs, voir Volume 1, chapitre 1, p. 7.

1985). Une grille d'analyse, intégrant ces deux approches théoriques, a été élaborée et utilisée afin de caractériser sous l'angle de la relation maître-élèves les interventions des enseignantes participant à l'étude. Dans ce rapport, seules les données concernant Océane et Calypso sont présentées.

À la suite de la présentation de la problématique justifiant au départ l'intérêt de cette recherche, seront abordés le cadre conceptuel présentant les fondements théoriques de l'étude, ainsi que le cadre méthodologique résumant la grille d'analyse et la démarche de recherche. Les résultats de l'étude concernant Océane et Calypso seront ensuite présentés. Ce rapport prendra fin avec la présentation de la discussion et de la conclusion.

2. PROBLÉMATIQUE

Les difficultés d'apprentissage ont plusieurs conséquences importantes sur l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant. Sur le plan scolaire, l'élève aux prises avec des difficultés d'apprentissage risque de connaître une multitude d'échecs répétés susceptibles d'entraver son parcours scolaire (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta et Howes, 2002; Lyon, 2002; Poulsen et Fouts, 2001). Sur le plan socio-affectif, les difficultés d'apprentissage influencent négativement l'estime de soi de l'enfant (Humphrey et Mullins, 2002), notamment en ce qui a trait à ses compétences sur le plan scolaire (Frederickson et Jacobs, 2001) et à sa motivation scolaire (Hess, Holloway et Dickson, 1984). Le manque de compétences scolaires peut aussi entraîner le rejet par les pairs (Good et Brophy, 1994) et freiner le développement des habiletés socio-émotionnelles (Hallahan, Kauffman et Lloyd, 1985). Enfin, l'ensemble de ces difficultés peut mener jusqu'au décrochage scolaire (Kochenderfer et Ladd, 1996). Il est donc important de s'intéresser aux facteurs qui vont favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation sociale.

Sur le plan des caractéristiques personnelles favorisantes, notons la présence d'habiletés préscolaires (Lyon, 2002; Snow, Burns et Griffin, 1998), socioémotionnelles (Baker, 2006; Blair, 2002; Lyon, 2002; Merrell et Gimpel, 1998) ou métacognitives (Atkinson, Regan et Williams, 2006), l'engagement scolaire (Christian, Bachnan et Morrison, 2001; Hudley, Daoud, Polanco, Wright-Castro et Hersberg, 2003; Sansone et Harackiewicz, 1996; Walker, Marczak, Blyth et Borden, 2005), une perception positive de l'environnement scolaire par l'élève (Fraser et Walberg, 1991; Fraser, 1991; Sorenson, Forbes, Bernstein, Wailer, Mitchell et Waber, 2003), une expérience positive de la transition entre le primaire et le secondaire (Baker, 2006) et des relations interpersonnelles de qualité entre les élèves (Kumpulainen et Kaartinen, 2003; McNeal, 1997).

Pour ce qui est de l'environnement familial, une mère scolarisée (Alexander et Entwisle, 1988), sensible aux besoins de son enfant et capable de le soutenir (Pianta et Harbers, 1996), de lui offrir une stimulation adéquate en bas âge (Nicht Early Child Care Research Network, 2004) et un environnement scolaire stable (Aina, 2001; Sidelinger et McCroskey, 1997), met en place des conditions propices à la réussite scolaire de son enfant.

Dans le milieu scolaire, une relation positive et chaleureuse avec l'enseignante (Fredricksen et Rhodes, 2004; Pianta, Nimetz et Bennett, 1997) ainsi qu'un support adéquat (Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab et McLean, 2001; Mantzicopoulos et Neuharth-Pritchett, 2003) constituent aussi des facteurs de réussite. En effet, un support adéquat de la part de l'enseignante prévient ou diminue les comportements extériorisés (Wentzel, 1996; Birch et Ladd, 1997; Brophy et Good, 1974; Howes, Hamilton et Matheson, 1994; Hugues, Cavell et Jackson, 1999; Silver, Measelle, Armstrong et Essex, 2005). En outre, une relation positive entre l'enseignante et l'élève peut favoriser l'établissement de relations interpersonnelles positives avec les pairs (Colwell et Lindsey, 2003; Esposito, 1999; Howes et Hamilton, 1992; Howes *et al.*, 1994; Howes, Philipsen et Peisner-Feinberg, 2000; Hugues *et al.*, 1999; Murray et Greenberg, 2001; Pianta,

1999; Pianta *et al.*, 1997), ainsi qu'une meilleure acceptation de l'élève par les pairs (Colwell et Lindsey, 2003; Hugues *et al.*, 2001).

D'ailleurs, sachant que des difficultés d'apprentissage sont liées à un déficit de motivation de l'élève en classe (Davis, 2006; Skinner et Belmont, 1993), il convient de souligner que la qualité de la relation entre l'enseignante et l'élève est associée, entre autres, à la motivation (Baker, 1999; Davis, 2001; Poulsen et Fouts, 2001; Skinner et Belmont, 1993), ainsi qu'à un engagement actif dans la tâche (Pianta, 1999; Poulsen et Fouts, 2001), ainsi qu'à une meilleure attention de la part de l'élève (Howes, 1999). Tout comme une piètre motivation, une faible estime de soi est considérée comme un des facteurs susceptibles d'entraîner des difficultés d'apprentissage (Aina, 2001). Or, la qualité de la relation maître-élève compte justement au nombre des facteurs d'influence de l'estime de soi chez l'élève (Baker, 1999; Birch et Ladd, 1997; Fredriksen et Rhodes, 2004; Heyman, Dweck et Cain, 1992; Pianta et Steinberg, 1992; Ryan et Grolnick, 1986). Enfin, pour sa part, Baker (1999) identifie une « relation d'attachement » sécurisante entre l'élève et son enseignante comme un élément qui favorise l'apprentissage.

Une recherche s'intéressant aux conditions pouvant favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage doit ainsi considérer les aspects liés aux caractéristiques personnelles de l'élève, à son environnement familial et, enfin, à son milieu scolaire, notamment à la relation maître-élève. De nombreuses études se sont penchées plus particulièrement sur les deux premiers aspects (l'élève et sa famille). Or, bien que la relation maître-élève ait été ciblée comme un facteur favorisant dans maints écrits dans le domaine, cette présomption s'appuie davantage sur des considérations de l'ordre du sens commun. En effet, peu ou pas de recherche, à date, ont permis de documenter empiriquement l'impact de cette relation sur le cheminement et la réussite scolaire des élèves en difficulté. Le cadre général du programme de recherche dans lequel s'insère cette étude offre cette opportunité grâce, entre autres, à la démarche méthodologique d'ordre observationnelle *in situ* adoptée (observation en classe trois jours

consécutifs par mois, du mois de novembre au mois d'avril). Notre étude vise ainsi à identifier les conditions de réussite scolaire associées à la qualité de la relation maître-élève chez des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire réelle au primaire. Le cadre conceptuel développé dans cette étude pour orienter l'analyse et l'interprétation des résultats est maintenant présenté.

3. CADRE CONCEPTUEL

À l'instar de Baker (1999; 2006), plusieurs auteurs (Birch et Ladd, 1997; Colwell et Lindsay, 2003; Coplan et Prakash, 2003; Cryer, Wagner-Moore et Burchinal, 2005; Hamre et Pianta, 2001; Howes et Hamilton, 1992; Howes *et al.*, 1994; Howes et Ritchie, 1998; Kesner, 1997; Lynch, 1997; Mantzicopoulos et Neuhart-Pritchett, 2003; Mitchell-Copeland, Denham, DeMulder et George Mason., 1997; Murray et Murray, 2004; O'Connor et McCartney, 2006; Pianta *et al.*, 1997; Rydell, Bohlin et Thorell, 2005) s'appuient sur la théorie de l'attachement pour décrire les effets de la relation entre l'élève et l'enseignante. Ainsi, a-t-il été noté qu'une relation sécurisante avec l'enseignante améliore l'adaptation de l'élève sous plusieurs aspects (Birch et Ladd, 1998; Colwell et Lindsay, 2003) et, notamment, qu'elle favorise l'émergence de comportements prosociaux (Mitchell-Copeland *et al.*, 1997), le développement de compétences tant sociales (Howes *et al.*, 1994; Mitchell-Copeland *et al.*, 1997; Birch et Ladd, 1997) que cognitives (Birch et Ladd, 1997) et qu'elle compte au nombre des facteurs de succès scolaire (Birch et Ladd, 1996; 1997; Pianta *et al.*, 1995). Une relation d'attachement sécurisante avec l'enseignante peut en outre constituer un facteur de résilience chez les enfants dont la relation d'attachement avec leur parent est insécurisante (Van Ijzendoorn, Golberg, Kroonenberg et Frenkel, 1992; Howes et Hamilton, 1992), puisque ceux d'entre eux qui ont une relation sécurisante avec un enseignant présentent de meilleures habiletés sociales que ceux dont la relation est insécurisante (Mitchell-Copeland *et al.*, 1997). Howes et ses collègues (1994) avancent même que la relation d'attachement avec l'enseignante a une plus grande influence sur les compétences sociales que la relation d'attachement parent-enfant.

Pour bien comprendre la façon dont la théorie de l'attachement peut nous permettre d'identifier des facteurs de réussite scolaire associés à la qualité de la relation entre l'enseignante et son élève, nous en rappellerons brièvement les grandes lignes. Élaborée par Bowlby (1969, 1973, 1980) dans la première moitié du XX^e siècle, la théorie de l'attachement s'intéresse à la relation existant entre l'enfant et la personne qui prend soin de lui, soit le plus souvent la mère. Elle se fonde sur le postulat, étayé par certaines études empiriques de l'époque (Harlow, 1958), voulant que la survie de l'enfant dépende non seulement des soins physiques mais aussi et tout autant des soins affectifs qu'il reçoit. Le lien d'attachement qui unit l'enfant à sa mère ou à toute autre figure maternante résulte précisément de l'interaction de deux systèmes comportementaux, distincts et complémentaires, à savoir le système d'attachement présent chez l'enfant et le système de soins présent chez la mère ou la figure maternante. Chaque système comportemental se compose d'un ensemble de comportements diversifiés orientés vers un même but ou ayant une même fonction. Le *système d'attachement*, présent dès la naissance, est destiné à assurer la protection de l'enfant en favorisant la proximité avec la figure maternante. Il n'est donc pas constamment en action, mais les situations susceptibles de l'activer sont nombreuses et suscitent des réactions comportementales visant à protéger l'enfant du danger. Les comportements indiquant l'activation du système d'attachement de l'enfant ainsi que les situations à l'origine de cette activation se transforment au fur et à mesure du développement : si la moindre séparation risque d'activer le système d'attachement du nourrisson, ce n'est plus le cas de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire, dont le système d'attachement s'éveillera néanmoins en présence d'un danger réel ou redouté (comme la présence d'une personne inconnue ou l'évocation d'un monstre ... ou d'un examen!). Le *système de soins maternel* se développe à l'âge adulte (George et Solomon, 1996) et est complémentaire du système d'attachement dans la mesure où il consiste à assurer la protection de l'enfant (Bowlby, 1980). Il se manifeste par des comportements de « récupération » (*retrieval*) propres à assurer la **proximité** des deux partenaires, comme prendre l'enfant dans ses bras et le retenir pour lui éviter de tomber ou de trop s'éloigner (Bowlby, 1980). Il s'observe par la **sensibilité** maternelle aux

signaux du bébé (Ainsworth, 2000), ainsi que par une tendance à soutenir l'**autonomie** de l'enfant. Ces trois grandes catégories d'attitudes maternelles se traduisent normalement par un sentiment de **sécurité** chez l'enfant et par la capacité par ce dernier d'**explorer** son environnement une fois la menace perçue écartée (Bowlby, 1980).

De l'interaction entre ces deux systèmes va naître le lien d'attachement qui unit l'enfant à sa mère, et ce, grâce à l'intériorisation par l'enfant des représentations qu'il se fait de ses échanges avec la figure maternante en situation de détresse. Ses modèles opérationnels internes ou MOI résulteront de l'organisation en un tout plus ou moins cohérent des représentations forgées à partir de ses multiples expériences. Selon la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969 ; 1982; Bretherton, 1987, 1990), les principaux MOI, à partir desquels l'enfant perçoit les événements et anticipe l'avenir, concernent la figure d'attachement (sécurisante et invitante ou non) et l'idée que l'enfant se fait de lui-même par rapport à cette figure d'attachement (jusqu'à quel point il se considère acceptable ou non par celles-ci). De ces modèles dépendent l'anticipation des réactions des figures d'attachement, la confiance que l'enfant éprouve à l'endroit de leur disponibilité ou au contraire la crainte qu'elles ne soient pas ou trop peu disponibles.

Ainsi, les deux variables déterminantes de la réaction de l'enfant face aux situations menaçantes sont : 1) la présence ou l'absence réelle de la figure d'attachement ; et 2) la confiance ou le manque de confiance dans la disponibilité de cette dernière. La première de ces deux variables est particulièrement déterminante pendant les trois premières années de la vie, après quoi c'est la seconde qui prend une importance sans cesse croissante et devient probablement dominante après la puberté (Bowlby, 1969, 1982). L'élaboration des représentations internes de soi et des figures d'attachement se déroule donc en deux temps : dans un premier temps, le modèle se construit en fonction des interactions vécues tandis que, dans un second temps, les nouvelles expériences sont intégrées dans le modèle existant de sorte que l'enfant (puis l'adulte qu'il

deviendra) aura tendance à comprendre les événements actuels à la lumière de ceux vécus antérieurement (Miljkovitch, 2002). Ces MOI ou représentations mentales de la relation contribuent à la formation d'un style d'attachement sécurisant ou insécurisant. Dans le premier cas, l'enfant considère l'adulte comme une source de sécurité et une base d'exploration. Il a confiance dans la disponibilité de celui-ci à son endroit, ce qui lui permet de s'éloigner de lui pour partir à la découverte de son univers. Or, toujours selon Bowlby (1969), si la première relation d'attachement constitue en quelque sorte une porte d'entrée, un modèle relationnel, à la socialisation de l'enfant, il n'en reste pas moins qu'un même enfant peut développer **des relations d'attachement multiples, dont la qualité pourra être influencée par les comportements des nouvelles figures d'attachement concernées.**

C'est ce dernier postulat qui permet de supposer que la relation avec l'enseignante pourrait se comprendre à la lumière de la théorie de l'attachement (Goossens et van Ijzendoorn, 1990; Pianta *et al.*, 1997). Toutefois, la relation que l'élève développe avec son enseignante n'est pas en tous points identique à celle que l'enfant entretient avec sa mère. Ainsi, les types d'attachement qui se créent entre l'élève et l'enseignante diffèrent de ceux qui lient l'enfant à son parent (Goossens et van Ijzendoorn, 1990) de même, d'ailleurs que les rôles assumés par les différents partenaires (Pianta *et al.*, 1997). De plus, la relation entre un enseignante et son élève est beaucoup moins durable que celle qui unit un enfant à sa mère ou à son père, les enseignantes étant généralement responsables d'un même groupe-classe une seule année scolaire. L'attachement de l'élève à son enseignante a donc un caractère plus temporaire que celui de l'enfant à son parent. De plus, l'enseignante entretient une relation avec un grand nombre d'élèves comparativement aux parents.

En conséquence, il convient de considérer ces deux relations comme étant analogues plutôt qu'identiques. En effet, tout comme la mère a pour rôle de rassurer son enfant de façon générale, l'enseignante aurait pour rôle de rassurer ses élèves dans le cadre de la classe et principalement en ce qui a trait à leur

démarche cognitive. Dans les deux cas, ce sentiment de sécurité et de confiance s'engendre par la qualité du système de soins développé à l'âge adulte, le système de soins consistant à répondre aux besoins de l'enfant ou de l'élève et à assurer sa sécurité tant objective que subjective. Donc, de la même façon que la mère, l'enseignante qui offre une proximité affective à ses élèves et qui est sensible à leurs besoins affectifs et cognitifs, pour ne mentionner que ceux là, leur permettra de développer des représentations mentales positives d'eux-mêmes comme élèves ainsi que de leur relation avec l'enseignante. En conséquence, s'ils perçoivent cette relation comme étant positive et l'enseignante comme un adulte capable de répondre à leurs besoins, les élèves développeront non seulement une bonne estime d'eux-mêmes sur le plan cognitif, mais aussi un sentiment de confiance dans la disponibilité de l'enseignante, sur laquelle ils pourront s'appuyer pour explorer l'univers de la connaissance. Par contre, il est également à supposer que cette confiance dans la disponibilité de l'enseignante sera en partie tributaire, du moins dans un premier temps, de la confiance ressentie par l'enfant envers sa figure d'attachement initiale, de sorte que l'enseignante devra déployer des efforts soutenus pour renverser des représentations négatives, le cas échéant. La figure 1 de la page suivante illustre notre conception de la qualité du lien entre l'enseignante et l'élève à la lumière de la théorie de l'attachement.

Il a été noté que la qualité de la relation avec l'enseignante était plus importante pour les élèves en difficulté que pour les autres (Fallu et Janosz, 2003), ce qui s'expliquerait aisément dans le cadre de la théorie de l'attachement, puisque le système d'attachement des enfants en difficulté devrait normalement être en état d'éveil presque constant compte tenu de la détresse et de l'insécurité engendrées par les difficultés qu'ils éprouvent à l'école. Il s'agirait donc d'élèves qui auraient davantage besoin d'être rassurés que les autres, dont l'estime de soi devrait être renforcée davantage et dont la confiance dans la relation serait plus difficile à obtenir compte tenu d'expériences antérieures souvent négatives. La sensibilité des enseignantes aux besoins de leurs élèves constitue la base d'une relation d'attachement sécurisante (Howes et Ritchie, 1998; Bowlby, 1969), bien

Figure 1

La qualité du lien entre l'enseignante et l'élève selon la théorie de l'attachement

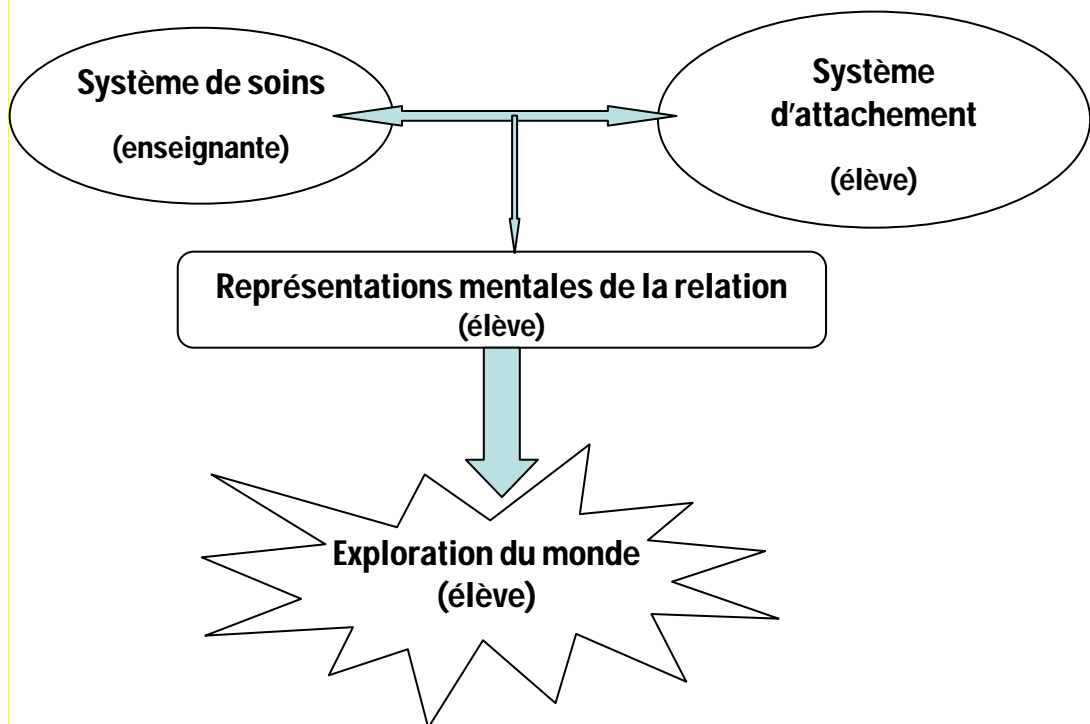
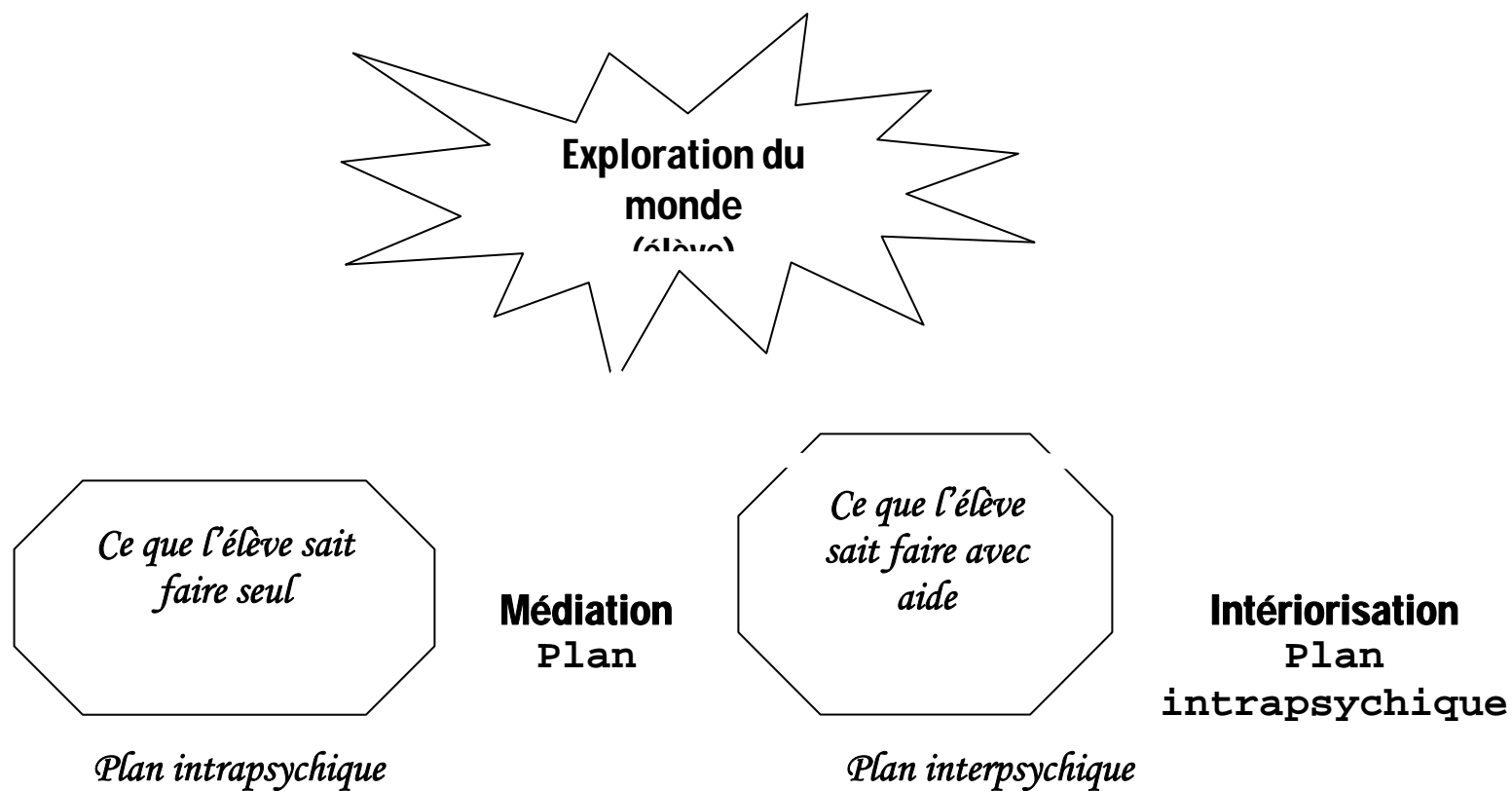


Figure 2

Le lien entre l'enseignante et l'élève selon la théorie de Vygotsky



que, ici aussi, la qualité de la relation maître-élève soit définie à la fois par les caractéristiques de l'adulte et par celles de l'enfant, (Mitchell-Copeland *et al.*, 1997). Il faut bien comprendre que l'enseignante pourra contribuer au développement d'une relation de qualité entre elle-même et ses élèves, mais que la façon dont ceux-ci établissent des liens avec autrui pourra interférer avec son désir d'entrer en relation et qu'elle devra parfois redoubler d'efforts auprès des enfants en difficulté. Dans la perspective de la théorie de l'attachement, Pianta et ses collaborateurs ont identifié la **proximité**, l'**absence de conflits** et le fait de favoriser l'**autonomie** de l'enfant comme les dimensions d'une relation positive entre l'enseignante et ses élèves (Hamre et Pianta, 2001; Pianta, 1999; Pianta *et al.*, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004). Toutefois, ces dimensions ne permettent pas à elles seules d'observer la façon dont la relation entre l'enseignante et l'élève favorise les apprentissages de ce dernier. C'est pourquoi, nous inscrirons également notre observation des pratiques enseignantes dans le cadre de l'approche socioconstructiviste vygotkienne en nous intéressant plus particulièrement au concept de zone proximale de développement ou ZPD.

En effet, pour Vygotsky, développement et apprentissages sont inextricablement liés et, pour définir précisément le rapport entre ces deux dimensions de l'élève, il faut déterminer au moins deux niveaux de développement, le premier correspondant au niveau de développement actuel, atteint par l'enfant seul, et le second au niveau de développement potentiel, atteint par l'enfant sous la direction et avec l'aide de l'adulte. La différence entre ces deux niveaux est ce que Vygotsky (1985) a appelé la « zone proximale de développement ». Il en découle que l'intervention dans la ZPD de l'élève passe nécessairement par la sensibilité de l'enseignante au niveau de développement de l'enfant, ce qui implique d'identifier non seulement ses connaissances, mais sa compréhension des phénomènes et sa maturité sur le pan socio-affectif. Pour Vygotsky, la ZPD constitue en outre un lieu privilégié de médiation et donc de transmission et d'intériorisation de la culture associée à un environnement et à une époque donnés (Rogoff, 1998; Rogoff et Angelillo, 2002; Tudge et Scrimsher,

2003; Wertsch, 1990; 1994). Elle constitue le lieu de développement des fonctions mentales supérieures (raisonnement, mémoire, métacognition, etc.), celles-ci émergeant au contact de la collectivité, dans le cadre de la collaboration avec des personnes et des expériences sociales, le langage constituant le principal outil de médiation au sein même de cette dernière (Tul'viste, 1989). La médiation, qui se produit par définition sur le plan interpsychique (social), devrait favoriser le développement par l'élève de la fonction intrapsychique (intériorisée) correspondante, dans la mesure où elle permet l'émergence de points d'intersubjectivité, qui donnent naissance aux processus d'intériorisation au sein même de la ZPD (Wertsch, 1984). La figure 2, présentée antérieurement, illustre notre conception de la zone proximale de développement à la lumière de la théorie de Vygotsky.

Plusieurs façons d'intervenir dans la zone proximale de développement de l'enfant ont été identifiées dans la littérature. Sont regroupées sous l'expression **médiation cognitive**, les attitudes et interventions centrées sur l'élève qui permettent d'accompagner l'élève dans sa démarche de réflexion et de résolution de problème, à savoir : 1) la **sensibilité aux besoins cognitifs** de l'élève, sensibilité grâce à laquelle l'enseignante pourra intervenir de façon adaptée à celui-ci, en tenant compte à la fois de ses forces et de ses faiblesses (Archambault et Chouinard, 2003) et manifester des **attentes élevées** (Koenig, 2000), quoique réalistes, capables d'amener l'élève à franchir sa propre zone proximale de développement dans le cadre d'une tâche ou d'un domaine précis; 2) l'**étayage**, qui consiste à fournir à l'élève les informations dont il a besoin pour aller un peu plus loin dans sa compréhension d'une tâche ou d'un phénomène (Bruner, 1984), le recours à l'**analogie** (Secretan, 1984) étant une modalité d'étayage parmi d'autres; 3) la **modélisation**, qui consiste à illustrer les comportements ou stratégies cognitives souhaitables en les appliquant soi-même (Fijalkow et Nault, 2002); et 4) la **centration sur les processus** plutôt que sur les contenus (Bergeron, Pilon, Plante, St-Hilaire et Laporte, 1985), les processus constituant précisément ce qui va permettre à l'élève de s'appropriier des concepts ou des fonctions psychiques supérieures sur le plan intrapsychique. L'appropriation sur

le plan intrapsychique est fondamentale, puisque, sans elle, il ne peut y avoir ni développement, ni généralisation. La **médiation métacognitive**, avec l'importance qu'elle accorde aux **processus d'autocontrôle** (Archambault et Chouinard, 2003) va elle aussi favoriser chez l'élève le développement d'une compréhension intrapsychique de la tâche ou de la démarche qu'il est censé accomplir. Une autre façon de travailler dans la ZPD de l'élève consiste, pour l'enseignante, à **axer ses interventions sur la tâche** elle-même, de façon à la **réorganiser**, la **restructurer**, la décomposer ou la **morceler**, la **centrer sur l'erreur**, la récapituler ou **conclure** et enfin la **contextualiser** ou encore à **agir sur l'environnement**, par exemple en **réduisant les stimulations** si elles sont nuisibles à la classe ou à un élève en particulier.

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que pour Vygotsky : « La pensée elle-même est engendrée par la motivation, c'est-à-dire par nos désirs et nos besoins, nos intérêts et nos émotions ... » (1962, p. 150), de sorte qu'il ne faut pas s'étonner de retrouver une dimension socioaffective au sein même du concept de ZPD. Ainsi, avons-nous inclus dans notre grille d'analyse la nécessité de procéder à une **médiation socioaffective**, en étant sensible aux **besoins affectifs** de l'élève. L'affirmation de Vygotsky nous pousse à poser l'hypothèse que certaines difficultés d'apprentissage, ponctuelles ou stables, sont davantage attribuables à des problèmes d'ordre socioaffectif que cognitif. Que l'on prenne simplement pour exemple l'effet de la maladie, du divorce des parents, d'un deuil ou de l'anxiété pathologique sur la capacité d'apprendre et de fournir un bon rendement scolaire. Pour bien identifier les besoins des élèves dans la ZPD, l'enseignante devra donc être sensible à leurs **besoins affectifs** tout autant que cognitifs. Les liens entre une faible estime de soi et les difficultés d'apprentissage sont connus (Mahn et John-Steiner, 2002), de sorte que la **protection de l'estime de soi** constituera une intervention utile, voire indispensable, dans la ZPD. Ces différentes actions ou interventions feront l'objet d'une description détaillée dans le cadre de la section méthodologique, où nous présentons ci-après notre grille d'analyse.

En somme, cette étude vise donc à identifier les conditions de réussite scolaire associées à la qualité de la relation entre l'enseignante et l'élève du primaire en difficulté intégré dans une classe ordinaire, à partir de l'analyse des interventions de l'enseignante et de ses effets chez les élèves sur la base du cadre conceptuel développé. Pour ce faire, nous poursuivrons trois objectifs spécifiques :

- 1) Dresser une liste des interventions et interactions des enseignantes propices à l'établissement d'une relation de qualité.
- 2) Dresser une liste des interventions susceptibles de se produire dans la zone proximale de développement des élèves.
- 3) Décrire les résultats de ces interventions de façon à préciser s'ils sont ou non favorables à la réussite.

4. MÉTHODOLOGIE

En continuité avec la section précédente, cette partie du rapport présente initialement la grille d'analyse élaborée à partir des deux cadres théoriques présentés antérieurement, à savoir la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969, 1973, 1980) et le concept théorique central de zone proximale de développement (Vygotsky, 1985), et regroupe donc des interventions qui s'inscrivent dans l'un ou l'autre de ces cadres. La démarche de recherche adoptée sera abordée à la suite de la présentation de cette grille.

4.1 Théorie de l'attachement

4.1.1 *Sensibilité aux besoins de l'élève*

Pour que puisse s'établir une relation chaleureuse entre elle-même et ses élèves, l'enseignante doit d'abord être sensible à leurs besoins (Teven et McCroskey, 1997), tant leurs besoins individuels que ceux du groupe. Il peut

s'agir de besoins d'ordre cognitif, auxquels l'enseignante portera attention en effectuant un suivi constant des progrès des élèves, en les observant en classe ou en identifiant leurs difficultés cognitives et en tentant de bien les comprendre (Saint-Laurent, 2002). Il peut aussi s'agir de besoins d'ordre affectif, l'enseignante devant ainsi être attentive aux difficultés des élèves et leur procurer le soutien adéquat. Il peut enfin s'agir de besoins « mixtes », comme le fait de comprendre les erreurs comme des jalons dans le développement de l'élève et dans la progression de ses apprentissages.

4.1.1.1 *Relation d'aide*. Les différentes techniques de relation d'aide visent à établir un lien de confiance avec l'élève afin de lui fournir une aide émotionnelle et d'établir avec lui une relation chaleureuse.

L'*écoute active* s'effectue en écoutant les propos de l'élève avec attention, puis en reformulant ce qui est compris de son message (par exemple : « Si je comprend bien, tu me dis que tu trouves les devoirs difficiles? ») (Charles, 1997).

Le *reflet* consiste à refléter à l'élève son comportement et l'émotion sous-jacente à ce comportement (« Tu lances ton crayon parce que tu es en colère ») (Charles, 1997). L'objectif est de comprendre ce que cherche à exprimer l'autre ou de lui permettre de découvrir ce qu'il exprime (Garbarini, 2002), ainsi que de se sentir compris et accepté tel qu'il est (Robert et Kinget (1969). En ce sens, le reflet empathique devrait pouvoir contribuer à l'établissement d'un lien positif entre l'enseignante et l'élève et améliorer l'estime de soi de ce dernier, comme l'avancent Hitz et Driscoll (1994).

Le *dévoilement* consiste à faire part à l'élève de ses propres sentiments et émotions ou de sa propre expérience de vie lorsqu'un tel partage est susceptible de l'aider à se sentir compris (« Je trouve ça difficile, moi aussi, de faire mes accords »). Le dévoilement devrait permettre à l'élève de mieux se comprendre lui-même et de se dévoiler plus facilement (Egan, 1975). Il améliore la relation

entre l'élève et l'enseignante (Davis, 2006; Sorensen, 1989) et permet à l'élève de s'exprimer lui-même (Egan, 1975).

La *confrontation* consiste à comparer deux comportements ou affirmations d'un même élève afin de l'aider à prendre conscience de l'incohérence de ses agissements ou de son discours et donc de ses erreurs (Egan, 1975) et de l'inciter ainsi à mettre fin à un comportement inadéquat (Charles, 1997).

L'*empathie* consiste pour l'intervenant à mettre sa subjectivité au service de celle de la personne qu'il écoute et, ce faisant, à se mettre à sa place, sans toutefois se laisser envahir par ses émotions (Rogers et Kinget, 1969). En contexte scolaire, ce type de support permet aux élèves de s'exprimer, de mettre en commun les connaissances, d'accompagner les élèves et de gérer la violence (Fijalkow et Nault, 2002)

4.1.2 *Proximité*

La proximité est l'une des trois dimensions utilisées par Pianta (2001) pour décrire une relation positive avec l'enseignante. Elle réfère à une relation affectueuse et chaleureuse avec l'élève et constitue le principal postulat explicatif de la qualité du lien avec l'enseignante. Plusieurs interventions permettent d'installer une telle proximité, outre celles qui entrent dans la catégorie de la sensibilité aux besoins.

4.1.2.1 *Proximité physique*. La proximité consiste à se rapprocher physiquement de l'élève, à peu de distance de lui, sans nécessairement interagir avec lui (Charles, 1997) et sans interrompre ce qui se déroule (Saint-Laurent, 2002). L'enseignante peut également maintenir la proximité physique en attribuant à certains élèves une place assise près de la sienne. Les contacts physiques impliquent de toucher l'élève physiquement, par exemple à l'épaule (Koenig, 2000). Il s'agirait d'une intervention propice à l'amélioration de la relation maître-élève (Hugues *et al*, 2001; Tharp *et al*, 2000), qui réduirait le rejet

par les pairs (Hugues *et al.*, 2001), probablement en vertu du principe de modélisation des comportements.

4.1.2.2 *Contact visuel.* Le contact visuel permet d'installer une proximité entre l'élève et l'enseignante et, ce faisant, d'éviter que ne surgissent des conflits. Cette intervention est souvent faite de façon spontanée : il s'agit de regarder l'élève dans les yeux et de lui demander de faire la même chose afin qu'un contact visuel soit établi (Charles, 1997), ce qui soutiendrait la relation et la communication entre l'élève et l'enseignante (Frymier et Houser, 2000).

4.1.2.3 *Renforcements positifs.* Le renforcement positif est souvent associé à un système disciplinaire mais peut avantageusement être utilisé de façon indépendante. Il permet d'établir une proximité avec l'élève puisque ce dernier réagit positivement lorsqu'il est félicité ou renforcé. Le renforcement vise à favoriser l'apparition d'un comportement souhaité (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997; Saint-Laurent, 2002). Lorsqu'il est positif, il influence positivement la qualité de la relation maître-élève (Retish, 1973), améliore la performance scolaire de l'élève (Brophy et Evertson, 1976), permet un changement positif de son comportement (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997; Koenig, 2000; Van Camp, Lerman, Kelley, Contrucci, Vorndran, 2000) et favorise son acceptation par les pairs (Flanders et Havumaki, 1960; Retish, 1973).

La *rétroaction verbale* fait partie des renforcements positifs et consiste à fournir à l'élève des renseignements précis à un moment précis (Archambault et Chouinard, 2003). Elle peut porter sur un comportement de l'élève ou sur une tâche scolaire réalisée par celui-ci. Quand la rétroaction est en lien avec la tâche, elle peut être axée sur l'effort (« Tu as risqué une réponse, c'est très bien ») ou sur l'habileté (« Tu es très habile à reconnaître les sons ») (Dweck, 1999). Les rétroactions qui soulignent l'effort rehaussent plus efficacement l'estime de soi que celles portant sur les habiletés (Archambault et Chouinard, 2003). Elles peuvent être exprimées publiquement devant les autres élèves ou en privé afin que

le commentaire soit reçu uniquement par l'élève concerné (Dweck, 1999). L'intervention privée est la plus bénéfique (Saint-Laurent, 2002) et influence positivement la qualité de la relation maître-élève (Anderson *et al.*, 2004; Burnett, 2002).

L'*éloge* fait également partie des renforcements positifs. Il consiste en un commentaire positif général et se différencie de la rétroaction positive par son manque de précision. Il ne permet pas à l'élève d'identifier quel comportement ou quelle habileté fait l'objet de la remarque, ni d'associer le commentaire positif à un élément en particulier (« t'es un champion ») (Koenig, 2000). Malgré cela, l'éloge est reconnue pour avoir un impact positif sur la relation entre l'élève et l'enseignante (Anderson *et al.*, 2004), et certains auteurs posent l'hypothèse qu'elle pourrait aussi améliorer l'estime de soi (Hitz et Driscoll, 1994). L'éloge se distingue également de l'encouragement puisqu'elle ne peut être formulée que face à une réussite (Charles, 1997).

4.1.2.4 *Protection de l'estime de soi.* Cette intervention a pour objectif de favoriser le développement de l'estime de soi (Tyson, 2000). Bien que n'étant pas directement exploitée par le modèle de Pianta (2001), la protection de l'estime de soi s'inscrit étroitement dans la théorie de l'attachement, puisque, c'est dans le lien qui se crée avec l'enseignante que l'élève forge sa perception de lui-même sur le plan scolaire, et donc l'estime qu'il se porte à cet égard. Frymier et Houser (2000) ont appuyé empiriquement l'hypothèse émise par Tyson (1999) voulant que le soutien au développement de l'estime de soi constitue une intervention qui favorise la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignante et expliquent cet effet en supposant que ce type d'intervention contribuerait à réduire le sentiment d'insécurité ressenti par certains élèves.

4.1.2.5 *Réconfort.* Cette intervention consiste à offrir à l'élève un soutien moral ou émotionnel lorsqu'il rencontre une difficulté ou qu'il ressent le besoin d'être rassuré. La difficulté peut se situer sur le plan de la peur, de l'anxiété, du sentiment de découragement ou l'élève peut simplement ressentir le besoin d'être

encouragé (Bordin, 1968). Selon Sandoval (1982), le réconfort permettrait de sécuriser l'enfant et d'améliorer ainsi sa concentration dans la réalisation d'une tâche.

4.1.2.6 *Humour*. L'humour ajoute à la proximité puisqu'il implique de créer avec l'élève une complicité en vertu de laquelle les jeux d'esprits sont compris et alimentés de part et d'autre. Il consiste à soutirer d'une situation un élément drôle, ironique ou insolite en tentant de faire rire. Il peut être utilisé en faveur de l'élève, de façon à le faire rire ou à dédramatiser une situation. La bonne humeur, de même que l'humour, est d'ailleurs une intervention très appréciée des élèves (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997). Il a été observé que l'utilisation de l'humour permettait d'améliorer la qualité du lien affectif entre l'élève et l'enseignante (Davis, 2006; Wanzer et Frymier, 1999) et de favoriser l'engagement personnel de l'élève (Garner, 2006). L'humour peut également réduire les tensions ou les malaises, et remonter le moral (Charles, 1997). Il se pourrait même qu'il contribue à améliorer le rendement scolaire de l'élève (Ziv, 1988). Il faut cependant être à l'aise avec cette intervention, puisqu'elle peut désorganiser le groupe (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997).

4.1.2.7 *Absence de conflits*. Quoique cet aspect de la relation constitue une sous-échelle de la grille de Pianta (2001), nous considérons que l'absence de conflit s'inscrit dans le cadre d'une relation de proximité. Cet aspect de la relation se manifeste par l'absence de résistance de la part de l'enfant, de la constance dans l'aspect positif de la relation et dans l'absence d'émotions négatives. Il s'agit donc d'un indice de la proximité existant entre l'élève et l'enseignante.

L'*absence de punition* est un indice de l'absence de conflits. En effet, la punition vise à éliminer un comportement indésirable. Elle est positive lorsque l'élève est soumis à un stimulus désagréable (comme un travail supplémentaire) et négative lorsque l'élève est privé d'un stimulus agréable (enlever un privilège) (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997; Saint-Laurent, 2002). La punition est généralement considérée comme étant moins efficace que le

renforcement pour effectuer un changement comportemental chez un individu (Archambault et Chouinard, 2003; Charles, 1997; Koenig, 2000). De plus, bien qu'une punition puisse se solder par des résultats positifs immédiats, ses effets à long terme sont mal connus. De plus, la punition peut influencer négativement les représentations mentales de l'élève à la fois en ce qui a trait à son enseignante et à la relation qu'il entretient avec elle.

4.1.3 *Développement de l'autonomie*

L'autonomie développée par l'élève permet d'éviter que celui-ci ne se retrouve dépendant, la dépendance risquant d'influer négativement sur la relation avec l'enseignante. L'élève autonome peut chercher du réconfort auprès de l'enseignante lorsqu'il en a besoin, mais peut également explorer son environnement de façon convenable et réaliser ses apprentissages sans se référer constamment à l'enseignante (Pianta, 2001). Il s'agit donc également d'un indice d'une bonne relation et d'un degré important de proximité. L'autonomie résulte en fait d'une relation sécurisante.

4.1.3.1 *Aide au développement de l'autonomie.* Le développement de l'autonomie est progressif et nécessite des expériences répétées. L'autonomie des élèves peut être favorisée par l'invitation de l'enseignante à prendre des responsabilités, par la confrontation cognitive, par le développement d'automatismes en classe, par l'apport de situations d'apprentissage variées ou par le développement d'habiletés méthodologiques (Caudron, 2001) et, si nous nous référons à notre cadre théorique, par l'établissement même d'un lien sécurisant. Karcher, Davis et Powell (2002) posent l'hypothèse que cette intervention constituerait une influence positive sur la relation maître-élève.

4.1.3.2 *Aide au développement de l'autocontrôle.* L'autocontrôle peut se décrire comme un ensemble d'actions réalisées par l'élève lui-même, nécessitant des habiletés complexes, et visant à assurer le contrôle de ses processus d'apprentissage ou de son comportement. Pour être en mesure d'effectuer cet

ajustement, l'élève doit par exemple être capable d'évaluer la situation, d'identifier quels aspects doivent être ajustés et de procéder aux ajustements avant de réévaluer la situation (Archambault et Chouinard, 2003). Il doit aussi être capable de prédire et de planifier la tâche. L'autorégulation implique un retour réflexif conscient, une objectivation de la façon de faire, et nécessite un sentiment de compétence chez l'élève (Côté, 1998). Par exemple, l'élève peut se fixer des objectifs, évaluer régulièrement sa compréhension ou utiliser des méthodes de travail efficaces et appropriées à la tâche (Archambault et Chouinard, 2003). Toutes ces habiletés résultent d'un sentiment de sécurité chez l'enfant, et en ce sens, sont liées à la qualité de la relation entre ce dernier et l'enseignante. Bien entendu, le développement de l'autorégulation est progressif, le contrôle passant de plus en plus des mains de l'enseignante à celles de l'élève (Archambault et Chouinard, 2003). Autocontrôle et autonomie sont donc intrinsèquement liés.

4.1.3.3 *Offre de choix et de contrôle.* L'élève a besoin de sentir qu'il a du contrôle sur ses apprentissages (Archambault et Chouinard, 2003; Koenig, 2000) et ce, de plus en plus au fur et à mesure qu'il grandit (Archambault et Chouinard, 2003). Cette stratégie répond à son besoin en lui donnant des choix, tout en évitant la désorganisation, c'est-à-dire en respectant ses capacités, de même que les exigences de la tâche. L'objectif est de rejoindre ses intérêts et de rehausser sa motivation (Archambault et Chouinard, 2003; McCombs et Pope, 2000). Les choix peuvent porter sur les objectifs, les contenus, les sujets, les stratégies, et ainsi de suite (Archambault et Chouinard, 2003). En donnant des choix à l'élève, l'enseignante lui permet aussi d'accroître son autonomie face à la tâche, ce qui, selon DeVries (2001), améliorerait la relation maître-élève.

4.1.3.4 *Apprentissage d'habiletés sociales.* L'enseignante peut utiliser diverses techniques ou programmes pour développer les habiletés sociales de l'élève, soit des habiletés à entrer en relation avec les autres de façon positive, à résoudre des conflits, à reconnaître ses émotions ou à exprimer ses sentiments) (Archambault et Chouinard, 2003; Sprick et Howard, 1995; St-Laurent, 2002). L'objectif est de développer l'autonomie sociale en classe, de même que

l'acquisition de comportements responsables (Doyon et Ouellet, 1991). L'enseignante peut, entre autres, utiliser des jeux de rôles, des rétroactions (Archambault et Chouinard, 2003; Sprick et Howard, 1995), le modelage (Archambault et Chouinard, 2003; Saint-Laurent, 2002; Sprick et Howard, 1995) ou l'enseignement réciproque (Doyon et Ouellet, 1991), tout en prenant soin de fournir aux élèves des occasions de pratiquer ces apprentissages dans des situations d'interactions avec les autres (Saint-Laurent, 2002). Cette intervention rend les élèves plus autonomes dans les interactions sociales qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

4.1.3.5 *Cercle de partage*. Le cercle de partage consiste à discuter en groupe d'un sujet particulier afin d'informer, de questionner, de clarifier et d'utiliser son sens critique (Côté, 1998; Fijalkow et Nault, 2002). Il favorise le développement de l'autonomie de l'élève, puisque celui-ci est amené à exercer son jugement critique, participer à la discussion et réagir dans le groupe de façon autonome. Les apprenants doivent communiquer à autrui leur compréhension personnelle d'une situation afin de l'approfondir grâce au contexte social. Le cercle de partage peut se dérouler en présence de l'enseignante et avec son soutien ou uniquement entre pairs. L'enseignante peut déléguer à ses élèves la responsabilité de déceler des erreurs et de les expliquer dans le cadre du cercle de partage (Fijalkow et Nault, 2002). Cette intervention favorise l'implication personnelle et active de l'élève (Côté, 1998) et joue un rôle positif dans la qualité de la relation maître-élève (Johnson, Johnson, Buckman et Richards, 1985).

4.2 **Le concept théorique de zone proximale de développement**

4.2.1 *Médiation*

La médiation consiste à apporter un soutien positif en situation difficile, à améliorer le fonctionnement cognitif ou social de l'élève, ce soutien pouvant être apporté tant par un pair que par un adulte plus compétente (Fijalkow et Nault, 2002). Elle vise à permettre à l'enfant de faire avec de l'aide une action qu'il

n'est pas encore capable de faire seul et est, typiquement, associée à ce qui doit se faire pour intervenir dans la zone proximale de développement de l'enfant. Cette aide, temporaire, permet à l'enfant d'accéder à un niveau de compréhension cognitive plus élevé (Six, 1995).

4.2.1.1 *Médiation socioaffective.* Une médiation sociale implique une situation sociale particulière dans laquelle l'enseignante s'implique positivement pour résoudre un conflit ou pour permettre une meilleure utilisation des habiletés sociales chez les élèves ou une meilleure gestion des émotions. L'objectif de la médiation sociale est de construire des liens sociaux chez les apprenants (Bondu, 1998) et de favoriser le bien-être de l'être, en lui apportant un soutien dans ce qu'il ne peut réussir seul de façon à le faire progresser. La médiation socioaffective contribue à améliorer l'acceptation de l'élève par les pairs (Howes *et al.*, 1994), réduirait son sentiment d'incertitude (Frymier et Houser, 2000) et, de façon plus générale, a des effets positifs sur le plan social, moral et intellectuel (DeVries, 2001).

La *protection de l'estime de soi* a pour objectif d'éviter à l'enfant d'être en situation de perte d'estime de soi (Tyson, 2000). L'estime de soi est l'évaluation que l'élève fait de lui-même. Une mauvaise estime de soi se répercute sur les apprentissages (Finn et Rock, 1997). Pour protéger l'estime de soi de l'élève, l'enseignante doit lui accorder l'attention nécessaire pour le soutenir, lui faire vivre des réussites et reconnaître ses forces et ses compétences, partir de ce qu'il sait pour l'aider à en savoir davantage (Charles, 1997; Archambault et Chouinard, 2003). Elle doit en outre demeurer sensible aux perceptions des élèves, parler de leurs difficultés avec transparence et conserver des attentes élevées (Saint-Laurent, 2002).

La *sensibilité aux besoins affectifs des élèves.* En étant sensible aux besoins affectifs de ses élèves, l'enseignante peut mieux déceler leurs difficultés et leur procurer un soutien adéquat qui tienne compte de ces difficultés. Nous l'avons mentionné pour haut, il n'est guère possible d'amener plus loin, dans sa

zone proximale de développement, un élève qui n'est pas disponible pour de nouveaux apprentissages.

Les *variations du ton de la voix* font aussi partie de la médiation socioaffective si elle répond à un besoin de l'élève, l'enseignante ajustant son niveau de voix selon l'élève et selon la situation. L'enseignante peut faire varier, lors de ses interactions avec l'élève ou le groupe-classe, le ton de voix qu'elle utilise, en fonction des situations (Koenig, 2000). Cette intervention améliorerait la qualité du lien et de la communication maître-élève (Frymier et Houser, 2000).

4.2.1.2 *Médiation cognitive.* La médiation cognitive est associée à une action ou un processus cognitif. L'étayage, préconisé par Bruner (1984) est un exemple typique de médiation cognitive à effectuer dans la zone proximale de développement de l'élève. Il s'agit d'une intervention pluridimensionnelle, qui touche autant les aspects affectifs que cognitifs de l'élève.

La *sensibilité aux besoins cognitifs de l'élève* est donc indispensable à un bon étayage et à la médiation cognitive de façon plus générale. L'enseignante y porte attention en effectuant un suivi constant des progrès des élèves, en les observant en classe ou en identifiant leurs difficultés cognitives et en tentant d'y remédier (Saint-Laurent, 2002). Les besoins de l'élève peuvent être de l'ordre de l'acceptation du droit à l'erreur. En ce sens, l'enseignante peut communiquer que les difficultés ne proviennent pas d'un manque d'intelligence mais d'un manque de stratégies, que l'erreur est normale et qu'elle permet de progresser vers une meilleure compréhension (Archambault et Chouinard, 2003).

Les attentes élevées sont des attentes de réussite qui permettent à l'élève d'effectuer des progrès véritables. Elles doivent être réalistes mais élevées et communiquées à l'élève de façon positive. L'enseignante devra maintenir nos attentes de façon à ce que l'élève sache qu'elle est convaincue de sa capacité de réussir (Koenig, 2000). Pour ce faire, elle devra revoir ses attentes et les préciser aux moments opportuns. Les attentes élevées de la part de l'enseignante

développent le goût de se dépasser chez l'élève et influencent ainsi sa motivation (Archambault et Chouinard, 2003). Elles exercent un effet positif sur la relation maître-élève (Anderson *et al*, 2004), sur les performances scolaires (Bernard, 1991; Brophy et Evertson, 1976; Eccles, 1993), sur l'estime de soi et sur les comportements (Eccles, 1993). Cette intervention est en lien direct avec le concept de zone proximale de développement, puisqu'elle consiste à pousser l'élève au bout de ses possibilités, mais pas au-delà.

L'*étayage* se définit comme une interaction entre l'enseignante et l'apprenant permettant d'apporter une aide au sein de la zone proximale de développement de l'enfant (Brunner, 1984). Il consiste à fournir à l'élève un soutien progressif, en fonction de ses besoins. L'enseignante fournit ainsi un support pendant lequel l'implication de l'élève augmente, ce dernier gagnant du contrôle sur la situation d'apprentissage. L'apprenant est ainsi guidé à travers sa propre compréhension (Roehler et Cantlon, 1997). Les composantes nécessaires à l'établissement d'un étayage efficace sont l'engagement de l'élève, l'intersubjectivité, soit une compréhension partagée de la tâche entre l'élève et l'enseignante, une collaboration positive et chaleureuse avec l'adulte, le maintien du support dans la zone de proche développement et la promotion de l'autorégulation (Berk et Winsler, 1995). L'étayage améliore les performances scolaires de l'élève (Young Sug et Suk Ran, 1997) et améliorerait également la qualité de la relation maître-élève (Baker, 1999)..

L'*analogie* consiste à rapprocher un concept ou une idée d'un autre concept similaire en certains points et à faire valoir cette similitude aux élèves afin qu'ils fassent un lien avec le concept étudié et en arrivent à le comprendre davantage. L'analogie, pour être efficace, doit comporter une ressemblance suffisante, être formulée de façon à mettre en évidence les éléments semblables sans faire croire que les éléments sont équivalents (Secretan, 1984). Il s'agit d'une stratégie d'étayage parmi d'autres.

La *modélisation* consiste pour l'enseignante à montrer à l'élève un comportement souhaitable ou une stratégie cognitive en l'appliquant soi-même (Fijalkow et Nault, 2002), en se donnant en exemple pour illustrer ce qui est attendu (McCombs et Pope, 2000). Elle implique de verbaliser ses actions ou ses pensées de façon à ce qu'elles soient explicites pour les élèves (Fijalkow et Nault, 2002). Les conditions de réussite de la modélisation sont l'enthousiasme, la compétence, l'intérêt, le respect (McCombs et Pope, 2000). Le modèle peut également être une autre personne, comme un élève du groupe (Saint-Laurent, 2002). La modélisation entraînerait des changements positifs dans la relation maître-élève et augmenterait l'autocontrôle chez l'élève (Pieper et Pieper, 1999).

La *centration sur les processus* consiste à donner, en situation d'apprentissage, une place prédominante aux processus utilisés par l'enfant de façon naturelle. Elle vise à faire prendre conscience à l'enfant de la façon dont il procède et à enrichir sa compréhension de lui-même comme apprenant (Bergeron, Pilon, Plante, St-Hilaire et Laporte, 1985).

4.2.1.3 *Médiation métacognitive*. La médiation métacognitive vise à aider l'élève à réfléchir sur sa propre façon d'apprendre et à développer des stratégies d'autocontrôle (voir 4.1.3.2 ci-dessus). L'enseignante peut aider l'élève à développer une autorégulation efficace de plusieurs façons; notamment en l'invitant à expliciter sa démarche, à réfléchir sur ses résultats, en l'accompagnant dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés (Côté, 1998), en modelant le comportement attendu ou en faisant des suggestions (Saint-Laurent, 2002) et en se centrant sur ses processus de pensée (Cardelle-Elawar, 1992).

4.2.2 *Actions sur la tâche*

L'enseignante peut intervenir sur le plan de la tâche scolaire à effectuer afin de permettre les apprentissages et d'établir un lien. En agissant sur la tâche, l'enseignante facilite sa réalisation par l'élève en l'adaptant pour qu'elle se situe dans sa zone proximale de développement.

4.2.2.1 *Organisation*. Il s'agit de fournir à l'élève un cadre, de regrouper les données d'une tâche, d'établir des liens, de synthétiser, ou toute autre action qui permet à l'élève de mieux comprendre comment organiser la tâche (Côté, 1998).

4.2.2.2 *Restructuration*. L'enseignante peut restructurer une tâche déjà entreprise en apportant de l'aide face à un obstacle, en établissant l'emploi du temps requis, en clarifiant la structure qui avait été établie face à la tâche. La restructuration peut aussi consister à changer la structure d'une période de travail ou d'une tâche en fonction des besoins des élèves (Charles, 1997). Elle peut prendre diverses formes : changement de rythme, diminution du niveau de difficulté, apport d'une stratégie, diminution du contenu, etc. (Saint-Laurent, 2002).

4.2.2.3 *Morcellement*. Cette intervention consiste à découper une tâche en sous-tâches moins longues ou moins complexes lorsque l'élève se trouve devant un défi trop grand pour lui. Il est alors possible de segmenter en étapes afin de permettre à l'élève de réaliser les apprentissages l'un après l'autre. Le morcellement peut être utilisé autant sur le plan des apprentissages scolaires que sur le plan comportemental. Le défi majeur associé à cette intervention est de réussir à conserver une tâche signifiante, même une fois morcelée (Archambault et Chouinard, 2003).

4.2.2.4 *Centration sur l'erreur*. Dans ce cas, l'erreur est vue non pas comme un échec mais bien comme le signe d'un obstacle rencontré. Plutôt que de simplement se rendre compte d'une erreur, l'enseignante l'utilise afin de comprendre quel est l'obstacle cognitif auquel l'élève doit faire face et comment le résoudre. Il y a donc une recherche du sens de l'erreur, qui va au-delà de la simple reconnaissance (Astolfi, 1997).

4.2.2.5 *Conclusion*. Aussi appelée « retour sur les apprentissages », cette intervention a pour but de conclure une séquence d'activités en amenant les élèves

à prendre conscience des apprentissages réalisés, des difficultés vécues et des moyens développés pour les surmonter, en grand groupe. Les élèves peuvent également être appelés à échanger à ce sujet. Cette action sur la tâche est primordiale et devrait être réalisée après chaque activité (Archambault et Chouinard, 2003).

4.2.2.6 *Contextualisation*. La contextualisation vise à rendre concrète, signifiante et pratique l'utilisation d'un apprentissage réalisé, par le biais d'un réinvestissement dans une situation pertinente qui présente un défi. Elle se fait en établissant des liens entre l'objectif poursuivi par l'élève et la réalisation de l'activité (Archambault et Chouinard, 2003).

4.2.3 *Actions sur l'environnement*

De la même façon qu'elle agit sur les tâches, l'enseignante peut également agir sur l'environnement de l'élève afin qu'il réponde à ses besoins particuliers. Cette façon de procéder relève surtout de la gestion de classe mais nous la mentionnons surtout en lien avec la réduction des stimulations, que nous décrivons ci-dessous.

4.2.3.1 *Réduction des stimulations*. L'enseignante s'efforce de diminuer l'ensemble des stimulations (auditives, visuelles, kinesthésiques) qui pourraient détourner l'élève de la tâche qu'il doit effectuer en le distrayant. Elle peut, pour ce faire, isoler l'élève ou réduire les stimulations pour l'ensemble du groupe dans l'organisation du groupe-classe et de son environnement (Charles, 1997; Saint-Laurent, 2002).

4.3 **Démarche de recherche**

4.3.1 *Cadre méthodologique*

De notre avis, une contribution signifiante à l'avancement des connaissances au regard du cheminement et de la réussite scolaires des élèves « à

risque » en classe ordinaire doit nécessairement prendre racine dans le vécu de ces élèves en milieu scolaire et des personnes qui les accompagnent, tout en prenant en compte le rôle et l'influence des différentes caractéristiques dans un milieu donné. Dans cette optique, l'approche méthodologique utilisée dans cette étude s'inspire de deux courants fondamentaux, l'approche éthologique (Campan et Scapinni, 2001) et l'approche écosystémique (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Sous l'angle éthologique, notre approche de recherche priorise l'analyse de l'apprentissage et du comportement dans le milieu même où naissent et se vivent les apprentissages des élèves et leurs échecs, là où se créent et se développent leurs processus d'adaptation et leurs difficultés. Sous l'angle écosystémique, considérant que le développement de l'enfant résulte de multiples interactions ayant lieu entre celui-ci et ses divers milieux de vie (familial, scolaire, social, culturel), notre approche de recherche tente de gérer la complexité des situations éducatives par rapport aux multiples interférences qui accompagnent les processus d'apprentissage et d'adaptation sociale en contexte d'intégration scolaire, en mettant l'accent sur tout ce qui permet à l'élève en difficulté d'apprendre réellement et de se développer sainement sur les plans cognitif et socioaffectif.

4.3.2 *Objectifs de la recherche*

Sous cette visée, un programme de recherche a été développé dans l'intention de :

1^{er} objectif : décrire et analyser les caractéristiques des élèves en difficulté d'apprentissage, des enseignants et orthopédagogues concernés, ainsi que des écoles participant à l'étude;

2^e objectif : analyser les situations éducatives auxquelles participent des élèves en difficulté d'apprentissage en contexte d'intégration scolaire et sociale;

3^e objectif : analyser les facteurs associés à des succès sur les plans scolaire, affectif et social, chez des élèves en difficulté d'apprentissage en contexte d'intégration scolaire et sociale.

La présente étude, en lien avec la relation maître-élèves, concerne plus spécifiquement les deux derniers objectifs

4.3.3 *Choix des milieux et des sujets*

Pour ce projet, trois commissions scolaires de la région de l'Estrie ont été contactées et celles-ci nous ont mis en contact avec l'une de leurs écoles primaires. Une classe ordinaire intégrant des élèves en difficulté d'apprentissage, de chacune de ces écoles s'est jointe à notre recherche. De ces trois classes, douze élèves ont été ciblés pour l'étude.

4.3.4 *Mode de collecte des données*

En relation avec les deux derniers objectifs, notre démarche de recherche s'est penchée sur les interactions entre les élèves, entre l'intervenant et les élèves, ainsi que sur les interrelations enseignement-apprentissage, afin d'analyser les effets de certaines dynamiques sur les apprentissages réalisés par les élèves en difficulté d'apprentissage, notamment la relation maître-élèves. Dans cette intention, des observations de situations d'enseignement ont été effectuées à l'aide d'enregistrements vidéoscopiques. Ces observations ont été effectuées lors de journées entières de classe, au rythme de trois jours consécutifs par mois, de novembre à avril.

4.3.5 *Mode d'analyse des résultats*

L'ensemble des situations filmées en classe a été retranscrit ultérieurement sous forme de verbatim. Ce corpus de données a constitué le matériel sur lequel se sont penchées les analyses de cette étude. Ces analyses, comme mentionnées antérieurement, ont été effectuées à l'aide de la grille construite. L'ensemble des données a été ainsi analysé par les trois membres de notre équipe lors de multiples rencontres. Une première version de la grille, construite à partir des deux cadres théoriques présentés antérieurement, a été utilisée et des ajustements ont été effectués au fur et à mesure de la complexité des situations rencontrées, jusqu'à la version finale présentée dans ce rapport. Les résultats issus de ces analyses sont maintenant abordés.

5. RÉSULTATS : ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE LEURS EFFETS SUR LES ÉLÈVES

Sur la base des catégories figurant dans notre grille d'analyse, la présente section décrit les pratiques enseignantes et les effets associés chez Océane et Calypso, les deux enseignantes retenues pour cette étude. La mention « aucune référence », apparaissant entre parenthèses à côté de certains résultats, indique qu'il s'agit d'effets dont n'est pas fait mention dans la littérature actuelle.

5.1 Océane

5.1.1 *Interventions relatives à la théorie de l'attachement*

5.1.1.1 *Sensibilité aux besoins de l'élève*

5.1.1.1.1 *Sensibilité aux besoins socioaffectifs.* L'enseignante se montre très sensible aux besoins de ses élèves et à leur rythme, particulièrement auprès des élèves en difficulté. Par exemple, devant leurs difficultés lors d'une compréhension de texte, elle leur dit : « Tu trouves pas, on passe à l'autre [...] Non, on s'arrête là, on s'obstine pas pis on passe à d'autre chose ». Il est à noter que cette intervention rejoint particulièrement les besoins de Lara puisqu'elle fait partie des moyens mis en place dans son plan d'intervention. Peu après que l'enseignante ait dit à Lara de passer à un autre numéro, on remarque que cette dernière lui pose une question alors qu'elle semblait désengagée auparavant. Le respect de son rythme et de ses besoins a donc augmenté son engagement à la tâche (aucune référence) puisque l'élève pose une question et se retrouve de nouveau active dans ses apprentissages. On peut émettre l'hypothèse, comme Rimm-Kauffman (2002), que ce résultat provient d'une diminution de l'anxiété chez l'élève grâce à la sensibilité de l'enseignante.

Les thèmes choisis par Océane, par exemple en théâtre et en improvisation, rejoignent les besoins affectifs des élèves : « Tu veux aller à un

party mais tes parents refusent que tu y ailles » ou « Tu as très bien réussi un examen mais tes amis te traitent de bollandé, de chouchou ». Ces thèmes permettent aux élèves de s'exprimer sur des sujets pertinents pour eux (aucune référence) puisqu'ils ont immédiatement des idées pour l'improvisation, qu'ils communiquent à leurs pairs et qu'ils exploitent lors de leur présentation.

L'enseignante est aussi sensible aux besoins de socialisation de Légolas² puisqu'elle lui permet d'aller se joindre à une équipe (alors que ce dernier est habituellement retiré près du tableau pour lui permettre une meilleure concentration). On remarque lors de plusieurs situations que Légolas est bien accepté par ses camarades : plusieurs garçons rient lorsqu'il blague. Il émet aussi des idées lors des activités de groupe et il échange avec ses coéquipiers. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'attitude de l'enseignante permet à Légolas d'être bien intégré en classe (aucune référence).

5.1.1.1.2 *Sensibilité aux besoins cognitifs*. L'enseignante manifeste sa sensibilité aux besoins cognitifs de ses élèves en apportant une aide individuelle, en s'assurant régulièrement de leur compréhension : « Est-ce que ça va ? ». Ce faisant, elle s'adresse souvent aux élèves qui vivent une difficulté face à la tâche, même s'ils ne l'ont pas exprimée. Suite à cela, les élèves font des demandes d'aide ou expliquent leur difficulté. La sensibilité démontrée par l'enseignante permet donc aux élèves de s'exprimer sur leur difficulté ou de demander de l'aide (aucune référence), ce qui est susceptible d'améliorer leur production (Bryant, Clifford et Feinberg, 1991).

L'enseignante manifeste également sa sensibilité aux besoins cognitifs des élèves en différenciant leurs tâches, y compris les devoirs à l'occasion, en fonction de ces besoins. Elle peut soit suggérer un ordre déterminé en fonction de chacun, soit attribuer des tâches différentes à un ou deux élèves, alors que le groupe est occupé à autre chose. Ce fonctionnement se traduit par une attitude engagée dans la tâche de la part des élèves (aucune référence) puisque ceux-ci sont tous à

² Légolas est un des élèves en difficulté ciblés par cette recherche. Voir le Portrait des élèves ciblés par la recherche au volume 6.

leur place, en silence, penchés sur la tâche qui leur a été attribuée. De plus, il est possible que ce mode de fonctionnement permette aux élèves de vivre des réussites, les élèves ayant des tâches adaptées à leurs capacités (Bloom, 1979).

Dans ses consignes, l'enseignante est aussi sensible aux besoins de ses élèves, par exemple lorsqu'elle leur dit : « S'il vous plait, y'en a plusieurs qu'y'ont pas terminé. J'aimerais ça qu'on les respecte un petit peu dans leur concentration ». Elle exprime alors clairement sa sensibilité face au besoin de concentration des élèves qui n'ont pas terminé. Une fois qu'elle a fait ce genre de commentaire visant à mettre en lumière le besoin de certains élèves, l'ensemble du groupe est de nouveau en silence. On peut donc penser que les élèves sont aussi sensibles aux besoins des autres en classe, reprenant le modèle de l'enseignante (aucune référence).

Enfin, elle est sensible aux besoins spécifiques des élèves en difficulté en leur attribuant des places spécifiques dans la classe et auprès de leurs camarades en fonction de leurs besoins cognitifs, en s'informant aussi auprès d'eux de leur implication dans les travaux d'équipe et en s'assurant de les faire travailler sur leurs difficultés, comme lorsqu'elle fait d'abord lire les trois élèves en difficulté de la classe avant de faire lire d'autres élèves et qu'elle leur demande : « Ça veut dire quoi pour toi, ça ? ». Aucun résultat direct n'a été observé suite à ce type d'intervention. Cependant, on peut penser qu'il permet à l'enseignante de vérifier la compréhension des élèves et donc de leur fournir un soutien (aucune référence). Dans le cas de l'attribution des places, le soutien est aussi augmenté puisque les élèves en difficulté sont placés dans un environnement qui répond à leurs besoins (aucune référence). Dans le cas d'Arwen³, plus particulièrement, on remarque qu'elle est toujours prête à se mettre au travail, qu'elle écoute les consignes et qu'elle est attentive, ce qui est possiblement un résultat de son jumelage avec une élève ayant ces comportements (aucune référence).

³ Arwen est une des élèves en difficulté ciblés par cette recherche. Voir le Portrait des élèves ciblés par la recherche au volume 6.

5.1.1.1.3 *Relation d'aide.* L'enseignante fait preuve d'*empathie* à quelques reprises, par exemple lorsqu'elle demande aux élèves si ça va. Elle démontre son empathie en s'informant de la situation de l'élève pour comprendre ce qui lui arrive et est sensible à ses difficultés. Les élèves sont à l'aise de demander de l'aide ou de s'exprimer sur leurs difficultés suite aux manifestations d'empathie (Fijalkow et Nault, 2002). Cela s'observe par des demandes claires d'aide et le partage de leur situation.

5.1.1.2 *Proximité*

5.1.1.2.1 *Proximité et contacts physiques.* On remarque une proximité physique entre l'enseignante et les élèves, lorsqu'elle répond à leurs questions et qu'elle corrige leur copie ou quand elle règle un conflit. En effet, elle se penche au dessus du travail de l'élève, immédiatement à côté de lui ou d'elle. Lorsqu'elle s'approche des élèves alors qu'ils sont en travail individuel, plusieurs d'entre eux posent une question. Ils sont donc ouverts à recevoir l'aide de l'enseignante lorsqu'une proximité physique est établie (aucune référence). La proximité physique est particulièrement remarquée lorsque l'enseignante s'adresse à Lara. Aussitôt qu'elle échange avec cette élève, elle se penche vers elle doucement ou s'accroupit à côté d'elle. On remarque aussi que Lara répond à l'enseignante lorsque celle-ci est proche d'elle physiquement, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque l'enseignante est plus loin dans la classe. La proximité permet donc à cette élève de se sentir plus proche émotionnellement et lui permet de communiquer davantage avec l'enseignante (Tharp *et al*, 2000).

5.1.1.2.2 *Renforcements positifs.* L'enseignante fournit aussi des renforcements généraux aux élèves, par exemple lors d'un jeu de vocabulaire où l'élève gagnant obtient un certificat, ce qui renforce sa performance. L'élève qui obtient un certificat retourne à sa place en le montrant à la classe et en souriant. Il semble retirer de la fierté de sa réussite. Le renforcement a donc un impact positif sur la réussite scolaire des élèves qui réussissent déjà (Brophy et Evertson, 1976).

L'enseignante effectue des *rétroactions verbales* publiques et axées sur la tâche, comme lorsqu'elle dit : « C'est cool, avant tu ne te rendais pas si loin dans le combat, c'est une des premières fois que tu élimines deux compétiteurs ! ». Ces commentaires font état de renforcement positif puisqu'ils risquent d'augmenter l'effort fourni par l'élève. Quand l'enseignante fait une rétroaction, certains élèves félicitent l'élève à leur tour. Les élèves reprennent donc comme modèle les propos de l'enseignante (aucune référence). Il est possible que les rétroactions portant sur l'effort encouragent l'engagement des élèves même s'ils ne gagnent pas (aucune référence).

L'enseignante effectue quelques rétroactions positives individuelles, publiques et axées sur le comportement. Elle dit par exemple au sujet de Légolas :

Vous souvenez-vous qu'au début de l'année, cet élève-là aimait tout, sauf être dans ma classe ? Regardez cet élève aujourd'hui, et l'élève quand on lui donne une tâche. Il s'assoit, se concentre et donne son 100%. Des fois, il ne me demande rien. Il me donne plus que d'autres élèves pourraient me donner. Ça c'est une victoire pour un prof! [...] Il a beaucoup progressé au niveau de ses interactions sociales depuis Noël! C'est une petite victoire pour un prof!

Les élèves applaudissent spontanément l'élève à qui s'adresse la rétroaction. Certains élèves souhaitent nommer d'autres élèves méritants qui, selon eux, ont connu des améliorations. Lorsque l'enseignante le leur demande, ils sont en mesure d'effectuer eux aussi une rétroaction précise et ce, de façon spontanée, comme dans l'extrait suivant :

Ens. : Pourquoi?
 Élève : Parce qu'il niaise pas!
 Ens. : Il niaise pas!
 Élève : Il niaise pas dehors en tout cas!
 Ens. : Il niaise pas dehors! C'est quoi « niaiser » ? Il faudrait peut-être s'entendre là-dessus!
 Élève : Faire des mauvais coups, faire chialer les autres
 Ens. : Ah ok! D'autres noms à suggérer?

Ce type de rétroaction permet donc aux élèves de réaliser à leur tour des rétroactions positives envers leurs pairs (aucune référence).

L'enseignante effectue des rétroactions verbales positives privées et axées sur la tâche, par exemple face à l'élève refusant de faire la tâche en lui disant : « Ça c'est des choses dans lesquelles t'es bonne, t'aimes ça, tu fais des beaux arts plastiques » pour l'encourager à choisir ce sujet. Lorsque l'enseignante demande à une élève si elle est fière d'elle, l'élève hoche la tête. Cette intervention lui permet alors d'exprimer sa fierté. Les réactions des élèves, soient les sourires, le retour de la tâche ou le partage de leurs idées relativement à la tâche, permet d'affirmer que ces rétroactions ont pour effet d'améliorer l'engagement, d'encourager les élèves et de leur permettre de s'exprimer (aucune référence).

En théâtre ou lors de périodes de correction, l'enseignante exprime régulièrement des *éloges*, comme : « C'est beau, très bien, bravo! [...] Excellent, excellent ! ». Suite aux éloges, les élèves reprennent leur feuille et se mettent à écrire immédiatement leur propre texte, ce qui démontre un grand engagement à la tâche, possiblement dû aux encouragements contenus dans les éloges.

5.1.1.2.3 *Protection de l'estime de soi.* La confiance qu'elle manifeste envers les élèves est une protection de l'estime de soi. Elle manifeste cette confiance en disant aux élèves qu'elle sait qu'ils connaissent la réponse ou qu'ils sont capables. Ainsi, lorsque Légolas a le droit de réplique lors d'une compétition de tables de multiplications, elle lui dit qu'elle sait qu'il connaît la réponse et le lui répète après qu'il ait répondu. Lorsque l'enseignante dit à Légolas qu'elle sait qu'il connaît la réponse, il obtient la bonne réponse et remporte le duel. La protection de l'estime de soi a donc eu un impact sur la réalisation de la tâche par Légolas (aucune référence). On peut donc faire l'hypothèse que la confiance exprimée par l'enseignante permette à l'élève lui-même d'améliorer sa confiance en lui-même (Frymier et Houser, 2000). Aussi, suite aux commentaires de l'enseignante,

Amras⁴ relève la tête, qui était penchée depuis un moment, et parle à l'enseignante. Il s'ouvre donc à la discussion (aucune référence).

L'enseignante s'assure aussi de protéger l'estime de soi des élèves en difficulté lorsqu'ils vivent des difficultés devant une tâche, par ses encouragements. Par exemple, elle conserve son attente d'origine envers une élève qui ne trouve pas les cinq éléments demandés, mais protège l'estime en disant : « Regarde, commence par un, pis tu pourras peut-être te rendre à cinq ». Aucun résultat n'a pu être remarqué en lien avec ces encouragements. Nous pensons cependant qu'ils permettent aux élèves de demeurer engagés dans la tâche puisqu'ils auraient pu se décourager sans ceux-ci (aucune référence).

Elle dépersonnalise aussi ses commentaires à l'occasion, par exemple lorsqu'elle dit à un élève : « C'est ça un petit peu le problème avec l'autocorrection c'est que vous soulignez, vous faites vos flèches, mais vous vérifiez pas ». Plutôt que de viser l'élève seulement, elle parle au « vous » en incluant l'ensemble des apprenants. Il n'a pas été possible d'observer de résultats immédiats suite à cette intervention. Nous pensons cependant qu'il s'agit d'une intervention positive puisqu'elle peut éviter à l'élève de se sentir jugé et donc, éviter une perte d'estime de soi (aucune référence).

5.1.1.2.4 *Utilisation de l'humour.* L'humour est l'une des interventions les plus fréquentes chez Océane. Elle a, entre autres, une réaction humoristique face à ses propres erreurs. Cette forme d'humour est remarquée, notamment, quand un élève lui demande pourquoi son carton n'est pas coupé de façon égale et qu'elle lui répond : « Ton prof est pas parfait, horreur ! ». Généralement, les élèves rient ou sourient, puis se remettent au travail suite à ces manifestations d'humour. On remarque donc qu'elles permettent de détendre l'atmosphère générale de la classe, ce qui peut entraîner un changement positif dans la relation maître-élève (Wanzer et Frymier, 1999).

⁴ Amras est un des élèves en difficulté ciblés par cette recherche. Voir le Portrait des élèves ciblés par la recherche au volume 6.

Elle réagit de la même façon aux erreurs cognitives des élèves, par exemple lorsqu'elle écoute les pratiques de théâtre des élèves et qu'un élève se trompe dans son texte, en disant : « Bloopers ! ». Après ces interventions, les élèves rient ou sourient, puis se remettent au travail de façon spontanée et détendue dans une atmosphère de travail agréable. Certains élèves participent aussi aux blagues de l'enseignante en blaguant à leur tour. Les élèves se sentent donc à l'aise pour faire eux-mêmes preuve d'humour face aux erreurs, ce qui indique qu'ils les acceptent bien, reprenant le modèle de l'enseignante (aucune référence). Amras, un élève en difficulté, répète aussi une blague de l'enseignante dans les mêmes circonstances, l'humour lui permettant de dédramatiser l'erreur de la même façon que l'enseignante (aucune référence).

Elle utilise aussi l'humour pour dédramatiser les difficultés comportementales. Par exemple, quand la montre d'un élève sonne en classe pendant plusieurs secondes, l'enseignante dit : « Ok l'alarme de bombe là... Boum ! ». Elle utilise donc l'humour afin d'intervenir par rapport à un comportement qu'elle souhaite voir changer. Ici également, après les interventions de ce type, des élèves reprennent les blagues de l'enseignante et se relancent à leur tour. Les élèves se sentent donc à l'aise pour faire eux-mêmes preuve d'humour et pour le faire sans être directement concernés par la situation (aucune référence). De plus, on remarque que les élèves à qui s'adressent les blagues cessent leur comportement dérangeant. Cette forme d'humour permet donc de diminuer les comportements dérangeants mineurs (aucune référence).

L'enseignante fait également preuve d'humour pour recentrer les élèves sur la tâche, par exemple lorsqu'elle essaie d'attirer l'attention de Légolas en disant des nombres dans un ordre aléatoire : « 106, 109, 97 ... ». Les élèves réagissent à cette attitude en regardant la tâche et en se centrant sur celle-ci. Il est donc aussi possible que l'humour joue un rôle dans l'engagement individuel (Glenn, 2002).

Enfin, les manifestations d'humour de l'enseignante ont parfois uniquement comme objectif de faire rire. Par exemple, en parlant de la sortie pendant lesquels des élèves s'étaient perdus, elle dit : « Eille, on était pas aux Îles Mouk-mouk ! ». Généralement, les élèves rient ou sourient suite à ce type d'humour, puis se remettent au travail. On remarque donc que cette forme d'humour permet aussi de détendre l'atmosphère de la classe en vue de favoriser la relation maître-élève (Wanzer et Frymier, 1999).

5.1.1.2.5 *Absence de conflits.* L'enseignante utilise rarement la punition positive. Elle fait occasionnellement des rétroactions négatives, par exemple à un élève à propos de son comportement dérangeant, lui disant : « Là là! Je ne veux plus d'interventions comme ça! C'est clair? [...] Si tu trouves ça drôle, c'est une chose, mais si ça te dérange c'est autre chose! Si ça dérange, j'en veux plus! [...] Est-ce que j'ai été assez claire? ». L'élève qu'elle réprimande se tourne d'abord vers sa table de travail, puis la regarde. Lorsqu'elle s'éloigne, il se met au travail. Cette intervention a donc pour résultat de recentrer l'élève sur la tâche (aucune référence).

L'enseignante utilise aussi la punition négative, dont la disqualification. Par exemple, lorsqu'un élève ne respecte pas une consigne au cours d'un jeu, elle le disqualifie. Suite aux disqualifications effectuées par l'enseignante, tous les autres élèves respectent la consigne qui avait été transgressée. Chaque fois qu'elle disqualifie un élève, aucun autre élève n'est disqualifié relativement à la même consigne. On peut donc penser que la punition négative a un effet dissuasif auprès des élèves, mais ce résultat peut aussi être associé au fait que la punition est utilisée rarement par l'enseignante (aucune référence).

L'enseignante utilise aussi l'ignorance intentionnelle, comme lorsqu'elle refuse une permission à Légolas et que ce dernier insiste pour l'obtenir. Lorsqu'il demande « Pourquoi ? » de façon insistante et répétée, l'enseignante répond à d'autres élèves sans lui répondre. Cette intervention est une punition négative puisqu'elle lui retire son attention. Après l'ignorance intentionnelle, Légolas cesse

de demander une explication et se remet à la tâche. À un autre moment de la situation, il retourne demander la même permission à l'enseignante de façon plus acceptable, c'est-à-dire avec un ton bas et en expliquant les raisons de sa demande. Donc, l'ignorance intentionnelle améliore la centration sur la tâche et le respect des consignes (aucune référence).

Elle utilise aussi le retrait à l'occasion, par exemple lorsqu'un élève lui répond : « l'école, c'est ça le problème », et qu'elle l'invite à sortir dans le corridor pour qu'ils se parlent. Son retrait constitue une punition négative puisqu'elle lui retire l'attention dont il bénéficiait des pairs et d'elle-même. Suite à la demande de retrait, l'élève mis en retrait se dirige vers le corridor de façon calme et un autre élève avoue à l'enseignante qu'il niait lui aussi. La punition appliquée a donc comme résultat de permettre à cet élève d'avouer son erreur à l'enseignante et à l'élève mis en retrait de se calmer (aucune référence). Toutefois, l'utilisation de la punition négative demeure exceptionnelle chez cette enseignante.

5.1.1.3 *Développement de l'autonomie*

5.1.1.3.1 *Aide au développement de l'autonomie.* L'enseignante tente de développer l'autonomie de ses élèves par le fonctionnement de classe. Ainsi, lorsqu'un travail n'est pas terminé à la fin de la semaine, il devient un travail à terminer à la maison. L'enseignante dit d'ailleurs : « On travaille mon beau, parce que la fin de semaine va être remplie ». On remarque que pendant ces périodes de travail individuel ou en équipe, la majorité des élèves sont au travail sans poser de questions à l'enseignante. C'est plutôt elle qui circule et qui s'informe du travail des élèves. Ces derniers sont à la tâche et gèrent le matériel de façon autonome puisqu'on voit des élèves aller chercher un carton ou emprunter un crayon à un voisin. Il est donc possible de voir que les élèves travaillent réellement de façon autonome grâce au fonctionnement établi (aucune référence).

Elle encourage aussi le travail autonome par ses consignes, par exemple lorsqu'elle invite les élèves à travailler de façon autonome si leur coéquipier est absent : « Parce que tu peux pas bloquer à pu pouvoir travailler dans ton projet parce que l'autre est pas là. Ça a pas de bon sens tsé si y'tombe malade pendant trois semaines tu fais quoi? ». Le fait qu'un élève se propose pour aider à résoudre un conflit est en soi un résultat puisqu'il le fait sans que l'enseignante ne l'ait demandé et qu'il communique et pose des questions aux élèves de façon autonome. Cela nous permet de constater que cet élève est capable d'initiative grâce aux consignes de l'enseignante (aucune référence). Les élèves arrivent aussi à des ententes de façon autonome suite aux consignes de l'enseignante. Ce type d'intervention permet donc d'améliorer également les relations sociales (aucune référence).

5.1.1.3.2 *Aide au développement de l'autocontrôle.* L'enseignante favorise l'autorégulation chez les élèves, particulièrement dans ses interventions individuelles portant sur le comportement. Par exemple, lorsqu'un élève en difficulté adopte un comportement que l'enseignante ne juge pas correct, elle lui dit simplement « X, ce serait ben l'fun si... Merci ». Ainsi, c'est à l'élève d'identifier le comportement inadéquat et de le remplacer par un comportement adéquat. On remarque une autorégulation efficace chez les élèves en général. Lorsque l'enseignante intervient de cette façon, l'élève corrige généralement seul son comportement. De plus, lorsqu'elle s'adresse aux élèves, la plupart d'entre eux cessent de parler immédiatement, ce qui indique aussi l'efficacité de l'autorégulation chez les élèves. Au cours de l'année, il est aussi remarqué que Amras prend la décision d'aller travailler dans le corridor à l'occasion et dit qu'il travaille mieux à cet endroit. Cette intervention améliore donc l'autorégulation chez les élèves (Perry *et al*, 2002).

5.1.1.3.3 *Offre de choix et de contrôle.* L'enseignante laisse plusieurs choix aux élèves au cours des diverses situations, par rapport à leur démarche. Par exemple, lorsque les élèves effectuent leur autocorrection, ils décident eux-mêmes des outils qu'ils utilisent et de leur façon de procéder. Après avoir donné un choix

aux élèves quand aux outils d'autocorrection, elle dit : « Tighedou ? » et tous les élèves répondent : « Tighedou ». Les élèves sont donc en accord avec ce qui est proposé par l'enseignante et comprennent le choix qu'ils ont (aucune référence). Aussi, lorsqu'elle offre des choix quant à la priorité des tâches, les élèves font des choix éclairés, une équipe étant en retard dans la fabrication du jeu choisissant de demeurer à cette tâche, par exemple. On remarque aussi un grand engagement dans ces tâches comparativement à d'autres tâches où ils ne choisissent pas la démarche. Ce type de choix influence donc à la fois l'autorégulation (Perry *et al*, 2002 ; Moyers, 1994 ; DeVries, 2001) et l'engagement (DeVries, 2001).

L'enseignante laisse les élèves choisir leur thème à l'occasion, par exemple pour le kiosque, leur donnant seulement comme indication qu'ils doivent parler de leur passion. Les élèves sont extrêmement engagés dans la tâche ; cela se remarque par leur enthousiasme à écrire leur texte, leur concentration à la tâche pendant toute la période et la façon dynamique dont ils se préparent. On peut donc penser que laisser aux élèves le choix du sujet leur permette un plus grand engagement (DeVries, 2001).

Elle offre également un certain contrôle à des élèves dans certaines situations d'apprentissage comme les combats de tables, pendant lesquels ce sont les juges qui prennent les décisions si un désaccord se produit. Les élèves qui sont juges ont donc le contrôle sur les décisions arbitraires. En donnant du contrôle à une élève en difficulté, on remarque que celle-ci s'intéresse à l'activité, cela se manifestant parce qu'elle choisit un sujet qu'elle apprécie et par son désir de commencer le casse-tête tout de suite pour préparer son kiosque, alors qu'elle refusait de participer avant l'intervention. On peut donc penser qu'offrir un contrôle sur les décisions permet aux élèves de s'impliquer et d'être actifs dans la tâche (aucune référence).

Les élèves déterminent eux-mêmes quel sera leur objectif d'écriture, ayant ainsi le contrôle sur ce qu'ils souhaitent améliorer de façon plus précise. Aucun résultat n'a été mis en relation avec ces interventions. Cependant, on peut émettre

l'hypothèse qu'elles permettent aux élèves de s'engager davantage puisqu'elles lui offrent un meilleur contrôle sur la tâche (aucune référence).

5.1.2 *Interventions en fonction de la zone proximale de développement*

5.1.2.1 *Médiation*

5.1.2.1.1 *Médiation sociale.* L'enseignante utilise la médiation socioaffective pour maintenir un climat d'apprentissage pour tous. Quand un élève parle, par exemple, l'enseignante réagit en lui disant qu'il y a d'autres élèves à sa table qui n'ont pas terminé et que ça les dérange qu'il parle. Elle effectue ainsi une médiation socioaffective parce qu'elle indique à l'élève pourquoi son comportement dérange. Lorsqu'elle effectue ce type d'intervention, les élèves se taisent. La médiation socioaffective semble donc avoir un impact sur le respect des consignes de classe (aucune référence).

Elle effectue aussi une médiation sur des habiletés sociales et de résolution de conflits, intervenant en tant que médiatrice en questionnant les élèves :

Ens. : Mais là, est-ce que vous vous êtes mis d'accord sur la façon dont vous allez réaliser votre jeu?

Légolas : Ouais mais je veux pas copier un jeu là!

Ens. : Ça c'est correct, ça je te comprend. Est-ce que tu peux t'occuper de changer des petits bouts pendant que lui il va faire son petit bout aussi? Si vous acceptez l'idée de faire des cartes comme dans Risk, toi tu peux t'occuper d'écrire les règles, qu'est-ce que tu voudrais faire, pendant que lui il fait les cartes, pis après on va revenir à deux pis on va se reparler.

Légolas : Mais ça me tente pas de faire des cartes, moi.

Ens. : Ben comment ça se fait qu'il a déjà commencé à les faire si vous vous êtes pas entendus?

Amras : J'y ai demandé mais y'a rien fait.

Légolas : Ben tu me l'as pas demandé!

Ens. : Vous travaillez à deux les gars.

Les élèves répondent généralement à ce type de médiation en utilisant l'habileté, par exemple en disant merci, en recentrant son attention sur la personne qui parle ou en faisant une concession lors d'un conflit. On peut donc penser que la médiation socioaffective permet d'améliorer les habiletés sociales et de résolution de conflits (Stehvan, Johnson, Johnson et Schulz, 2002).

La médiation socioaffective est aussi utilisée lorsqu'un élève vit une difficulté, comme en arts plastiques, lorsqu'Amras manipule le matériel et le retourne pendant de longues minutes, sans commencer le projet et que l'enseignante le regarde et lui dit : « Demande de l'aide, Amras ! Tu demandes, est-ce que je pourrais avoir une paire de ciseaux? ». Elle donne donc des outils sociaux à cet élève lorsqu'il se trouve dépourvu face à une tâche. Aucun résultat immédiat n'a pu être observé à la suite de ce type de médiation. Cependant, nous croyons que ce type d'intervention permet aux élèves d'acquérir des habiletés pour faire face aux difficultés futures, mais que plusieurs interventions sont nécessaires pour ce faire, d'où l'absence de résultats immédiats (aucune référence).

Elle utilise aussi la médiation socioaffective devant un comportement inacceptable, par exemple lorsque Amras déchire son guide du citoyen pendant la lecture. L'enseignante lui dit que c'est désagréable et très déplaisant et elle ajoute: « si t'avais envie de le détruire, t'aurais juste pu me dire, donne-moi le pas, je vais le déchirer. C'est pas trop le fun ! ». Cette intervention constitue une médiation socioaffective car elle identifie le comportement inacceptable et suggère une façon d'éviter qu'il se reproduise, puis elle poursuit la lecture. Aucun résultat immédiat n'a pu être remarqué suite à cette forme de médiation. Toutefois, le fait que l'élève se trouve face à une alternative socialement acceptable à son comportement peut lui permettre d'utiliser cette alternative s'il est confronté à une situation semblable (aucune référence).

L'enseignante adopte en tout temps un *ton de voix* bas et calme pour ne pas déranger les élèves dans leur travail, permettant l'établissement d'un climat

propice aux apprentissages. Effectivement, lorsqu'elle doit s'adresser à un élève pour lui venir en aide, elle s'adresse à lui individuellement, doucement et à voix basse. On remarque que les élèves adoptent un ton de voix semblable à celui de l'enseignante lorsqu'ils doivent parler. Ils parlent doucement et à voix basse pour poser leurs questions, pour s'adresser à un autre élève ou à l'enseignante. On peut penser que ce ton de voix chez les élèves provient de l'exemple que l'enseignante leur donne (aucune référence). Le ton de voix de l'enseignante a aussi un effet positif sur la concentration des élèves (aucune référence) : la plupart des élèves sont en silence et ils effectuent la tâche de façon assidue. De plus, lorsqu'elle diminue le ton de sa voix, une élève en difficulté lui répond davantage. La variation du ton de la voix permet donc d'améliorer la communication (Frymier et Houser, 2000) et la relation maître-élève (Frymier et Houser, 2000 ; VanTartwijk, 1993)

5.1.2.1.2 *Médiation cognitive.* L'enseignante effectue plusieurs médiations cognitives en questionnant les élèves. Ainsi, elle reformule par exemple une question d'une compréhension de texte en disant : « Pour quelle raison positive on utilise le laser dans le milieu industriel, qu'est-ce qu'il a de spécial le laser? On sait qu'il peut faire ça, qu'il peut faire ça... Mais pourquoi est-ce qu'il est le plus avantageux d'utiliser le laser plutôt qu'un autre? ». Suite au questionnement, on remarque des réponses témoignant de la compréhension (Machida et Carlson, 1984 ; Six, 1995) et de l'engagement à la tâche des élèves (aucune référence). Les élèves sont par exemple en mesure de trouver des rimes, d'identifier la différence entre une rime simple et complexe ou d'identifier les avantages du laser dans un texte. De plus, on remarque que les élèves sont très engagés dans les tâches pendant lesquelles l'enseignante les questionne (aucune référence). Lorsqu'elle pose une question, ils essaient d'y répondre et plusieurs s'exclament suite à ses explications.

Lorsqu'elle n'est pas certaine de l'orthographe d'un mot, l'enseignante propose des outils à l'élève pour qu'il le vérifie, tels que le dictionnaire et le Bescherelle. Les élèves utilisent les outils proposés par l'enseignante et ainsi, ils

sont en mesure de corriger l'erreur dans leur texte, ce qui améliore aussi leur production (aucune référence).

Un autre type de médiation cognitive employée par l'enseignante est l'apport d'exemples : « Si je dis « troupeau » je vais chercher un mot qui fini par les son [o]. Si je dis « ciel » je vais chercher la rime qui fini par le son [l] et puis je chercherai pas plus loin. Ici quand je parle de rime pauvre c'est ça! ». Elle donne également des contre-exemples régulièrement, par exemple en disant : « Est-ce qu'il est plus lent, plus gros, plus coûteux, euh... ? » lors d'une compréhension de lecture alors que l'élève cherche des avantages plutôt que des inconvénients. Après ses exemples, les élèves effectuent correctement la tâche demandée sans qu'on leur fournisse un support autre. Cette intervention a donc un effet sur la réalisation de la tâche, permettant aux élèves d'améliorer leur production (aucune référence).

L'enseignante utilise la *centration sur les processus* de façon très occasionnelle. Par exemple, devant une question d'un élève en lecture personnelle, elle lui dit : « Des fois c'est de l'inférence là, c'est pas juste du repérage direct ». Elle lui présente donc deux processus qu'elle peut utiliser pour découvrir la réponse dans le texte. Aucun résultat n'a pu être observé suite à la centration sur les processus. Cependant, nous pensons qu'elle permet aux élèves d'amorcer une réflexion sur leurs apprentissages et donc, qu'elle améliore le contrôle des élèves sur la tâche (aucune référence).

L'enseignante utilise l'*analogie* à l'occasion, par exemple pendant la résolution de conflits entre Légolas et Amras, comparant leur chicane à une chicane de couple ou à des difficultés dans la relation maître-élève. Lorsqu'elle utilise l'analogie avec Amras et Légolas, les deux élèves rient. L'intervention a pour effet de détendre l'atmosphère et de permettre l'installation d'un climat plus propice à la résolution de conflit (aucune référence).

L'enseignante entretient et communique des *attentes élevées* envers tous les élèves, incluant ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Ses attentes concernent d'abord le travail scolaire. Ainsi, face au travail de Amras, elle exige qu'il réécrive son texte sur des feuilles lignées puisqu'il n'a pas respecté la consigne. Elle lui dit : « Ça c'est la feuille que tu vas utiliser pour faire ta page de présentation exactement comme je l'ai demandé ». Elle maintient donc les attentes qu'elle a exprimées aux élèves. Généralement, les élèves répondent correctement aux attentes de l'enseignante, réalisant la tâche telle que demandée. En maintenant des attentes élevées relatives aux tâches, l'enseignante permet donc aux élèves d'améliorer leur compréhension de ces tâches (Bernard, 1991 ; Brophy et Evertson, 1976 ; Eccles, 1983).

Elle a aussi des attentes concernant le silence en classe. Par exemple, lorsque Amras se recule sur sa chaise suite à un commentaire de l'enseignante, elle lui demande immédiatement de travailler son attitude. Lorsqu'elle manifeste ce type d'attentes, les élèves répondent également en les respectant. Les élèves répondent aux consignes de façon générale. On peut donc penser que de maintenir des attentes élevées relativement au comportement des élèves permette de réduire les comportements dérangeants (Eccles, 1983). On remarque effectivement que très peu d'interventions de gestion de classe sont nécessaires.

Elle manifeste même des attentes face aux autres cours suivis par les élèves, dont le cours d'anglais, lorsqu'elle leur dit : « Ok, 4 minutes avant votre cours d'anglais. Vous allez avoir un magnifique cours d'anglais, j'espère que vous avez fait votre devoir ». Ces interventions n'ont pas été suivies d'effets immédiats. Cependant, on peut penser qu'elles sont gagnantes en ce sens où les élèves peuvent ressentir un réel intérêt de l'enseignante envers eux, ce qui peut améliorer la relation maître-élève (Anderson *et al*, 2004).

Il est cependant important de mentionner que les attentes de l'enseignante sont élevées, mais réalistes, et que ce message est communiqué aux élèves. L'enseignante leur dit qu'elle « n'attend pas quelque chose d'irréalisable de leur

part : les meilleurs en lecture, en écriture, en résolution de problèmes...c'est pas ça que je veux! ». Elle leur dit qu'elle veut cependant tous les voir progresser dans quelque chose au cours de l'année.

5.1.2.2 *Actions sur la tâche*

5.1.2.2.1 *Organisation.* L'enseignante organise, de façon individuelle, la tâche de certains élèves, par exemple celle de Amras quand elle réorganise son matériel en replaçant correctement les feuilles dans son duo-tang et en lui donnant la feuille appropriée pour faire son travail. On remarque que, suite à l'organisation de sa tâche, l'élève se met généralement au travail et demeure attentif à la tâche pendant plusieurs minutes. Cette intervention favorise donc la mise en action de l'élève (aucune référence).

L'enseignante organise aussi la tâche du groupe en organisant le temps ou en nommant les principales étapes de réalisation, parfois en les écrivant au tableau, par exemple dans la situation des élections :

Comment ça se déroule la période électorale ? Bon, premièrement, aujourd'hui je vais ramasser vos bulletins de candidature [...] Vous avez jusqu'à la fin de la journée, comme j'ai dit hier. Quand vous avez vos signatures, vous m'apportez votre bulletin. La semaine prochaine, vous allez devoir préparer un discours, jeudi, [...] en avant-midi, il va y avoir l'écoute des discours des candidats à la présidence de l'école au gymnase. Ceux qui se présentent à la présidence de l'école, vous devez préparer votre discours.

On remarque que les élèves gèrent généralement bien leur temps après que l'enseignante l'ait organisé à haute voix. De plus, après les consignes visant à organiser la tâche, tous les élèves se lèvent et se mettent à la tâche immédiatement, ce qui résulte possiblement de l'organisation de la tâche par l'enseignante : les élèves savent quelles sont les tâches à effectuer. Leur organisation personnelle se trouve donc augmentée par l'intervention de l'enseignante (aucune référence).

5.1.2.2.2 *Restructuration*. L'enseignante restructure parfois la tâche ou le temps accordé pour la réaliser. Par exemple, quand Légolas lui pose une question, l'enseignante restructure la tâche en identifiant quels paragraphes sont appelés à l'aider dans la tâche. Suite à la restructuration par rapport au temps, on remarque que certains élèves regardent au tableau quelles sont les tâches qu'il leur reste à accomplir. Une élève qui était debout, marche rapidement jusqu'à sa place. Cette restructuration permet donc aux élèves d'organiser le travail qu'il leur reste de façon très engagée (aucune référence).

5.1.2.2.3 *Morcellement*. Il arrive que l'enseignante morcelle la tâche d'un élève en particulier, comme pendant les arts plastiques, lorsqu'elle donne une étape à la fois à Amras, revenant le voir pour lui donner la prochaine étape seulement lorsqu'il a terminé la précédente. Suite au morcellement réalisé auprès de Amras, on remarque qu'il réussit mieux la tâche que lorsque celle-ci n'était pas morcell e ; au départ, il regardait son matériel sans se mettre à la tâche, puis il a collé la mauvaise partie de son projet, alors que par la suite il parvient à réaliser chaque étape. Le morcellement permet donc d'améliorer la réalisation de la tâche (aucune référence), possiblement parce que la perception de l'élève de sa propre compétence est meilleure (Tyson, 2000).

L'enseignante morcelle aussi la tâche lorsqu'elle la segmente en activités plus petites, par exemple lorsqu'elle segmente la tâche de construction d'un jeu de société en étapes : faire un brouillon de la planchette de jeu, écrire les règlements et buts du jeu, construire le matériel du jeu. Malheureusement, aucun résultat n'a été observé.

5.1.2.2.4 *Contextualisation*. L'enseignante contextualise à quelques reprises au cours des situations qu'elle présente aux élèves, par exemple en accordant des moments pour utiliser les jeux construits par les élèves au cours d'une situation de français. La contextualisation réalisée permet aux élèves de s'investir encore davantage dans la tâche, ce qui se remarque entre autres par leur demande de

présenter leur réalisation en premier et leur mise à la tâche immédiate lorsque le signal est donné.

5.1.2.3 *Actions sur l'environnement*

5.1.2.3.1 *Réduire les stimulations.* L'enseignante utilise un ton doux et elle intervient dès que les élèves parlent, diminuant ainsi les stimulations auditives : « ça permettrait à ton pair de pouvoir travailler ». La plupart des élèves sont concentrés à la tâche, penchés sur leur feuille et travaillent en silence suite à ce type d'intervention. Il peut s'agir d'un effet de la réduction des stimulations dans l'environnement puisque celui-ci leur permet de le faire (aucune référence).

Lorsqu'elle remarque que Légolas et un autre élève discutent plutôt que de travailler, elle se place physiquement entre eux et leur demande de se mettre au travail, réduisant ainsi les stimulations visuelles, de la même façon que lorsqu'elle ferme les lumières. Les deux élèves se mettent au travail, l'un retournant à son jeu et Légolas se rassoyant et se penchant sur ce que fait son coéquipier. L'intervention a donc pour effet de ramener les élèves à la tâche (aucune référence). De plus, lorsqu'elle ferme les lumières, les élèves font généralement le silence immédiatement.

L'enseignante tente également de réduire les stimulations en demandant à certains élèves en difficulté d'aller travailler dans le corridor. Elle explique à un autre enseignante : « C'parce que y'a un texte à faire pis je sais qu'il est capable de le faire rapidement s'il est seul et concentré ». Son objectif est donc réellement de diminuer les stimulations environnantes. Les élèves qui sont retirés dans le corridor reviennent en classe quelques minutes plus tard et la tâche est terminée. De plus, on remarque que lorsqu'il est en groupe, Légolas parle avec d'autres élèves, ce qu'il ne fait pas à sa place. Cela lui permet donc sans doute d'être plus centré sur la tâche (aucune référence). Le retrait employé afin de réduire les stimulations permet donc aux élèves d'améliorer leur concentration et donc, leur production (aucune référence).

5.2 Calypso

5.2.1 Interventions relatives à la théorie de l'attachement

5.2.1.1 Sensibilité aux besoins de l'élève

5.2.1.1.1 *Sensibilité aux besoins socioaffectifs.* Lorsqu'elle voit qu'un élève pleure, l'enseignante montre une sensibilité à ses besoins affectifs en lui demandant ce qui se passe, en lui accordant un moment pour discuter et en lui permettant d'aller boire de l'eau avant de revenir en classe. L'élève cesse généralement de pleurer après que l'enseignante lui ait demandé ce qui se passait. Cela permet l'établissement d'une bonne relation entre eux (Teven & McCroskey, 1997). Par exemple, dans une situation où Haddock pleurait, l'enseignante lui a demandé si les solutions apportées lui convenaient. Ce dernier lui a répondu « Je ne sais pas ». On remarque donc qu'il est à l'aise de communiquer cette incertitude à l'enseignante (aucune référence). Il lève aussi les yeux vers l'enseignante pour une communication véritable.

L'enseignante est aussi sensible aux besoins sociaux de chacun de ses élèves et le démontre par exemple en proposant à Octave un défi réaliste vu ses grandes difficultés sociales. Plutôt que de lui demander d'améliorer ses relations dans la classe, l'enseignante lui propose d'améliorer ses relations avec un ou deux élèves qu'il aura choisi pour travailler ses habiletés à développer des relations harmonieuses. Octave, suite à la proposition de l'enseignante, fait signe qu'il est en accord avec le défi. Il s'engage donc dans la réalisation du défi, possiblement parce que ses besoins sociaux ont été respectés (aucune référence).

Lors des rencontres individuelles, elle demande aux élèves s'ils se sentent bien dans la classe. Ainsi, elle est attentive aux besoins socioaffectifs des élèves,

comme en témoigne sa réponse à Nestor⁵ quand celui-ci lui exprime comment il trouve difficile d'aller au tableau :

Si ça te stresse, peut-être que tu pourrais me faire un petit signe pour me dire euh... ou tu pourrais me dire Calypso [elle fait non de la tête] tu me fais un signe comme j'haïs ça ou je suis tanné ou quelque chose pour que moi, je puisse intervenir.

La communication entre l'enseignante et l'élève permet à ce dernier de exprimer son malaise (aucune référence). L'intervention a aussi pour résultat que l'enseignante identifie précisément quelles circonstances stressent Nestor et comment elle peut intervenir pour contribuer à sa compréhension à travers leur relation (Bryant, Clifford et Feinberg, 1991).

5.2.1.1.2 *Sensibilité aux besoins cognitifs*. On remarque que l'enseignante tente constamment d'identifier la zone proximale de développement de l'élève et d'y intervenir. Au cours d'une explication concernant la division de 10,5 cm par deux, elle dit : « Ok, Nestor, on va repartir de l'idée qu'on avait 5 et 1/4. Es-tu d'accord que le 5 + 5 ça donne 10? Toi, ce qui t'embête c'est le 1/4 + 1/4 ? ». En repartant de cette idée, l'enseignante va confirmer les connaissances actuelles de l'élève et peut ainsi mieux identifier la zone proximale de développement de l'enfant, dans laquelle le soutien est requis. Suite à cette sensibilité et conjointement à d'autres interventions, Nestor se rassoit pour démontrer qu'il comprend mieux après que l'enseignante ait identifié la zone de difficulté et qu'ils aient discuté en groupe. Ce type de médiation permet donc d'améliorer la compréhension de l'élève (Bryant, Clifford et Feinberg, 1991).

L'enseignante amène des outils qui répondent aux besoins des élèves. Par exemple, la présence de cartons de correction est une indication de sensibilité aux besoins cognitifs des élèves : le besoin d'un rappel visuel concernant la démarche de correction. Le fait que ces cartons soient disponibles, au choix, répond bien aux besoins différents de chaque élève. On remarque que plusieurs élèves

⁵ Nestor est un des élèves en difficulté ciblés par cette recherche. Voir le Portrait des élèves ciblés par la recherche au volume 6.

souhaitent utiliser les outils proposés. On peut penser que ce support leur permet à la fois de structurer leur correction, de créer un temps d'arrêt et de concentrer leur attention sur un seul élément à corriger à la fois (aucune référence). Un résultat positif a d'ailleurs déjà été observé auparavant puisque les élèves du groupe précédent ont mentionné à l'enseignante que cette stratégie les aidait. Les élèves utilisent aussi des trucs parmi ceux que l'enseignante a déjà expliqués, mais choisissent ceux qui leur conviennent pour se les approprier. Ils arrivent par la suite à corriger leurs erreurs. La sensibilité aux besoins cognitifs des élèves par l'apport d'outils permet donc aux élèves d'améliorer leur compréhension (Bryant, Clifford et Feinberg, 1991).

Le fait qu'elle prenne du temps d'aide individuelle auprès d'élèves en difficulté est également une façon de répondre à leurs besoins cognitifs. Elle demeure, par exemple, auprès de Haddock⁶ sur l'heure du dîner lorsqu'il a vécu un conflit avec ses camarades en raison de sa difficulté à prendre part à un travail de recherche nécessitant sa présence à la bibliothèque. Elle discute alors avec lui de moyens à prendre pour résoudre la situation. Le temps individuel accordé permet à certains élèves d'améliorer leur compréhension (Bryant, Clifford et Feinberg, 1991), ce qu'on remarque par la correction des erreurs par l'élève. D'autres élèves acceptent les moyens proposés par l'enseignante pour réaliser la tâche. Chez d'autres, on remarque aussi qu'ils arrêtent de pleurer et qu'ils sourient. Cela démontre un impact positif sur l'humeur des élèves, sur leur affectivité (aucune référence).

L'enseignante est attentive aux difficultés que les élèves vivent face à la tâche. Cela se manifeste par son souci constant de détecter les pertes de compréhension, comme lorsqu'elle va régulièrement vérifier la compréhension des élèves en difficulté en les sollicitant directement pour savoir s'ils comprennent bien ou pour venir expliquer à l'avant : « Boule, toi tu as procédé de

⁶ Haddock est un des élèves en difficulté ciblés par cette recherche. Voir le Portrait des élèves ciblés par la recherche au volume 6.

la même façon ? [...] Nestor qu'est-ce que tu penses de ça toi? Irma⁷? [...] Irma va me montrer ce qu'il vient de faire au tableau avec ton doigt! [...] Haddock, veux-tu aller l'aider? ». On observe que les élèves en difficulté sont plus impliqués dans les échanges après avoir été sollicités par l'enseignante ; ils lèvent la main, donnent leurs idées, font état de leur démarche. Cette intervention a donc comme résultat d'augmenter l'engagement des élèves à la tâche (aucune référence).

Lorsqu'elle n'est plus en mesure de cibler le niveau de compréhension de l'ensemble des élèves, l'enseignante le vérifie de plusieurs façons, en leur demandant de lever la main pour vérifier ceux qui sont en accord et en désaccord avec une explication, ou en demandant à tous les élèves qui ne comprennent pas de se lever debout. Ainsi, elle demeure centrée sur les besoins cognitifs des élèves puisqu'elle s'assure, avant de poursuivre son intervention, de vérifier quels sont ces besoins. Cette intervention permet aux élèves de progresser dans leurs apprentissages (Bryant, Clifford et Feinberg, 1991) puisqu'il est remarqué que, à la suite à celle-ci, ils manifestent leur compréhension en disant : « Ahhh ! ». On remarque aussi que les élèves qui se lèvent s'assoient par la suite, au fil des situations, et que de plus en plus d'élèves bonifient les explications de manière adéquate.

5.2.1.1.3 *Sensibilité au droit à l'erreur.* L'enseignante est sensible au droit à l'erreur des élèves, par exemple par ses commentaires : « Parce que si tu l'as écrit comme ça, c'est parce que tu pensais que ça s'écrivait comme ça! T'as pas fait exprès de faire des fautes pour après les corriger! ». Elle identifie clairement à ses élèves qu'il est normal de faire des erreurs et que l'erreur est acceptée. Suite à ses commentaires, l'un des élèves dit : « des erreurs d'inattention ». Ainsi, il appuie ce que l'enseignante dit par rapport au droit à l'erreur et les accepte lui aussi (aucune référence). On remarque aussi que les élèves sont très honnêtes face à leurs erreurs, disant par exemple « J'ai parlé » alors que le silence est requis. Les élèves se sentent capables de communiquer leurs erreurs (aucune référence). De

⁷ Irma est une des élèves en difficulté ciblés par cette recherche. Voir le Portrait des élèves ciblés par la recherche au volume 6.

plus, le fait que les élèves osent donner leur opinion sans avoir la crainte de se tromper ou de ne pas avoir la bonne réponse est un résultat très positif du droit à l'erreur, de l'absence de jugement (aucune référence). Ils sont en effet à l'aise de voir leur raisonnement remis en question suite aux manifestations du droit à l'erreur et sont aussi en mesure d'accepter les erreurs commises en classe (aucune référence). Même lorsqu'un élève commet une erreur, les pairs sont attentifs à son raisonnement et respectueux à son égard, acceptant que du temps de classe soit attribué afin que tous comprennent (aucune référence).

5.2.1.1.4 *Relation d'aide.* Le *reflet* est régulièrement utilisé par l'enseignante, qui l'utilise d'abord relativement aux sentiments des élèves face à une tâche, comme quand elle dit à une équipe qui semble désengagée : « Je comprend que c'est difficile ». Ainsi, elle leur reflète la raison possible pour laquelle ils ont un manque d'engagement à la tâche : ils vivent des difficultés. Le reflet peut permettre aux élèves de s'exprimer plus aisément en classe, leurs sentiments étant reconnus (aucune référence). Par exemple, Nestor réagit à l'intervention en hochant la tête, en manifestant son accord par rapport au reflet. Le reflet permet donc aux élèves de prendre conscience de leurs sentiments en certaines situations (aucune référence).

En rencontre individuelle, l'enseignante utilise le reflet à l'occasion pour mettre en lumière à l'élève son sentiment relatif à une situation vécue, disant par exemple à Iseut : « Mon dieu que tu as un grand sourire. T'es contente ! Pourquoi t'es contente comme ça ? ». Suite à un reflet de ce type, Haddock pleure et hoche la tête. Il est possible que ce résultat soit dû à une prise de conscience des sentiments de ses coéquipiers à l'égard de la situation, quand l'enseignante les reflète (aucune référence). L'intervention lui permet aussi d'exprimer son sentiment, quand il hoche la tête. Iseut, quant à elle, explique à l'enseignante pourquoi elle est contente en disant : « Parce que j'ai pas de D ». Elle est donc en mesure de s'exprimer sur les causes de son sentiment (aucune référence). Octave réagit à l'intervention en hochant la tête, en manifestant son accord par rapport au

reflet. Le reflet permet donc aux élèves de prendre conscience de leurs sentiments en certaines situations et de s'exprimer également (aucune référence).

L'enseignante fait usage du *dévoilement* relativement à la tâche de façon ponctuelle, par exemple en exprimant à ses élèves qu'elle aussi aimerait ne plus avoir besoin de corriger les textes de français : « C'est plate que le petit carton corrige pas, t'as bien raison! Mais moi aussi j'aimerais ça! Je dirais : « tiens petit carton, corrige mes ponctuations », tiens c'est faite! ». Suite aux dévoilements portant sur la tâche, les élèves s'expriment davantage sur la tâche (Egan, 1975). Ainsi, un élève dit qu'il prendrait la puce du petit carton pour la placer dans son cerveau, par exemple. Lorsqu'elle se dit impressionnée, les élèves sourient. Le dévoilement peut donc aussi avoir un impact positif sur l'affectivité des élèves (aucune référence).

Elle utilise aussi le dévoilement relativement à l'engagement des élèves. L'enseignante dit de façon régulière, face au grand nombre de mains levées : « Eh que je suis contente de voir toutes ces mains levées! Ça me rassure ! ». Elle se dévoile ainsi aux élèves en révélant son sentiment : elle est rassurée par le niveau de participation de ses élèves. Suite à ces dévoilements, les élèves cessent de parler et placent leurs chaises de façon à bien voir ce qui se déroule en avant. Ils sont donc plus engagés dans la tâche et plus attentifs aux propos de l'élève après qu'elle ait exprimé ses émotions face à ces éléments (aucune référence).

Elle utilise aussi le dévoilement face aux sentiments eux-mêmes lorsqu'elle explique le système de classe en lien avec les chaudoudoux, à l'ensemble du groupe. Par exemple, elle dit qu'ils avaient l'air bien et que ça lui a fait comme un chaudoudoux, elle se sentait bien. Elle dévoile donc son sentiment et fait le lien avec le système de renforcement. Le résultat du dévoilement effectué en lien avec les chaudoudoux, conjointement à l'empathie communiquée, est l'approbation des élèves pour son commentaire. Ils hochent la tête et disent « Ouais ». Ils se trouvent engagés dans l'échange et le dévoilement leur permet d'exprimer eux aussi leurs sentiments (Egan, 1975). Quelques élèves

supplémentaires lèvent aussi la main. L'intervention a donc eu comme résultat d'augmenter l'engagement de certains élèves à la tâche et de les inciter à participer (aucune référence). De plus, les élèves se trouvent en mesure de se dévoiler après l'invitation de l'enseignante, disant par exemple : « Je suis tanné ». Donc, le dévoilement permet aux élèves d'utiliser à leur tour le dévoilement (Egan, 1975).

L'enseignante utilise la *confrontation* cognitive occasionnellement, par exemple lorsqu'un élève doit séparer un rectangle en tiers et qu'il écrit la mesure du tiers au centre du rectangle, suite à quoi l'enseignante lui dit : « Le plein milieu c'est 8 ! ». Elle confronte donc l'explication de l'élève en axant sur l'élément à reconsidérer. Cet élève rectifie son illustration en écrivant trois fois le chiffre 8 dans l'enveloppe et en la séparant en trois parties. Il est donc capable, suite à la confrontation de l'enseignante, de revenir sur son explication pour la clarifier. La confrontation cognitive permet donc généralement d'améliorer la compréhension (Egan, 1975).

Lors d'un conflit, l'enseignante utilise la confrontation affective auprès des élèves, par exemple en leur demandant si elles préféreraient ne plus être amies du tout. Cela les pousse à prendre conscience de cette possibilité et les confronte à la situation qu'elles vivent. Les élèves en conflit répondent « non » suite à la confrontation sur le fait de ne plus être amies, et se regardent de nouveau. On peut donc penser que la confrontation permet d'avancer dans la résolution du conflit puisqu'elles sont d'accord sur le fait qu'elles ne souhaitent pas ne plus être amies, et qu'un contact visuel est établi sans que l'enseignante ne le suscite (aucune référence). Dans le cas de Haddock, l'élève se met à pleurer. Il est possible que la confrontation lui permette de prendre conscience des sentiments de ses coéquipiers (aucune référence).

L'enseignante adopte généralement une *attitude empathique* en reconnaissant les sentiments des élèves en classe et en laissant de la place pour l'expression de ces sentiments. Lorsque Haddock se met à pleurer, l'enseignante

lui demande : « Tu as de la peine ? La peine que t'as, est-ce que c'est de leur faire de la peine ou c'est la peine que t'as l'impression que tu trouves pas de solutions, les solutions qui sont là sont pas les bonnes... Sont-tu possibles pour toi ces solutions-là ? ». En mettant ainsi un sentiment sur sa réaction, l'enseignante démontre qu'elle est capable de se mettre à sa place et qu'elle comprend sa situation. Suite à cela, les élèves manifestent eux aussi de l'empathie à l'égard de leurs pairs et sont en mesure de s'exprimer face à la tâche suite à la reconnaissance de leurs sentiments (Fijalkow et Nault, 2002). Haddock approuve d'un hochement de tête à la question de l'enseignante sur sa peine et hoche de nouveau la tête lorsqu'elle lui demande si les solutions sont possibles pour lui. Il découvre son visage et la regarde. On peut donc présumer que cette intervention permet aussi de créer une ouverture à la communication (aucune référence).

L'empathie est aussi manifestée par la reformulation des propos de l'élève par l'enseignante, à l'occasion. Ainsi, Luciano dit : « J'ai l'impression que ça avance pas » et l'enseignante reformule en disant « Je suis inquiet que ça n'avance pas ». Elle démontre ainsi qu'elle comprend le sentiment qui est éprouvé par Luciano et qu'elle peut se mettre à sa place et ressentir son inconfort face à la situation. Suite à l'empathie manifestée envers Luciano et conjointement au reflet utilisé, l'élève hoche la tête. On peut donc penser que ce geste reflète son accord et son contentement face au commentaire de l'enseignante (aucune référence).

5.2.1.2 *Proximité*

5.2.1.2.1 *Proximité et contacts physiques.* L'enseignante entre parfois en contact physique avec les élèves en mettant une main sur leur épaule ou sur leur tête, ou en touchant un élève au menton. Elle crée ainsi un contact physique positif avec l'élève. L'élève réagit généralement en regardant l'enseignante dans les yeux de façon spontanée. L'intervention a donc comme effet de créer un rapprochement entre l'élève et l'enseignante (Hugues *et al.*, 2001). L'enseignante utilise la proximité physique de façon plus régulière, en se plaçant par exemple près des élèves qu'elle rencontre. La proximité physique a pour résultat que l'élève

respecte les consignes. Lors des rencontres individuelles, on remarque aussi que les élèves sont tout à fait attentifs à l'échange. Ils sont tournés vers l'enseignante, observent leur bulletin ou la feuille de fiertés et répondent à toutes les questions. On peut penser que cette grande implication est liée à la proximité avec l'enseignante (aucune référence).

5.2.1.2.2 *Contact visuel.* Très souvent, lors de l'introduction d'un élément important du cours, l'enseignante demande aux élèves de la regarder attentivement. En mathématiques, par exemple, elle établit un contact visuel avec les élèves avant de poursuivre son explication : « Regardez-moi dans les yeux! ». Cette intervention est généralement un signal pour attirer l'attention des élèves sur une difficulté. Suite à un contact visuel demandé par l'enseignante, le niveau d'attention est augmenté (aucune référence) ; les élèves la regardent, ils cessent de parler et ils sont en position d'écoute. Octave, un élève en difficulté, soutient le regard de l'enseignante de façon plus régulière, ce qu'ils ne faisaient pas avant. L'intervention permet donc de maintenir un lien visuel entre l'élève et l'enseignante et d'améliorer l'attention à la tâche (aucune référence).

Il arrive aussi très fréquemment à l'enseignante de créer un contact visuel avec les élèves lorsqu'elle discute avec eux ou lorsqu'elle leur offre un chaudoudoux, pour établir un lien affectif. Elle encourage aussi les contacts visuels en demandant aux élèves de se regarder dans les yeux. Cette invitation a pour résultat qu'ils suivent la consigne en déplaçant leurs chaises pour pouvoir se voir et se regardent. On remarque aussi que les élèves regardent souvent l'enseignante dans les yeux lorsqu'elle-même les regarde. On remarque aussi chez les élèves une ouverture à discuter avec l'enseignante de leurs difficultés (Frymier et Houser, 2000), par exemple quand Nestor mentionne à l'enseignante qu'il se souvient rarement de ce qu'il apprend après qu'elle ait établi un contact visuel avec lui.

5.2.1.2.3 *Renforcements positifs.* L'enseignante utilise le renforcement positif dans le cadre de l'instauration en classe d'un système de renforcements (Les Chaudoudoux). Lorsqu'un geste gentil est remarqué par l'enseignante ou par un élève, l'auteur du geste gentil peut colorier un chaudoudoux sur sa feuille. Il arrive aussi qu'elle demande aux élèves s'ils veulent offrir un chaudoudoux à un autre élève. Les élèves obtiennent donc un renforcement positif puisque leur bonne conduite se trouve récompensée par la possibilité de gagner un chaudoudoux. Il est à noter que, dans ce système de renforcement, l'enseignante n'utilise ni le renforcement négatif, ni la punition. Le système de classe ne met en place que des renforcements positifs : l'ajout de chaudoudoux sur sa feuille. Suite aux renforcements, les élèves sourient. Arthur, dit merci à Calypso pour le chaudoudoux. Le comportement de cet élève est donc amélioré par le renforcement reçu (Archambault et Chouinard, 2003 ; Charles, 1997 ; Koenig, 2000 ; Van Camp, Lerman, Kelley, Contrucci, Vorndran, 2000). De plus, tous les élèves imitent son comportement après qu'il ait reçu un autre renforcement et disent également merci à Calypso. Ce renforcement a donc réellement augmenté l'incidence du comportement en classe, de façon immédiate et directe (Archambault et Chouinard, 2003 ; Charles, 1997 ; Koenig, 2000 ; Van Camp, Lerman, Kelley, Contrucci, Vorndran, 2000). Lorsqu'elle invite les élèves à se donner un chaudoudoux uniquement s'ils ont bien travaillé, certains élèves ne s'en donnent pas. Le système a donc aussi pour effet d'amener les élèves à être honnêtes et à gérer leurs comportements (aucune référence). Quand elle leur offre de donner un chaudoudoux à un autre élève, certains élèves suggèrent d'en donner à des élèves en difficulté qui ont bien fonctionné. Ils sont donc très à l'écoute et capable de percevoir les améliorations chez les autres (aucune référence).

La valorisation de la réalisation de la tâche est une forme de renforcement constamment utilisée par l'enseignante. Quand les élèves expriment leur compréhension, l'enseignante dit : « Des petites lumières ! », « Et voilà » ou « Ahh ! », valorisant ainsi l'apprentissage et renforçant la possibilité que les élèves soient motivés à comprendre (Brophy et Evertson, 1976), ou elle rit ou elle applaudit. Par exemple, lors de la prestation d'une pièce de théâtre par une équipe,

Calypso se met à rire spontanément, joyeusement, et les élèves-acteurs sourient à cette manifestation du plaisir qu'elle a à les regarder. L'une des élèves met plus d'intonation suite aux rires de l'enseignante, qui étaient associés à une réplique dans laquelle l'élève avait mis beaucoup d'intonation. On peut donc penser que ce renforcement a eu un impact direct sur la tâche d'une élève (Brophy et Evertson, 1976). On peut penser que les autres renforcements généraux ont le même résultat : améliorer la réalisation de la tâche, puisque les élèves souhaiteront en recevoir de nouveau (Brophy et Evertson, 1976).

L'enseignante effectue des *rétroactions* publiques à l'ensemble de la classe sur leur comportement lorsqu'elle est occupée avec un élève, en leur disant par exemple : « Bravo tous les amis qui travaillent bien, tout seul ». Suite à ces *rétroactions*, un élève dit à l'enseignante : « J'ai fini mon chose à temps ! » en parlant de sa tâche. La *rétroaction* a donc permis à cet élève d'exprimer sa fierté (aucune référence).

L'enseignante effectue aussi des *rétroactions* publiques portant sur le comportement d'un seul élève, entre autres lorsqu'elle offre un chaudoudoux, effectuant au même moment une *rétroaction* verbale en expliquant pourquoi elle l'offre. Elle dit par exemple à un élève qu'il est arrivé calme et posé ce matin et que, plutôt que de prendre toute la place, il a attendu son tour pour parler, il a regardé Calypso dans les yeux, l'a nommé et lui a montré ce qu'il avait apporté. Lorsque l'enseignante effectue ces *rétroactions*, d'autres élèves renchérissent en effectuant une *rétroaction* positive. Le modèle de l'enseignante semble donc repris par les élèves, qui se trouvent en mesure d'effectuer des *rétroactions* précises et positives (aucune référence), par exemple lorsque Boule, un élève en difficulté, mentionne à un autre élève qu'il lui donnait un autre chaudoudoux parce qu'il a bien été en anglais. Il arrive aussi que les élèves applaudissent l'élève concerné par la *rétroaction* et lui disent bravo.

L'enseignante effectue aussi des *rétroactions* positives publiques et axées sur la tâche. Par exemple, suite aux commentaires des élèves, lors de la

présentation de la seconde équipe, l'enseignante les reformule en les précisant, effectuant ainsi une rétroaction positive plus précise, comme dans l'extrait de la page suivante :

Élève : Ok, ben moi eh, y'a... je trouvais que le monde y'interprétaient bien leurs personnages. Luciano y'était assez drôle, Arthur, avec son espèce d'affaire y cherchait sa lettre, c'était quand même assez drôle.

Ens. : Ok, donc de façon générale, vous interprétiez bien, mais aussi vous aviez pensé à certaines gestuelles, à une p'tite mise en scène, ok.

Élève : Ben ils faisaient, c'est bon leur idée avec les enveloppes.

Ens. : C'est bien d'avoir pensé à mettre des enveloppes, à les placer, à avoir demandé à s'installer dans ce secteur là, ça veut dire que vous aviez pensé à une organisation.

Élève : Ben [avant], je trouvais qu'il lisait, mais là il prenait toute sa phrase pis là il nous regardait pis y'a savait.

Ens. : Ouais, donc t'avais un bon contact avec ton public !

On remarque que suite aux rétroactions de l'enseignante, les élèves se trouvent eux aussi en mesure d'effectuer des rétroactions précises sur le jeu de l'élève qu'ils observaient (aucune référence). De plus, on remarque que même les élèves qui n'avaient pas été nommés pour observer un élève sont engagés dans la tâche et souhaitent émettre des commentaires, levant la main et faisant part de leurs observations. Donc, ce type de rétroaction influence l'engagement et la réalisation de la tâche (aucune référence).

Il est remarqué que dans ses rencontres individuelles avec les élèves pour discuter de leur bulletin ou de leurs objectifs, elle utilise la rétroaction positive privée axée sur le comportement, disant par exemple :

Parce que moi, je te vois, quand je demande de l'aide-là, pis que je dis Octave, tu m'aiderais-tu ? Tu le fais d'une façon super correcte, super efficace. On le voit que t'es un garçon responsable. Hein ? Il y a plein de choses que tu fais comme un garçon responsable.

Aucun résultat immédiat n'a été remarqué suite à ces rétroactions. On croit cependant que ce type de rétroaction a un impact positif sur la relation avec

l'enseignante puisque les élèves regardent l'enseignante dans les yeux. Cet impact peut donc influencer le comportement de l'élève (VanTartwijk, 1993).

En période de soutien individuel, l'enseignante utilise aussi des rétroaction privées axées sur la tâche, comme lorsqu'elle dit :

Ça allait bien, hein ? C'est ce que tu es venu me dire [...] dans ta présentation. T'as dit, t'étais capable d'expliquer, tu nous posais même des questions, quand on te répondait, tu tenais compte de ce qu'on avait dit pour pouvoir préciser des choses. Ça, c'est une bonne habileté que t'as [...] tu donnais des informations pis en plus, tu tenais compte de ce que l'élève te disait pour réajuster.

Aucun résultat direct n'a pu être observé, mais il est justifié de croire que ces interventions ont un impact sur les efforts des élèves à la tâche, ceux-ci souhaitant recevoir de nouveau des rétroactions (aucune référence).

Il arrive à l'enseignante d'utiliser l'*éloge* lorsqu'elle offre un chaudoudoux, par exemple en disant : « Excellent ! », « Exact ! » ou « Ben oui ! ». Pendant ces tâches où ils reçoivent des éloges, les élèves sont orientés vers le texte et répondent à toutes les questions de l'enseignante ; ils participent de façon active et sont investis dans la tâche de correction. Il est possible que ce résultat provienne du renforcement des erreurs qu'ils ont corrigées (aucune référence). Souhaitant en corriger d'autres, les élèves sont alors attentifs et engagés (aucune référence).

5.2.1.2.4 *Protection de l'estime de soi.* L'enseignante procède en encourageant les élèves à partir de leurs forces. Par exemple, après qu'ils lui aient dit qu'ils ne comprenaient pas le problème, elle met en lumière une réussite, notamment celle d'avoir utilisé la bonne opération, et leur dit : « Bon, déjà en partant, vous avez trouvé des solutions ! ». Ce faisant, un élève lui dit qu'il a utilisé une autre façon de faire, par la multiplication. Il se sent donc à l'aise de faire part au groupe de sa démarche grâce à la mise en lumière de sa réussite (aucune référence). Suite à ce type d'intervention, on remarque aussi un élève qui dit qu'il mettrait la puce du

petit carton dans sa tête. Il se réapproprie ainsi sa compétence suite à cette intervention (aucune référence).

Elle dépersonnalise aussi les commentaires dans certaines situations. Ainsi, devant une explication incomplète ou erronée, l'enseignante souligne le bon travail effectué et elle indique que quelques éléments sont à travailler, disant : « Y a beaucoup de belles explications, mais y a des petits problèmes quand même! Il manque des éléments ». Cette intervention protège l'estime de soi de l'élève qui a présenté sa démarche en mettant l'accent sur les réussites et en n'attribuant pas les erreurs qu'à lui. La protection de l'estime de soi que l'enseignante exerce suite à une explication erronée permet aux élèves de se sentir plus confiants d'aller à l'avant pour participer au cercle de partage (aucune référence). En effet, on remarque que les élèves appelés à participer suite à l'intervention de l'enseignante sont à l'aise d'expliquer leur démarche (aucune référence). Ils participent de façon volontaire.

L'enseignante manifeste enfin aux élèves qu'elle est confiante qu'ils seront capables de réaliser la tâche ou de recevoir de l'aide dans leur équipe, comme lorsqu'elle dit : « Je pense que dans chaque équipe, y a une personne qui va être capable de trouver et qui va pouvoir aider les autres. [...] Je suis certaine que vous êtes capables, vous êtes rendus bons, pour travailler minutieusement ». Aucun résultat direct n'a pu être observé suite à ce type de protection de l'estime de soi. Toutefois, nous croyons que l'expression de la confiance de l'enseignante envers ses élèves leur permet d'améliorer leur compréhension puisque les élèves sont fortement encouragés à répondre aux questions et qu'on leur indique qu'ils sont en mesure de le faire (aucune référence). Cela risque donc d'affecter également leur engagement (aucune référence)

5.2.1.2.5 *Réconfort.* L'enseignante reconforte certains élèves, par exemple Haddock (voir section 5.2.1.1.2) face à la discussion qu'il aura avec sa mère, mais aussi face à la bibliothèque, en l'informant que la bibliothécaire sera présente pour l'aider et qu'elle est gentille, et en lui expliquant comment demander cette

permission à sa mère. Elle lui demande ensuite s'il veut qu'elle appelle sa mère pour lui parler. Cette intervention est une forme de réconfort parce qu'elle lui indique qu'elle est présente pour lui et qu'elle est prête à faire d'autres démarches pour l'aider. On peut penser que cette intervention permet à l'élève de retrouver un équilibre émotionnel (aucune référence). En effet, Haddock cesse de pleurer pour répondre à l'enseignante pendant qu'elle le réconforte.

5.2.1.2.6 *Absence de conflits.* Aucune punition n'a pu être observée chez cette enseignante, malgré la présence de quinze élèves ayant un plan d'intervention individualisé.

5.2.1.3 *Développement de l'autonomie*

5.2.1.3.1 *Aide au développement de l'autocontrôle.* L'enseignante responsabilise l'élève face à ses apprentissages et, par le vocabulaire employé, développe l'autorégulation, par exemple chez Octave : « Y'a personne qui peut t'obliger à te les poser si toi, tu ne veux pas. [...] Tu pourrais être responsable de dire j'améliore ma relation avec une personne ». Suite à une demande de l'enseignante de s'autoévaluer, un élève dit : « J'ai parlé ». Il est conscient de la consigne qui avait été demandée et il est capable de s'autoévaluer justement par rapport à la consigne. Quand l'enseignante fait remarquer à Octave que personne ne peut l'obliger à se poser les questions s'il ne veut pas, il répond : « Je sais ». L'intervention lui permet donc de prendre conscience de l'importance de l'autorégulation pour son autocorrection. Il arrive également que des élèves décollent leur bureau de ceux de leurs coéquipiers pour mieux travailler, par eux-même, exerçant ainsi leur autocontrôle sur leurs conditions de réalisation de la tâche. Donc, cette intervention améliore l'autorégulation (aucune référence).

5.2.1.3.2 *Offre de choix et de contrôle.* Lors de l'organisation des étapes de correction, l'enseignante offre un choix aux élèves dans l'ordre des éléments à corriger, de même que dans les outils à utiliser. Les élèves peuvent en effet faire des propositions d'éléments ou d'ordre à l'enseignante. Par exemple, quand un

élève propose que la prochaine étape soit la correction de l'orthographe, l'enseignante dit : « On peut commencer par corriger l'orthographe ». Même si elle avait une autre idée en tête, elle s'adapte à la proposition de l'élève pour constituer les étapes de la correction. Suite aux choix qu'ils ont à faire, les élèves réalisent les étapes correctement, à leur place, bien qu'ils ne soient pas en silence complet. Ils réalisent la tâche et s'engagent dans le processus de correction. Le fait que l'enseignante offre du contrôle aux élèves permet aussi à un élève de se questionner ouvertement sur le sens de l'activité et il s'exprime sans contraintes (aucune référence), demandant à quoi servent les cartons de couleurs. Il est en mesure de faire des choix éclairés en cherchant à comprendre l'objectif de l'activité ou du moyen proposé (aucune référence).

L'enseignante offre aussi aux élèves des choix relativement aux objectifs. Par exemple, après avoir expliqué quel serait le système de classe avec les chaudoudoux, elle demande aux élèves s'ils sont d'accord pour fonctionner de cette façon. Elle leur demande donc s'il souhaitent avoir comme objectif de faire davantage de gestes gentils et moins de gestes désagréables. Les élèves acquiescent à la façon de faire proposée par l'enseignante. Ils la regardent, et tous donnent leur accord. Cette intervention permet donc d'engager les élèves dans les décisions et dans leur réalisation en classe (DeVries, 2001). De plus, les élèves demeurent silencieux jusqu'à la fin lors des échanges, bien que la durée soit grande. L'offre de choix peut être à l'origine de ce respect des consignes (DeVries, 2001). Les élèves trouvent leur défi rapidement et ils semblent engagés dans cette tâche, aussi on peut penser qu'ils seront également engagés à la réalisation de leur défi (aucune référence).

5.2.1.3.3 *Apprentissage d'habiletés sociales.* L'enseignante présente régulièrement aux élèves des activités qui permettent aux élèves de faire des apprentissages sur le plan des habiletés sociales. Par exemple, elle les invite à réfléchir au concept de geste gentil, de coopération, à l'aide d'une lecture à voix haute avec laquelle elle crée des analogies. Elle fait le lien entre un objet doux qui rend heureux celui qui le possède et qu'on peut donner sans compter, le

chaudoudoux, à un geste d'entraide posé gratuitement pour quelqu'un. Pendant ces activités, on remarque un fort taux de participation ; tous les élèves sont attentifs aux propos de l'enseignante et une grande majorité des élèves ont la main levée pour participer à la discussion. L'engagement peut être lié au type d'activité permettant ces apprentissages (aucune référence). De plus, pendant qu'un élève donne le droit de parole, les autres élèves sont silencieux et ils attendent calmement leur tour de parole. L'apprentissage de cette habileté sociale permet donc de maintenir un climat de discussion agréable et suscite la bonne conduite (Dollman, Morgan, Purgler, Russell, Watts, 2007). On remarque que lorsque l'enseignante demande aux élèves s'ils ont dit bonjour ce matin, tous les élèves disent bonjour à la classe sans tarder. La participation est remarquée chez tous les élèves. Ensuite, lorsqu'elle pige les noms, les élèves sourient en disant bonjour à une personne et leur ton est enjoué. Ce type d'activité permet donc d'améliorer l'engagement en classe et favorise un climat de classe agréable et une bonne conduite (aucune référence).

L'enseignante favorise aussi l'apprentissage d'habiletés sociales en faisant travailler les élèves en coopération afin qu'ils en arrivent tous à une même démarche, à un consensus dans l'équipe et ce, régulièrement. C'est, entre autres, lorsqu'elle leur demande de s'autoévaluer sur le plan de la coopération que l'apprentissage est réalisé :

Demandez-vous entre vous, dans votre tête, est-ce qu'on s'est parlé, est-ce qu'on s'est entendu, est-ce qu'on s'est expliqué. Demandez-vous ça dans votre tête en équipe, est-ce que j'ai fait mes affaires tout seul, puis je me dis bof! y feront ce qu'ils veulent, moi je fais ce que je veux! Ou bien vous avez essayé de trouver une solution, avez-vous faite une espèce de coopération entre vous, à vous donner des informations pour mieux comprendre, mais si vous avez pas eu la bonne réponse, la priorité, en premier s'est d'essayer de s'entendre, de comprendre les mots. Levez la main ceux qui disent oui dans mon équipe, on a vraiment essayé de se trouver une solution, une entente.

De cette façon, l'enseignante leur exprime quelles habiletés sociales sont travaillées (la communication, le partage d'information, etc.) et elle les invite à

réfléchir sur leur implication personnelle dans le travail d'équipe. Le résultat qui est remarqué face à l'autoévaluation du travail d'équipe est positif : les élèves lèvent la main ou non, et l'enseignante se dit en accord avec les mains levées et baissées. Les élèves sont donc honnêtes et conscients de leur niveau d'implication et de coopération dans l'équipe, possiblement parce qu'ils ont reçu les critères d'un bon travail de coopération (aucune référence). De plus, les élèves dont toute l'équipe se rend à l'avant sont en mesure de s'échanger la parole et de confronter leurs idées malgré des opinions différentes sur la démarche à utiliser.

L'enseignante présente finalement aux élèves différentes habiletés à utiliser pendant une résolution du conflit pendant l'année, comme lorsqu'elle dit : « Je vais vous donner chacun un droit de parole. Première chose, on se souvient des techniques quand on a un conflit à régler, on utilise le je, pis on parle plus, au lieu d'attaquer on parle plus en disant "j'ai l'impression, j'ai le sentiment, ce que je ressens". Ça marche ? On se parle de cette façon là ? ». Le droit de parole est respecté par les élèves. Suite à la médiation de l'enseignante, mais également grâce à l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, ils parviennent à exprimer leurs sentiments plutôt qu'à attaquer l'autre (aucune référence) : « J'ai l'impression que tu fais rien » plutôt que « Je suis tanné que tu fasses rien ». Les habiletés sociales développées semblent avoir un très grand impact sur Haddock (aucune référence). En effet, suite à une remarque de l'enseignante relative à une habileté de résolution de conflit, Haddock a partagé une situation personnelle avec l'ensemble du groupe. Il a dit que son père était entré chez lui en état d'ébriété et qu'il voulait battre sa femme. Haddock lui aurait dit : « Un autre temps, un autre lieu ». Le père de Haddock aurait cessé. Haddock poursuit en disant que le lendemain, il a dit à son père qu'ils étaient tannés de se faire battre. Il a également écrit à son père, au cours d'un atelier d'écriture de lettres, en lui demandant d'arrêter de crier et de les battre. On peut établir un lien entre ce résultat et les interventions de l'enseignante, puisque Haddock a utilisé les mots de l'enseignante et s'est approprié la technique qu'elle avait montrée en classe (Court et Givon, 2003). Haddock a communiqué cette information en classe le 13 décembre 2004. Quatre jours plus tard, soit le 17 décembre 2004, Haddock

annonce à l'enseignante que son père, camionneur, lui a demandé de faire un voyage de quelques jours avec lui pour qu'ils puissent se parler. Haddock semble heureux à la perspective de ce voyage. Puis, au retour des fêtes, le 14 février 2005, Haddock dit à l'enseignante que sa famille suit présentement une thérapie chez un psychologue. Les interventions de l'enseignante ont donc eu comme effet d'améliorer les relations familiales chez Haddock et de permettre une meilleure communication au sein de la famille (aucune référence).

5.2.1.3.4 *Cercle de partage.* L'enseignante réalise à l'occasion des cercles de partage sur les comportements, ce qui est le cas dans la situation des chaudoudoux, puisque les élèves sont appelés à donner leur avis sur ce qu'est un chaudoudoux dans l'histoire et que cela réfère à des comportements. Ainsi les élèves s'expriment sur les gestes de bonté, les gestes gentils. Le cercle de partage sur les comportements a pour résultat d'augmenter la participation des élèves (Côté, 1998). Ils sentent en effet que tous les élèves sont en mesure de s'exprimer sur le concept puisque l'enseignante va susciter la participation de chacun dans le cercle de partage, en s'adressant au groupe plutôt qu'à la personne qui a émit une idée (aucune référence). Cette intervention a également pour effet d'améliorer la compréhension des élèves face aux divers concepts qui sont discutés, puisque les élèves sont en mesure d'écouter les raisonnements des autres et d'enrichir leur compréhension (aucune référence). Cela se manifeste par le fait que suite à l'explication d'un élève, d'autres élèves lèvent la main pour compléter. De plus, les élèves sont en mesure de dire que les gestes gentils font à la fois plaisir à la personne qui le fait qu'à la personne qui le reçoit.

L'enseignante utilise souvent le cercle de partage sur un plan cognitif, en permettant à ses élèves de discuter de leurs démarches en petit ou en grand groupe. On remarque plusieurs échanges permettant une validation des démarches par le groupe :

Élève 1 : Pour la demie, on a mesuré le côté qui donnait 10 cm.

Élèves : 10 et demi

Ens. : Ah! 10 et demi! 10,5! Là c'est plus difficile! Qu'est-ce que vous avez fait ?

Élève 1 : Et après j'ai fait 5 et demi plus 5 et demi.

Ens: 5 et demi et 5 et demi, écris- nous ça! Il va dessiner la ligne au tableau

Élève 2 : Ben c'est ça 5 et demi et 5 et demi ça fait 11, faudrait faire 5 et demi plus 5.

Élève 1: Là la demi, elle mesure 5 cm.

Plusieurs résultats positifs sont en lien avec le cercle de partage. D'abord, les élèves sont engagés à la tâche ; cela se remarque, par exemple, quand les élèves demeurent attentifs et engagés dans la tâche malgré la cloche qui a sonné pour la récréation. Tous les élèves semblent attentifs et la participation est active pour la majorité des élèves, c'est-à-dire qu'ils prennent personnellement part aux discussions et aux explications. On remarque que lorsque l'enseignante les questionne, plusieurs élèves répondent à voix haute ou en levant la main, spontanément. Les élèves sont tournés vers le tableau et ils semblent attentifs à ce qui se déroule car leurs interventions sont toujours en lien avec l'intervention précédente. De plus, communément avec les autres interventions effectuées pendant les échanges (centration sur les processus, sensibilité aux besoins cognitifs, attentes élevées, organisation de la tâche), les cercles de partage ont pour effet de préciser les démarches des élèves (aucune référence). Par le questionnement de l'enseignante et la validation des autres élèves, ils en viennent à améliorer leur compréhension et à expliciter les concepts et les démarches (aucune référence). Lorsque les élèves reprennent la tâche après le cercle de partage, ils sont en mesure de réussir la tâche. D'ailleurs, tout au long du cercle de partage, les élèves qui s'étaient levés parce qu'ils ne comprenaient pas se sont tous rassis au fil des explications. Enfin, on remarque que les élèves s'approprient les façons de faire de l'enseignante (aucune référence). Par exemple, quand un élève dit qu'il ne comprend pas, un autre élève lui explique d'une façon différente de celle qui a été utilisée précédemment (en utilisant une collection d'objet plutôt qu'un entier), sans donner la réponse, en partageant sa compréhension de la situation. Les élèves ont donc tendance à créer par eux même des cercles de partage en visant la compréhension de tous (aucune référence).

5.2.2 *Interventions dans la zone proximale de développement*

5.2.2.1 *Médiation*

5.2.2.1.1 *Médiation socioaffective*. La médiation socioaffective visant le développement d'habiletés sociales est l'une des interventions qui est le plus fréquemment utilisée par l'enseignante. Par exemple, elle dit :

Tu veux dire quelque chose à Haddock ? Ok. Je vais vous donner chacun un droit de parole. Première chose, on se souvient des techniques quand on a un conflit à régler, on utilise le "je", pis on parle plus, au lieu d'attaquer on parle plus en disant "j'ai l'impression, j'ai le sentiment, ce que je ressens". Ça marche ? On travaille de cette façon là ? On se parle de cette façon là ?

Suite à ces médiations portant sur les habiletés sociales, les élèves s'approprient les habiletés qu'elle énonce (Stehvan, Johnson, Johnson et Schulz, 2002) ; en début de résolution de conflit, les élèves se rapprochent et se regardent, ils insistent particulièrement sur le « je » et lorsque l'enseignante mentionne à l'élève de parler pour lui et non pour un autre élève, il reprend en insistant sur le moi. La médiation axée sur les habiletés sociales permet donc réellement l'acquisition de ces habiletés par les élèves (Stehvan, Johnson, Johnson et Schulz, 2002).

L'enseignante utilise aussi la médiation socioaffective en vue de développer des habiletés de communication, de façon très régulière. Ainsi, lorsque l'enseignante explique une méthode de rétroaction en demandant aux élèves de donner un commentaire négatif entre deux commentaires positifs pour protéger l'estime de soi, tout en communiquant l'information permettant d'améliorer leur performance, son intervention met en lumière un procédé de communication. Plusieurs résultats positifs sont remarqués suite à la médiation socioaffective sur la communication. L'élève ou les élèves sur lesquels portent la médiation se tournent vers leurs coéquipiers pour leur demander de l'aide ou hochent la tête, une élève complétant même la phrase de l'enseignante, signes

d'engagement de leur part (aucune référence). Les élèves appelés à communiquer suite à cette médiation le font également en suivant la méthode de l'enseignante, en disant par exemple : « Ben moi, ce serait plus eh, si fallait que tu pratiques ce serait d'articuler plus parce que des fois, tu lis, pis après t'arrêtes. À chaque dur mot. Mais tu parlais fort ». La médiation portant sur la communication a donc aussi comme effet d'améliorer la communication de rétroactions pertinentes et protégeant l'estime de soi (aucune référence).

La médiation socioaffective par le questionnement est utilisée de façon individuelle par l'enseignante. Ainsi, elle questionne par exemple Iseut sur les façons de conserver ses amies : « T'as des bonnes amies aussi hein ? Qu'est-ce que tu fais pour garder tes bonnes amies ? ». Suite à ce type de médiation, l'élève s'exprime sur les raisons de son comportement ou des comportements d'autrui. Les élèves sont en mesure de faire le lien entre leurs actions et les conséquences de ces actions. Cette forme de questionnement a donc pour effet d'améliorer la compréhension des relations sociales (Stehvan, Johnson, Johnson et Schulz, 2002).

L'enseignante change le *ton de sa voix* pour souligner l'importance de ses propos, par exemple lorsque, après avoir demandé aux élèves ce qui allait à la fin d'une phrase interrogative, ils ne savaient pas. Elle souhaite donc les informer qu'il s'agit du point d'interrogation et change le ton de sa voix pour le faire, afin d'attirer l'attention des élèves sur cet élément. Certains élèves répètent ses propos après l'enseignante après qu'elle ait modifié le ton de sa voix. Il est donc possible que cette intervention ait eu pour effet d'attirer l'attention des élèves et de susciter leur réengagement à la tâche (aucune référence).

Lors du temps de support individuel, l'enseignante adopte un ton affectueux avec chaque élève qu'elle rencontre. Lorsque l'enseignante adresse la parole à des élèves en soutien individuel, il arrive à ces élèves de se rapprocher physiquement d'elle. Le ton de voix employé permet donc d'installer une proximité entre l'enseignante et l'élève (Frymier et Houser, 2000).

Enfin, quand elle veut demander le silence aux élèves, elle diminue le ton de sa voix de façon à presque chuchoter, comme quand elle dit : « C'est silence même là-bas, même dans le coin... ». Elle utilise donc le ton de sa voix au service de la gestion de classe. Les élèves regardent l'enseignante et sont attentifs à ses propos ; ceux qui s'étaient détournés se remettent en position d'écoute et les élèves sont silencieux. La variance du ton de la voix a donc un effet positif sur l'engagement des élèves, de même que sur leur attention (aucune référence).

5.2.2.1.2 *Médiation cognitive.* L'enseignante utilise la médiation cognitive de façon constante, en français comme en mathématiques, chaque fois qu'elle peut favoriser la compréhension des élèves en les questionnant. Il arrive que le questionnement soit précédé d'une explication visant à créer un pont entre la signification des mots et la compréhension de l'élève, mais la majorité du temps, l'enseignante questionne de façon à soutenir le raisonnement de l'élève pour lui permettre de corriger lui-même ses erreurs :

Ens. : "J'aime ton humour, ta bonne humeur et ton si joli sourire"
Joli c'est un adjectif qui s'accorde avec quel mot?

Élève : Sourire.

Ens. : "Sourire" c'est quel genre? Qu'est-ce qu'on fait pour savoir le genre de mot? On se demande si c'est "un sourire" ou "une sourire".

Élève : Un sourire.

Ens. : "un sourire" donc c'est quoi?

Élève : C'est masculin.

Ens. : Donc, qu'est-ce qu'on va faire à "joli"?

Lors de questionnements individuels, les élèves sont chaque fois en mesure de corriger les erreurs qu'ils avaient commises, incluant les élèves en difficulté. Leur compréhension de la tâche se trouve donc augmentée par la médiation cognitive effectuée par l'enseignante (Machida et Carlson, 1984 ; Six, 1995). De plus, les élèves sont très attentifs aux propos de l'enseignante et ils sont actifs dans la tâche puisqu'ils répondent aux questions de l'enseignante et s'interrogent. Ce résultat peut être dû aux médiations réalisées, puisqu'elles suscitent la participation de l'élève et son engagement à la tâche (aucune référence).

Elle montre aussi plusieurs stratégies aux élèves devant une erreur. Par exemple, lorsqu'elle ne comprend pas un mot qui est écrit dans la carte de Irma, elle tente d'abord de le deviner selon le sens et elle dit « pour moi tu es ... splendide ? ». Irma lui répond que ce n'est pas ce qu'elle voulait dire. L'enseignante lui dit alors : « Non j'essaie de comprendre c'est quoi! On va y aller par syllabe, on va essayer de le trouver. re / joui ». En mettant en applications plusieurs stratégies pour deviner le mot, devant l'élève, l'enseignante effectue une médiation cognitive qui permet à l'élève de s'appropriier ces stratégies (aucune référence). Effectivement, ce type de médiation cognitive améliore la compréhension (Machida et Carlson, 1984 ; Six, 1995). Ce résultat se traduit par la réussite de l'élève à retrouver le mot qu'elle souhaitait écrire grâce aux stratégies mises en place ou à une meilleure compréhension de la consigne, les élèves reprenant la tâche correctement. Leur compréhension se manifeste aussi par leurs exclamations : « Ahhh ! ». De plus, il arrive que l'élève affirme que les stratégies apportées sont possibles pour lui alors que pendant la discussion, il affirme ne pas savoir comment faire. La médiation cognitive a donc amélioré sa perception de la faisabilité de la tâche (aucune référence).

Elle propose également régulièrement des outils aux élèves, c'est-à-dire le référentiel, le dictionnaire et la grille de correction. À plusieurs reprises, elle indique à un élève quels outils sont à sa disposition pour corriger l'erreur qui est ciblée, en disant par exemple : « temps, il y a une faute, tu pourras chercher dans le dictionnaire ». On remarque que pendant la correction, les élèves utilisent les outils proposés par l'enseignante. Cela démontre qu'ils sont engagés dans la tâche et risque également d'améliorer leur production écrite (aucune référence).

Il arrive à quelques reprises à l'enseignante d'utiliser le contre-exemple, comme lorsqu'elle explique ce qu'est l'altruisme en faisant un commentaire à propos d'une fille plus jeune qui donne un compliment pour recevoir le même en retour. On remarque que les élèves sourient après le contre-exemple, ce qui peut être le signe d'une meilleure compréhension (aucune référence). Le contre-exemple permet aussi aux élèves, même en difficulté, d'affirmer qu'elle ne peut

pas faire ça, que l'exemple donné est inexact. L'apport de contre-exemple améliore donc la compréhension (Machida et Carlson, 1984 ; Six, 1995).

L'enseignante effectue finalement une médiation cognitive quand elle reformule le propos des élèves en le précisant, comme lorsqu'elle reformule les propos de Octave en changeant le mot « écriture » pour « calligraphie ». En partant de la réponse de l'élève, l'enseignante effectue une médiation cognitive en amenant une précision à l'élève, une reformulation scientifique, en étayant son propos de façon à le rendre plus efficace. Aucun résultat n'a été remarqué suite aux reformulations scientifiques effectuées. Cependant, on peut penser qu'elle permet aux élèves d'acquérir un vocabulaire plus précis (aucune référence) ainsi qu'une meilleure compréhension (Machida et Carlson, 1984 ; Six, 1995).

L'enseignante utilise aussi l'*étayage*. Elle donne aux élèves des indices les rejoignant dans leur conception actuelle dans le but de les faire progresser, procédant en questionnant les élèves tout en leur donnant un indice suffisant pour les aider. Dans l'extrait qui suit, elle utilise le questionnement pour amener l'élève à utiliser une stratégie efficace et en étayant tout au long de l'échange, c'est-à-dire en fournissant à l'élève, à l'aide de ses questions, des indices de plus en plus précis, jusqu'à ce qu'elle en arrive à être en mesure de réaliser la tâche.

Ens. : Je te demande c'est un verbe de quel groupe?

Élève : Premier groupe, je pense.

Ens. : Premier groupe, le verbe écoute...?

Élève: Le verbe "écouter".

Ens. : Donc, c'est le verbe pareil comme.. , c'est qui son boss?

Élève : Aimer.

Ens. : Donc, "on aime " on écrit ça comment?

Élève : A-i-m-e.

Ens. : Donc, "on écoute"?

E: Y a pas de "s".

De la même façon que la médiation cognitive, l'*étayage* a un effet très positif sur la compréhension des élèves (Young Sug et Suk Ran, 1997). Chaque fois que l'enseignante utilise l'*étayage*, on remarque une correction de l'erreur de

la part de l'élève. Les élèves sont également très attentifs et engagés dans la tâche (aucune référence), ce qu'on remarque par leur orientation vers la tâche, par leurs approbations aux commentaires de l'enseignante et par leurs réponses à ses questions

L'enseignante *modélise* le droit à l'erreur quand elle-même accepte de faire des erreurs devant les élèves, comme pendant la lecture, lorsqu'une élève l'interrompt pour lui dire qu'elle a oublié de lire une partie du texte. L'enseignante s'arrête et demande « qu'est-ce que j'ai oublié? ». L'élève le lui dit. Puis, l'enseignante modélise le droit à l'erreur en disant : « c'est vrai, je m'excuse ». Elle reprend ensuite la lecture à la portion du texte qu'elle avait oublié. Ainsi, elle modélise la façon de réagir lorsqu'une erreur a été commise. On remarque au cours de plusieurs situations que les élèves participent aux cercles de partage et ne craignent pas de se tromper. Ils lèvent en effet la main lorsque l'enseignante leur demande de se positionner face à un problème et n'hésitent pas à se rendre au tableau pour expliquer comment ils conçoivent la situation. La modélisation du droit à l'erreur a donc possiblement comme effet de rendre les élèves confortables avec l'erreur (aucune référence). Ils sont aussi en mesure d'accepter les erreurs commises en classe (aucune référence). Même lorsqu'un élève commet une erreur, les pairs sont attentifs à son raisonnement et respectueux à son égard, acceptant que du temps de classe soit attribué afin que tous comprennent (aucune référence).

La *centration sur les processus* est utilisée de façon très constante au cours de certaines situations lorsque l'enseignante exprime aux élèves son acceptation des processus personnels. Par exemple, dans ses consignes, l'enseignante se centre sur les processus personnels : « Y en a qui peuvent me trouver la moitié de 10 et la moitié de la demi, y a toutes sortes de façons de trouver la moitié de 10 et demi. Je veux que tu me trouves ta façon pour que tu puisses trouver c'est quoi la moitié de 10 et demi ». De cette façon, elle définit clairement l'objectif de la tâche, qui est de trouver une démarche, et non une réponse. Suite à la centration sur les processus, les élèves s'engagent dans la

tâche en se mettant au travail de façon immédiate, et utilisent des stratégies qui leur conviennent. L'enseignante exprimant clairement son désir que tout le monde comprenne, les élèves sont attentifs aux explications et engagés dans leur propre processus de compréhension, certains posant des questions, d'autres expliquant leur démarche. Les élèves échangent en équipe sur leur démarche plutôt que sur la réponse. Cette intervention permet donc d'améliorer l'engagement des élèves (aucune référence). De plus, la centration sur les processus permet aux élèves d'explicitier leur démarche en équipe et ainsi, d'améliorer leur compréhension (aucune référence).

L'enseignante est également centrée sur les processus cognitifs des élèves lorsqu'elle les questionne sur les outils qu'ils utiliseront, en orientant ses questions vers la compréhension et la démarche de l'élève plutôt que sur sa réponse. Elle peut par exemple demander concernant une longueur de 24 cm: « Comment vous avez fait ça pour trouver que $1/3$ c'est égal à 8 cm? » ou « Pourquoi ? », révélant ainsi son souci de comprendre les processus. Suite à la centration de l'enseignante sur les processus, un élève dit : « Moi je prendrais la puce du petit carton pis je le mettrais dans ma tête », mettant en lumière des procédés attentionnels. Sa compréhension des processus cognitifs s'en trouve augmentée (aucune référence). Les élèves s'approprient aussi la façon de faire de l'enseignante (aucune référence) en axant leurs explications, de même que leurs questions, sur les processus et les démarches dont ils ont usés.

L'enseignante se centre également sur les processus métacognitifs en donnant aux élèves des stratégies métacognitives, en les invitant à réfléchir sur leurs erreurs ou en questionnant les élèves sur ce qui a amélioré leurs résultats en classe :

Ens. : Pourquoi tu as ces bonnes notes-là ?

Iseut : Parce que j'ai travaillé fort.

Ens. : T'as travaillé fort. Qu'est-ce que ça veut dire, travailler fort pour toi ?

Iseut : Euh... ben, je participe plus, euh...

Ens. : Tu participes plus...

- Iseut : Je demande à ma mère les choses que je ne comprends pas.
 Ens. : Oui ! Donc ça veut dire, dans ton cerveau, tu dis ah ! Ça, je ne le comprends pas. Avant, est-ce que tu t'en rendais compte quand tu ne comprenais pas ?
 Iseut : Non !
 Ens. : Si tu es heureuse dans la classe, est-ce que ça t'aide ?
 Iseut : Oui !
 Ens. : Oui ? Comment ça ?
 Iseut : Parce que je me sens bien.
 Ens. : Tu te sens bien. En te sentent bien, tu deviens en relation avec d'autres.

Les effets de la centration sur les processus métacognitifs lors d'interventions individuelles sont immédiats : les élèves réussissent à identifier et à nommer quels facteurs sont en cause dans leurs apprentissages, comme l'effort, l'étude, la participation, la gestion de la compréhension et le sentiment d'être bien en classe. La centration sur les processus métacognitifs améliore donc la compréhension de ces processus (aucune référence).

L'*analogie* est régulièrement utilisée par l'enseignante pour expliquer un concept affectif. L'enseignante explique par exemple l'analogie des chaudoudoux en donnant des exemples liés à la classe, comme le fait que dernièrement, plusieurs amis étaient malheureux. Il y avait des chicanes, et les gens se donnaient des froid-piquants (des gestes méchants). Des élèves pleuraient. En reliant l'histoire à ces situations vécues, l'enseignante donne un soutien aux élèves pour qu'ils comprennent le concept de geste gentil. Un élève apporte l'exemple d'une autre analogie à l'enseignante suite à celle qu'elle a présenté. Cet élève a donc compris la première analogie de l'enseignante et il a été en mesure d'utiliser l'analogie à son tour (Tunteler et Rising, 2007). Ainsi, on peut penser que l'analogie permet d'améliorer la compréhension (James et Scharmann, 2007) et l'implication dans la tâche (aucune référence).

En français, elle utilise aussi l'analogie pour certains concepts, comme lorsqu'elle compare à un « boss » le verbe qu'ils utilisent comme modèle pour chacun des groupes. Les analogies utilisées permettent d'améliorer la compréhension (James et Scharmann, 2007) puisqu'en français, par exemple, les

élèves sont en mesure de trouver le verbe modèle de chaque groupe et ainsi, d'accorder leur verbe correctement.

L'enseignante maintient des *attentes élevées* relatives à la difficulté de la tâche, Elle s'attend à ce que les élèves réalisent des tâches difficiles, tel qu'exprimé ici, par exemple : « C'est assez compliqué, c'est pas facile! C'est pas un travail facile, c'est un problème de grands de 5e ». Face à ces attentes élevées constantes exprimées par l'enseignante, on remarque plusieurs résultats. D'abord, les élèves se mettent à la tâche et s'y engagent suite à la mention de l'enseignante que la tâche n'est pas facile. Ce résultat est commun à plusieurs interventions, puisque observé suite à une multitude d'éléments, mais les attentes élevées jouent certainement un rôle (aucune référence).

L'enseignante maintient aussi des attentes élevées quant à la participation des élèves malgré la difficulté. Cet aspect de ses interventions s'illustre bien par les propos suivants : « Irma va me montrer ce qu'il vient de faire au tableau avec ton doigt! Je comprends vraiment pas pourquoi il fait ça! Toi le comprends-tu ? [Élève : Pas vraiment!] Pas vraiment! Vas-y quand même! ». L'élève réagit en acceptant de se rendre au tableau malgré ses difficultés. Les élèves en difficultés sont à l'aise de se rendre au tableau même lorsqu'ils ne comprennent pas. Les attentes élevées augmentent donc la motivation (Archambault et Chouinard, 2003). Le fait que l'enseignante s'attend à des explications complètes a pour résultat de favoriser la compréhension (Bernard, 1991 ; Brophy et Evertson, 1976; Eccles, 1983) et de pousser les élèves à expliciter leurs raisonnements, comme dans le cas du cercle de partage (aucune référence).

L'enseignante demande aussi aux élèves d'expliciter leurs démarches davantage en les questionnant et en leur demandant de clarifier leurs explications, par exemple dans cet échange :

Élève : Nous on a essayé plein de trucs, puis $8 + 8$ ça donne 16, donc $16 + 8$ ça va donner 24. Le tiers, ça va être des 8 cm.

Ens. : Pourquoi tu me dis tiers et moi j'entends $8 + 8$? J'essaie de comprendre.

Élève : Parce que l'enveloppe mesure 24 cm divisé par 3 ça donne 8.

Ens. : Donc explique moi le lien, parce que toi tu me parles de $8 + 8$, lui il me parle de divisé, explique moi.

Elève : 24 divisé par 3 ça va donner 8, mais parce que moi j'ai fait $8 + 8$ ça va donner 16, ça fait que là, il va en rester 4 pour faire 20 et 4 pour donner 24, ça fait que ça va donner 24 en tout, ça fait que va en rester 8, ça fait que va y avoir 3 fois 8. Ça fait qu'à la place de faire [inaudible].

Ens : Est-ce que tu pourrais me le faire au tableau sur l'enveloppe ce que tu expliques ?

Suite à son intervention pour que les élèves expliquent leur démarche plutôt que de donner leurs réponses, aucun élève n'a donné la réponse à un autre.

L'enseignante s'attend aussi à certains comportements en classe, par rapport au silence et à la réciprocité de la part de tous les élèves de la classe, incluant les élèves en difficulté. Par exemple, elle dit :

Je veux vraiment, vraiment que tu me regardes et que tu me dises j'essaie Calypso ou bien je me tourne, même si juste se tourner face à moi, ça va t'aider parce que si tu restes face à ton pupitre, à ce moment-là, ce qui se passe, c'est tu te retournes vite, vite, vite, sur ton pupitre, si tu me regardes, je te regarde, ça marche pas longtemps, tu ne me regardes pas la tête tordue pendant longtemps, ok ?

Suite aux attentes manifestées par rapport au silence, les élèves se taisent. De plus, les attentes de réciprocité ont pour résultat que Boule dit à l'enseignante : « Merci d'avoir pris du temps pour moi ». Généralement, les élèves respectent les demandes comportementales de l'enseignante.

Ses attentes sont également élevées lorsqu'elle s'informe de comment la période d'anglais s'est déroulée et qu'elle donne des chaudoudoux relativement à cette période. Ses attentes dépassent donc le cadre de sa propre présence en classe; elles sont constantes. On ne remarque pas de résultats particuliers suite à ce type d'attente.

5.2.2.2 *Actions sur la tâche*

5.2.2.2.1 *Organisation.* L'organisation de la tâche pour l'ensemble du groupe est régulièrement utilisée en théâtre et en français. L'enseignante propose par exemple une structure aux élèves en identifiant clairement les éléments à corriger et en les inscrivant au tableau, de même qu'en indiquant au tableau quels sont les outils à utiliser avant que les élèves ne se mettent à la tâche. Les élèves participent activement à l'organisation de la tâche en nommant les éléments à corriger et en proposant des outils pour le faire ; ils sont fortement engagés dans la tâche, de façon active. De plus, les élèves suivent la structure établie par le groupe. Tous les élèves savent quelle est leur tâche. Ils sont très attentifs pendant la réalisation de la tâche et les observateurs savent quel élève ils observent. On remarque que les élèves appelés à faire des commentaires le font de façon très précise, en tenant compte des critères ayant fait l'objet d'une organisation, en disant par exemple : « Ben Luciano, y'interprétait bien son rôle. Il parlait assez fort. Des fois il changeait de ton pour euh, dire ses émotions là ». De façon générale, donc, l'organisation destinée à l'ensemble du groupe permet aux élèves de s'engager parce qu'ils savent ce qu'ils doivent faire (aucune référence). Dans certains cas, elle permet aussi d'améliorer la compréhension, comme le fait de donner les critères d'évaluation (aucune référence).

Il arrive que l'enseignante organise la tâche d'un seul élève, par exemple lorsque, devant la nécessité de refaire l'un de ses projets, un élève est questionné sur la démarche à réaliser. L'enseignante vérifie si l'élève connaît les étapes par lesquelles il peut réaliser la tâche. L'élève qui doit refaire son projet est en mesure de nommer les mesures à utiliser et réussit à réaliser la tâche de façon autonome par la suite. L'organisation individuelle permet donc aux élèves d'améliorer la compréhension et la réalisation de la tâche (aucune référence).

5.2.2.2.2 *Restructuration.* L'enseignante utilise la restructuration préventive de façon ponctuelle. Il lui arrive effectivement de reformuler la consigne, demandant par exemple à un élève de lui reposer la question du problème et dessinant une enveloppe au tableau :

Écoutez bien et c'est là que j'ai l'impression qu'il y a une confusion. Regardez-moi dans les yeux! On va faire une vérification, voir si tout le monde vous comprenez... Le 24 cm quand je vous ai fait la ligne horizontale, je vous ai dit 24 cm séparés en tiers. Je sépare mes tiers par rapport à la longueur, la ligne d'horizon doit être séparée en tiers. Dans ce sens là je sépare ça en tiers, peut être que je m'explique mal ! Mais mon horizon doit être séparé en tiers. Je veux pas trois horizons un en dessous de l'autre. Je sépare l'horizon en tiers, je sépare la hauteur en demies.

La restructuration préventive a pour résultat de clarifier les consignes (aucune référence). En effet, suite à son intervention, les élèves s'exclament « Ahhh ! ». La compréhension des élèves est donc bonifiée par la multitude d'interventions présentes dans l'explication de l'enseignante, dont la restructuration (aucune référence).

L'enseignante restructure aussi la tâche suite à une difficulté, comme celle consistant à trouver la demie d'une demie, en demandant à une élève d'illustrer le problème, tel qu'exprimé dans les échanges suivants :

Ens. : Les deux que t'as coloré, ça fait quoi?

Irma : Ça fait $1/2$

Ens. : Où ça $1/2$ (L'élève lui montre les 2 parties colorées et les 2 non colorées) Pourquoi tu me dis que ça fait $1/2$?

Irma : Parce que en a 2

Ens. : C'est parce que en a 2 que ça fait $1/2$? Fais moi le tour Irma, entoure les deux parties colorées.

La restructuration en lien avec l'explication de Irma lui a permis d'améliorer sa compréhension (aucune référence), puisqu'elle a été en mesure d'entourer les deux parties colorées pour représenter l'équivalence entre $2/4$ et $1/2$. Lorsqu'elle le demande, les élèves ajustent la tâche et donnent leur avis sur la

question posée par l'enseignante. Ils sont donc de nouveau engagés dans la tâche suite à la restructuration (aucune référence). Ce type de restructuration permet donc d'améliorer la compréhension et l'engagement (aucune référence).

5.2.2.2.3 *Centration sur l'erreur.* On remarque que l'objet de la médiation cognitive réalisée de façon individuelle est presque toujours l'erreur d'un élève. L'enseignante cible une erreur et intervient ensuite auprès de l'élève en demeurant centrée sur cette erreur jusqu'à ce qu'elle soit corrigée. Elle se trouve donc centrée sur les erreurs des élèves tout au long de la correction, comme le démontre l'extrait suivant :

Ens. : "écrire à quelqu'un qu'on apprécie". C'est quoi ce verbe là?

Élève : C'est le verbe apprécier.

Ens. : Ah! Apprécier c'est un verbe de quel groupe? Quand on veut corriger un verbe, on cherche en premier ...?

Élève : À quelle personne il est.

En : Non!

Élève : C'est quel verbe.

Ens. : Oui, s'il est pas à l'infinitif, et après? Là, on a le verbe apprécier.

Élève : Le groupe.

Ens. : Il est à quel groupe le verbe apprécier ?

Élève : [...]

Ens. : Un verbe en "e-r", c'est quel groupe? [...] C'est qui le verbe en "e-r"? Est-ce que je vais te faire apprendre les 7 000 verbes en "e-r" ? Non! On a dit qu'on en apprenait juste un : "aimer". Tous les autres, ils s'accordent pareil comme "aimer". Donc, "on apprécie" on va changer par le verbe aimer. On ...?

Élève : On aime.

Ens. : Comment on écrit ça "aime"?

Élève : a-i-m-e

Ens. : Ouais, donc, "on apprécie" ça va être quoi la terminaison?

Cette intervention a pour effet de susciter la réflexion chez les élèves (aucune référence). Ce résultat est observable par le fait que c'est un élève qui décèle l'erreur d'un autre élève et que suite à une centration sur l'erreur, des confrontations cognitives sont observées entre les élèves. De plus, les élèves sont à l'aise d'aller à l'avant, puisque les erreurs sont vues comme des occasions

d'apprentissage (aucune référence). On remarque que même les élèves en difficulté participent aux échanges. La centration sur les erreurs des élèves leur permet aussi d'améliorer leur compréhension, puisqu'ils corrigent eux-mêmes les erreurs commises grâce à ces interventions (aucune référence).

5.2.2.2.4 *Contextualisation*. On remarque que la grande majorité des situations proposées par cette enseignante est réinvestie dans un contexte réel. Par exemple, pendant la situation des cartes de Noël, l'enseignante contextualise la tâche lors de l'aide individuelle apportée à Irma. En effet, elle relie les corrections à effectuer avec le contexte de la tâche : l'écriture de cartes de Noël : « Regarde un "v" quand on fait un "v" faut vraiment remonter la patte pour le "o", faut qu'il y ait une ligne ici. Sinon ta grand-mère, elle reçoit une lettre et si elle est pas capable de le lire-là! Il faut qu'il y ait cette patte là ». Un résultat positif sur la tâche est observé avec Boule, un élève en difficulté : il est en mesure de corriger lui-même l'erreur de sujet qu'il avait commise suite à la contextualisation réalisée par l'enseignante. De plus, lors de situations contextualisées, les élèves demeurent en classe pour terminer malgré que la cloche soit sonnée. On observe donc un excellent niveau d'engagement chez les élèves. On peut aussi associer le haut niveau d'attention des élèves pendant la situation du théâtre à la contextualisation de la tâche (aucune référence). Effectivement, lorsque l'enseignante annonce qu'ils vont regarder une pièce de théâtre, les élèves placent leur chaise pour voir et sourient. De plus, suite aux coups de balai, on remarque que l'ensemble des élèves est en silence. Le silence se poursuit jusqu'à la fin de la pièce et même pendant les commentaires, malgré la cloche qui sonne.

6. DISCUSSION

Dans cette étude, la façon d'établir une relation positive entre l'enseignante et l'élève et l'effet d'une telle relation ont été analysés sur le plan relationnel à la lumière de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), ainsi que sur le plan de l'enseignement sur la base d'une vision socioconstructiviste de

l'apprentissage (Vygotsky, 1985). L'analyse des données recueillies réalisée grâce à ce double cadre théorique a permis d'identifier des manifestations de la sensibilité de Calypso et d'Océane (le cas de Circé a également été retiré, ici, de l'analyse) aux besoins tant affectifs que cognitifs de leurs élèves. Nous avons en outre observé les effets de ces manifestations sur les élèves. De façon générale, les deux enseignantes recourent à des interventions qui favorisent l'établissement d'un lien positif entre elles-mêmes et leurs élèves et se traduisent chez ces derniers par : 1) une attention accrue à la tâche, et 2) une meilleure compréhension de cette dernière, 3) un accroissement de l'engagement, et 4) du taux de participation.

1. *L'attention à la tâche* – Les deux enseignantes suscitent et maintiennent l'attention à la tâche grâce aux interventions suivantes : le contact visuel, la proximité physique, le cercle de partage, la contextualisation, l'offre de choix, la variance du ton de la voix ainsi que, dans le cas de Calypso le dévoilement.

2. *Une meilleure compréhension de la tâche* – A cet égard, les enseignantes recourent toutes deux à la médiation cognitive, à des interventions visant la protection de l'estime de soi et font preuve de sensibilité aux besoins cognitifs des élèves. Pour sa part, Calypso recourt également à l'étayage, à la centration sur les processus ou sur l'erreur, à la confrontation cognitive, aux cercles de partage, à l'organisation, à la restructuration ou la contextualisation de la tâche, à l'utilisation de l'analogie, au renforcement par la valorisation de la tâche et manifestent des attentes élevées à l'endroit de ses élèves. Quant à Océane, elle recourt fréquemment au morcellement de la tâche.

3. *L'engagement à la tâche* – L'engagement à la tâche est amélioré par la médiation cognitive, la sensibilité aux besoins de l'élève, l'organisation, la restructuration et la contextualisation de la tâche, des rétroactions positives, des attentes élevées, la possibilité de choisir et d'exercer un certain contrôle sur la tâche, ainsi que par la variance du ton de la voix dans les deux classes. De surcroît, Calypso obtient également cet effet grâce à la médiation socioaffective,

la centration sur les processus, l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, le dévoilement, le cercle de partage, la centration sur l'erreur et la protection de l'estime de soi, tandis qu'Océane maintient l'engagement à la tâche grâce à ses éloges, qui tiennent lieu de renforcements positifs.

4. *Le taux de participation* - Les élèves des deux classes expriment davantage leurs sentiments suite aux interventions pendant lesquelles l'enseignante est sensible à leurs besoins socioaffectifs et, dans la classe d'Océane, à leurs besoins cognitifs. Dans la classe de Calypso, cet effet fait également suite à l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, notamment à l'utilisation du reflet et du dévoilement.

Les changements comportementaux, eux, sont dus à des attentes élevées de la part des enseignantes et à des attitudes favorisant le développement de l'autorégulation dans les deux classes, ainsi qu'à la médiation socioaffective et l'utilisation de l'humour dans la classe d'Océane. Dans celle de Calypso, ils sont plutôt dus à l'apprentissage d'habiletés socioémotionnelles, à la contextualisation des tâches, à la proximité physique et aux renforcements positifs.

Ainsi, grâce aux deux angles d'analyse de notre grille, s'inspirant respectivement de la théorie de l'attachement et du concept théorique de zone proximale de développement, il a été possible de dresser très finement le portrait d'Océane et de Calypso. Ce double outil d'analyse offre des points de vue complémentaires, mais néanmoins nécessaires pour une vision intégrée de la pratique éducative de ces enseignantes au regard de l'établissement d'une relation de qualité respectueuse du développement actuel et potentiel de l'élève. La première partie de cette grille (celle concernant la théorie de l'attachement) a permis de mettre en lumière les actions pouvant favoriser le cheminement et la réussite scolaires des élèves sur le plan socioaffectif, alors que la deuxième section (basée sur le concept de zone proximale de développement), bien qu'elle intègre également des éléments d'ordre socioaffectif, rend possible une analyse centrée davantage sur les interventions visant les aspects cognitifs reliés à

l'apprentissage. L'originalité de notre recherche consiste donc à montrer au sein d'une pratique éducative, à partir d'observations *in situ*, les effets positifs chez les élèves d'une articulation fructueuse entre les dimensions socioaffectives et cognitives dans l'enseignement et dans l'établissement d'une relation maître-élèves positive.

Par ailleurs, une des limites de notre étude consiste à n'avoir pas analysé plus spécifiquement les pratiques éducatives d'Océane et de Calypso auprès des élèves en difficulté comparativement aux élèves tout venant. Quelques questions restent en suspend. Est-ce qu'Océane et Calypso établissent des relations aux nuances un peu particulières avec les élèves à « risque » ? Si ce n'est pas le cas, est-ce que ceci caractérise spécifiquement les pratiques de ces deux enseignantes ? Aurions-nous pu observer chez d'autres enseignants l'établissement de relations différentes à l'égard des élèves « à risque » ? Qu'est-ce qui contribue davantage à l'établissement d'une relation de qualité envers ces élèves ? Est-il possible qu'il n'y ait aucune distinction dans les relations d'ordre socioaffectif que les enseignants construisent avec les élèves en difficulté, mais que, parallèlement, des différences soient observées lors d'interventions visant des apprentissages dans les matières (par exemple, dans l'enseignement du français et des mathématiques) ? Pour répondre à ces questions, il importe de reprendre les analyses en ciblant spécifiquement les actions d'Océane et Calypso auprès des élèves en difficulté de l'étude, mais il est nécessaire également d'étendre la recherche vers d'autres types de pratique éducative.

7. CONCLUSION

Le lien entre la qualité de la relation maître-élèves et la réussite scolaire est souvent pris pour acquis dans le milieu scolaire. Toutefois, la façon d'assurer cette qualité et ses répercussions exactes sur la réussite scolaire des élèves requièrent des études empiriques rigoureuses. En s'inscrivant dans cette voie, notre étude

contribue à une meilleure compréhension de ce phénomène relationnel en soulignant des attitudes et interventions précises chez les enseignantes et en analysant la façon dont elles se répercutent sur les comportements des élèves. Néanmoins, les effets de cette relation spécifiquement sur le cheminement et la réussite scolaire des élèves en difficulté dans leur propre classe restent encore à documenter, pour mieux comprendre les conditions favorables à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire.

Les données issues de cette recherche peuvent servir aux enseignants désireux de cheminer professionnellement dans le cadre d'un travail réflexif sur la nature des relations qu'ils établissent avec leurs élèves. La grille d'analyse développée pour cette étude constitue également un outil fort pertinent pour soutenir cette réflexion chez des futurs enseignants dans leur milieu de stage.

BIBLIOGRAPHIE

- Aina, O. E. (2001). Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher, and Parent Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219-224.
- Ainsworth, M. D. S. (2000). Attachments. In Craig, W. *Childhood Social Development : The Essential Reading*. Malden : Blackwell Publications, 9-24.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64(3), 801-814.
- Alexander, K. L. et Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the First Two Years of School: Patterns and Processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), 1-157.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., et Lehr, C.A. (2004). Check and connect : The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25(3), 259-289.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Atkinson, C., Regan T. et Williams, C. (2006). Working collaboratively with teachers to promote effective learning. *Support for Learning*, 21(1), 33-39.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment during Elementary School. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Barth, J. *et al.* (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133.

- Bashir, A.S. et Scavuzzo, A. (1992). Children with language disorders : Natural History and Academic Success. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 53-65.
- Bergeron, A. *et al.* (1985). *Le processus d'apprentissage en pédagogie ouverte*. Ottawa : Éditions NHP.
- Berk, L. E. et Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids : Promunity*. Portland : Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bernhard, J. K. *et al.* (2006) Identity Texts and Literacy Development Among Preschool English Language Learners: Enhancing Learning Opportunities for Children at Risk for Learning Disabilities. *Teachers College Record*. 108(11), 2381-2405.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934-946.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S.H. et Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In Jovonen, J. et Wentzel, K.R. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. (p.199-225). New York : Cambridge University Press.
- Blair, C. (2002). School Readiness : integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of Children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55.
- Bondu, D. (1998). *Nouvelles pratiques de médiation sociale*. Paris : ESF éditeur.
- Bordin, E. S. (1968). *Psychological Counseling*. New York : Meredith Corporation.
- Boscardin, C. K. *et al.* (2005). Relationship Between Opportunity to Learn and Student Performance on English and Algebra Assessments. *Educational Assessment*, 10(4), 307-332.

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3: Loss ; Sadness and Depression*. London : Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2: Separation ; Anxiety and Anger*. London : Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. London : Hogarth Press.
- Bracken, B. A. et Newman, V. L. (1994). Child and Adolescent Interpersonal Relations with Parents, Peers, and Teachers : A Factor Analytic Investigation. *Canadian Journal of School Psychology*, 10(2), 108-122.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonnal teacher behaviour in the classroom*. Utrecht: WCC.
- Bretherton, I. (1990). Communication Patterns. Internal Working Models and the Intergenerational Transmission of Attachment Relationship. *Infant Mental Health*, 11(3), 237-252.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. In J. Osofsky, *Handbook of infant development*. New York: Wiley-Interscience, p. 1061-1100.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon et R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology, vol. I, Theoretical Models of Human Development*, 994-1028. New York : John Wiley & Sons.
- Campan, R. et Scapini, F. (2001). *Éthologie. L'approche systémique du comportement*. Bruxelles : De Boeck .
- Brophy, J.E. et Evertson, C.M. (1976). *Texas Teacher Effectiveness Study; Classroom Coding Manual*. Washington : Texas University.
- Brophy, J.E. et Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationship : Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development. Dans Rogoff, B. et Wertsh, J. *Children's learning in the 'zone of proximal development'*. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Bryant, D., Clifford, R. et Feinberg, E. (1991). Best practices for beginners : Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28, 783-803.

- Burchinal, M. R. *et al.* (2002). Development of Academic Skills from Preschool through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burchinal, M.R. *et al.* (1997). Early Intervention and Mediating Processes in Cognitive Performance of Children of Low-Income African American Families. *Child Development*, 68(5), 935-954.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5-15.
- Bus, A.G. et van Ijzendoorn, M.H. (1985). Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child Attachment Security in Becoming Literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998-1015.
- Campbell, S.B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalising behavior, social competence, and family context at two-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 147-166.
- Cardelle-Elawar, M. (1992). Effects of teaching metacognitive skills to students with low mathematics ability. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 109-121.
- Cassidy, J. et Berlin, L.J. (1993). The Insecure/Ambivalent Pattern of Attachment: Theory and Research. *Child Development*, 65(4), 971-991.
- Catts, H.W. (1996). Defining Dyslexia as a Developmental Disorder : An Expanded View. *Topics in Language Disorders*, 16(2), 14-23.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissage*. Douai Cedex : Éditions Tempes.
- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe : de la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent : ERPI.
- Christian, K., Bachnan, H.J. et Morrison, F.J. (1999). Schooling and cognitive development. In Sternberg, R. J. et Grigorenko, E.L. *Environmental effects on cognitive abilities*. (p. 287-335). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Churchill, S.L. (2003). Goodness-of-Fit in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 113-118.
- Colarossi, L.G. et Eccles, J.S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Cole, S. A. (2005). Foster Caregiver Motivation and Infant Attachment: How do Reasons for Fostering Affect Relationships? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22(5-6), 441-457.

- Colwell, M. J. et Lindsey, E. W. (2003). Teacher-Child Interactions and Preschool Children's Perceptions of Self and Peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258.
- Committee on Early Childhood Pedagogy. (2000). Executive summary. In Bowman, B., Donovan, M.S. et Burns, M.S. *Eager to learn : educating our preschoolers*. (p.1-22). Washignton : National Academy Press.
- Coplan, R. J. et Prakash, K. (2003). Spending time with teacher : characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158.
- Court, D. et Givon, S. (2003). Group Intervention Improving Social Skills of Adolescents With Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), p. 46-51.
- Crosnoe, R. *et al.* (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Côté, R. (1998). *Apprendre : formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L. et Burchinal, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 37-56.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-224.
- Davis, H. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 431-453.
- Decker *et al* (2007). Behaviorally at-risk African American students : The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School psychology*, 45 (1), 83-109.
- Desbiens, L., *et al.* (1985). La communication éducateur-enfant en garderie. *Éthologie et développement de l'enfant*, 235-247.
- DeVries, R. (2001). Constructivist Education in Preschool and Elementary School : The Sociomoral Atmosphere as the First Educational Goal. *Psychological Persepctives on Early Childhood Education :Reframing Dilemmas in Research and Praticce*, 153-180.

- Dollman, Morgan, Purgler, Russell, Watts, (2007). *Improving Social Skills through the Use of Cooperative Learning*.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Doyon, M. et Ouelet, G. (1991). *L'apprentissage coopératif : théorie et pratique*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.
- Dunst, C. J. *et al.* (2001). Characteristics and Consequences of Everyday Natural Learning Opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 67-92.
- Dweck, C.S. (1999). *Caution : Praise Can Be Dangerous*. *American Educator* 23(1), 4-9.
- Eccles, J.S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions and activity choices. In Jacob, J. *Nebraska symposium on motivation: Vol 40. Developmental perspectives on motivation*. (p.145-208). Lincoln : University of Nebraska Press.
- Egan, G. (1975). *The Skilled Helper : A Model for Systematic Helping and Interpersonal Relating*. Belmont : Wadsworth Publishing Company.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School-Psychology-Review*, 28(3), 365-377.
- 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.
- Feldlaufer, H., Midgley, C. et Eccles, J.S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133-156.
- Ferguson, P. D. et Fraser, B. J. (1999). Changes in Learning Environment During the Transition from Primary to Secondary School. *Learning Environment Research* 1, 369-383.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (2002). *La gestion de classe*. Bruxelles : DeBoeck.
- Fin, J. D. et Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fortin, L. et al. (1996). Les facteurs associées aux difficultés d'apprentissage des élèves en troubles du comportement de niveau primaire. Dans L. Barbeiro

- et R. Viera, *Percursos de aprendizagem e praticas educativas*. (p. 203-224). Leira : ESEL.
- Fraser, B.J. et Walberg H.J. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Elmsford : Pergamon Press.
- Fraser, B.J. (1991). Validity and Use of Classroom Environment Instruments. *Journal of Classroom Interaction*, 26(2), 5-11.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 45-54.
- Frymier, A. B. et Houser, M. L. (2000). The Teacher-Student Relationship as an Interpersonal Relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Frymier, A.B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, 42, 133-143.
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Education Psychology*, 95(1), 148-162.
- Garbarini, J. (2002). *Former à la relation d'aide en travail social*. Paris : ESF éditeur.
- Garner, R. L. (2006). Humor in Pedagogy : How Ha-Ha Can Lead to Aha! *College Teaching*, 54(1), 177-180.
- George, C. et Solomon J. (1996). Representational Models of Relationships : Links between Caregiving and Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17(3), 198-216.
- Glenn, R. (2002). Brain research : Practical applications for the classroom. *Teaching for Excellence*, 21(6), 1-2.
- Goldstein, L.S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36, 647-673.
- Good, J. et Brophy, T.L. (1994). *Teacher Behavior and Student Achievement*. Occasional Paper No. 73. Washington : National Institute of Education.
- Goossens, F.A. et van Ijzendoorn, M.H. (1990). Quality of infants' attachment to professional caregivers : Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 837-837.
- Graziano et al (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.

- Hagekull, B. et Bohlin, G. (1995). Day Care Quality, Family and Child Characteristics and Socioemotional Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 505-526.
- Halberstadt, A. et Hall, A. (1980). Who's getting the message? Children's non-verbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology*, 16, 564-575.
- Hallahan, D., Kauffman, J. et Lloyd, L. (1985). *Introduction to learning disabilities* (2^e édition). Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hareli, S. et Weiner, B. (2002). Social Emotions and Personality Inferences: A Scaffold for a New Direction in the Study of Achievement Motivation. *Educational Psychologist*, 37(3), 183-193.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Hathiwala-Ward, H. et Swinson, J. (1999). Teachers' verbal responses in a multi-racial primary school. *Educational and Child Psychology*, 16(3), 37-43.
- Henricsson, L. et Rydell, A-M. (2006). Children with Behaviour Problems : The Influence of Social Competence and Social Relations on Problem Stability, School Achievement and Peer Acceptance Across the First Six Years of School. *Infant and child development*, 15, 347-366.
- Henricsson, L. et Rydell, A-M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems : Teacher-Child Relations and Self-Perception. A prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138.
- Hess, R. D., Holloway, S. D. et Dickson, W. P. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55(5), 1902-1912.
- Heyman, G.D., Dweck, C.S. et Cain, K.M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*, 63(2), 401-415.
- Hitz, R. et Driscoll, A. (1994). Give Encouragement, Not Praise. *Texas Child Care*, 17(4), 2-11.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Cassidy, J. et Shaver, P.R. *Handbook of Attachment Theory and Research*. (p.671-687). New York : Guilford Publications.

- Howes, C., Galinsky, E. et Kontos, S. (1998). Does Training Make a Difference to Quality in Family Child Care? *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 427-445.
- Howes, C., Hamilton C. E. et Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263.
- Howes C. et Hamilton C.E. (1992). Children's Relationships with Child Care Teachers : Stability and Concordance with Parental Attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., Philipsen, L. C. et Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Howes, C. et Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Howes, C. et Ritchie, S. (1998). Changes in Child-Teacher Relationships in a Therapeutic Preschool Program. *Early Education and Development*, 9(4), 411-422.
- Hoy, C. (1984). Story problems : Vehicles to develop thinking skills. *Academic Therapy*, 19(5), 567-571.
- Hudley, C. *et al.* (2003). Student Engagment, School Climate, and Future Expectations in High School. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*.
- Hugues, J. N. *et al.* (2006). Peer Assessments of Normative and Individual Teacher-Student Support Predict Social Acceptance and Engagement among Low-Achieving Children. *Journal of School Psychology*, 43(6), 447-463.
- Hugues, J. N. *et al.* (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Hugues, J. N, Cavell, T. A. et Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems : A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.
- Hugues, J. N. et Kwok, O. (2006). Classroom Engagement Mediates the Effect of Teacher-Student Support on Elementary Students' Peer Acceptance: A Prospective Analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480.

- Hunt, P. et Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. 31, 1, 3-29.
- James, M. C. et Scharmann, L. C. (2007). Using Analogies to Improve the Teaching Performance of Preservice Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), p.565-585.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Buckman, L.A. et Richards, P.S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology : Interdisciplinary and Applied*, 119(5), 405-411.
- Karcher, M.J., Davis, C. et Powell, B. (2002). The Effects of Developmental Mentoring on Connectedness and Academic Achievement. *School Community Journal*, 12(2), 35-50.
- Kesner, J. E. (1997). Ethnicity and Gender and the Quality of Teacher-Child Attachment Relationships. *Annual Conference of the NCFR Fatherhood and Motherhood in a Diverse and Changing World*.
- Kochenderfer, B.J. et Ladd, G.W. (1996). Peer Victimization: Manifestations and Relations to School Adjustment in Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267-283
- Koenig, L. (2000). *Smart discipline for the classroom : respect and cooperation restored*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Kraker, M. J. (2000). Classroom discourse: Teaching, learning, and learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 295-313.
- Kumpulainen, K. et Kaartinen, S. (2003). The Interpersonal Dynamics of Collaborative Reasoning in Peer Interactive Dyads. *The Journal of experimental Education*, 71(4), 333-370.
- Lessard, A. (2004). *Le genre et l'abandon scolaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lynch, M. et Cicchetti, D. (1997). Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- Lyon, G. R. (2002). *Testimonies to congress : 1997-2002*. Convington : Center for Development and Learning.

- Machida, K. et Carlon, J. S. (1984). Effects of a verbal mediation strategy on cognitive processes in mathematics learning. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), p. 1382-1385.
- Mahn, H. et John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In G. Wells et G. Claxton (dir.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, p. 46-58. Malden, MA : Blackwell Publishing
- Main, M. et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In Greenberg, M. T., Cicchetti, D. et Comings, E.M. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. (p. 121-160). Chicago : University of Chicago Press.
- Maria, K. (2000). Conceptual change instruction: A social constructivist perspective. *Reading-and-Writing-Quarterly*, 16(1), 5-22.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual Relationships between Kindergarten Children and Their Teachers: Associations with Child and Classroom Context Variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442.
- Mantzicopoulos, P. et Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.
- McCallum, R. S. et Bracken, B. A. (1993). Interpersonal Relations Between School Children and Their Peers, Parents, and Teachers. *Educational Psychology Review*, 5(2), 155-176.
- McCombs, B. L. et Pope, J. E. (2000). *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*. Bruxelles : DeBoeck.
- McNeal, R. (1997). High school Dropouts : A Closer Examination of School Effects. *Social Science Quarterly*, 78, 209-222.
- Merrell, K.W. et Gimpel, G.A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Miljkovitch, R. (2002). *L'attachement au cours de la vie*. Paris : P.U.F.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., DeMulder, E. K. et George Mason, U. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.

- Moje, E. B. (1996). "I Teach Students, Not Subjects": Teacher-Student Relationships as Contexts for Secondary Literacy. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 172-195.
- Montague, M. et Rinaldi, C. (2001). Classroom Dynamics and Children at Risk : A Followup. *Learning Disability Quarterly*, 24, 75-83.
- Morgan, C. (2001). The Effects of Negative Managerial Feedback o Student Motivation: Implications for Gender Differences in Teacher-Student Relations. *Sex roles*, 44(9/10), 513-535.
- Moritz-Rudasill, K. *et al.* (2006). Temperament and Language Skills as Predictors of Teacher-Child Relationship Quality in Preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271-291.
- Moss, E. et St-Laurent, D. (2001). Attachment at School Age and Academic Performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863-874.
- Murray, C. et Greenberg, M. T. (2001). Relationships with Teachers and Bonds with School: Social Emotional Adjustment Correlates for Children with and without Disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.
- Murray, C. et Malmgren, K. (2005). Implementing a Teacher-Student Relationship Program in a High-Poverty Urban School: Effects on Social, Emotional, and Academic Adjustment and Lessons Learned. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137-152.
- Murray, C. et Murray, K. M. (2004). Child Level Correlates of Teacher-Student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientations, and Behavioral Orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.
- Muscott, H. S., O'Brien, S. T., College, R. (1999). Teaching Character Education to Students with Behavioral and Learning Disabilities through Mentoring Relationships. *Education & Treatment of Children*, 22(3), 373-390.
- Myers, R.G. (1992). *Early Childhood Development Programs in Latin America: Toward Definition of an Investment Strategy. A View from LATHR*, 32.
- Nichd Early Child Care Research Network. (2004). Multiple Pathways to Early Academic Achievement. *Harvard Educational Review*, 74(1), 1-29.
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98.
- Parker, J.G. et Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.

- Parker, R. *et al.* (1981). Teacher-Child Interactions of First-Grade Students Who Have Learning Problems. *Elementary School Journal*, 81(3), 163-171.
- Peisner-Feinberg, E. S. *et al.* (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Perry, N. E. *et al.* (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Perry N. E. (1998). Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts that Support it. *Journal of Educational Psychology* 90(4), 715-729.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers : Implications for Reasearch and Practice. *Handbook of Classroom Management, Practice and Contemporary issues*, 685-709.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington : American Psychological Association.
- Pianta, R. *et al.* (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Pianta, R. et Harber, K.L. (1996). Observing Mother and Child Behavior in a Problem-Solving Situation at School Entry: Relations with Academic Achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307-322.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. et Bennett, E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J. et Bradley, R. (2000). The relation of Kindergarten classroom environnement to teacher, family and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.

- Pieper, M.H. et Pieper, W.J. (1999). *Smart love : The compationate alternative to discipline that will make you a better parent and your child better person.* Boston : Harvard Common Press.
- Pittman, R.B. (1991). Social Factors, Enrollment in Vocational/Technical Courses, and High School Dropout Rates. *Journal of Education Research*, 84(5), 288-295.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(1), 35-54.
- Poulsen, J. et Fouts, G. (2001). Facilitationg Academic Achievement Through Affect Attudement in the Classroom. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 185-190.
- Retish, P.M. (1973). Changing the status of poorly esteemed students trought teacher reinforcement. *Journal of Applied and Behavioral Science*, 9, 44-50.
- Rimm-Kaufman, S. E. *et al.* (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.
- Roehler, L.R. et Cantlon, D.J. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. Dans K. Hogan & M. Pressley, *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues.* Cambridge : Brookline, p. 6 à 42.
- Rogers et Kinget (1969). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive. Volume 1 : Exposé général.* Montréal : Institut de recherches psychologiques.
- Rogoff, B. et Angelillo, C. (2002). Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Pratices in Human Development. *Human Development*, 45, 211-225.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In Damon, W. *Handbook of Child Psychology (5e ed.)*. Toronto : John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R.M. et Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personnality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Rydell, A-M, Bohlin G. et Thorell, L.B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-204.

- Saft, E. W. et Pianta, R. C. (2001). Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teacher and Children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Sandoval, J. (1982). Hyperactive Children: 12 Ways to Help Them in the Classroom. *Academic Therapy*, 18(1), 107-113.
- Sansone, C. et Harachiewicz, J.M. (1996). 'I don't feel like it': The function of interest in self-regulation. In Martin, L.L. et Tesser, A. *Striving and feeling : Interactions among goals, affect, and self-regulation*. (p.203-228). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schaps, E., Battistich, V. et Solomon, D. (1997). School as a caring community: A key to character. *The construction of children's character*, 127-139.
- Schuh, K. L. (2003). Knowledge Construction in the Learner-Centered Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 426-442.
- Secretan, P. (1984). *L'analogie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sidelinger, R.J. et McCroskey, J.C. (1997). Communication Correlates of Teacher Clarity in the College Classroom. *Communication Research Reports*, 14(1), 1-10.
- Silver, R.B. *et al.* (2005). Trajectories of Classroom Externalizing Behavior: Contributions of Child Characteristics, Family Characteristics, and the Teacher-Child Relationship during the School Transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Six, J-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom : Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Snow, C.E. , Burns, M.S. et Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Research Council, Committee on Prevention of Reading Difficulties in Young Children. Washington : National Academy.
- Sorenson, G. (1989). The Relationships among Teachers' Self-Disclosive Statements, Students' Perceptions, and Affective Learning. *Communication Education*, 38(3), 259-276.
- Sorenson, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Wailer, M. D., Mitchell, W. M. et Waber, D. P. (2003). Psychosocial Adjustment Over a Two-Year Period in

- Children Referred for Learning Problems : Risk, Resilience, and Adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 10-24.
- Sprick, R. S., & Howard, L. M. (1995). *The teacher's encyclopedia of behavior management*. Longmont : Sopris West.
- Stehvahn, L. *et al* (2002). Effects of conflict resolution training integrated into a high school social studies curriculum. *Journal of Social Psychology*, 142(3), p. 305-331.
- Stipek, D. et Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Applied Developmental Psychology*, 22, 175-189.
- Teven, J.J. et McCroskey, J.C. (1997). The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S.S. et Yamauchi, L.A. (2000). *Teaching transformed: Achieving Excellence, fairness, inclusion and harmony*. Boulder : Westview.
- Tudge, J.R.H. et Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on Education : A cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development. In Zimmerman B. J. et Schunk, D. H. *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p.207-228.
- Tul'viste, P. (1989). Discussion of the works of L.S. Vygotsky in the USA. *Soviet Psychology*, 27(2), 37-52.
- Tyson, K. (2000). Using the Teacher-Student Relationship to Help Children Diagnosed as Hyperactive : An Application of Intrapsychic Humanism. *Child & Youth Care Forum*, 29(4), 265-289.
- Van Camp, C. M. *et al*. (2000). Variable-Time Reinforcement Schedules in the Treatment of Socially Maintained Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(4), p.545-570.
- Van Ijzendoorn, M. H., Golberg, S., Kroonenberg, P. M. et Frenkel, O. J. (1992). The relative effects of Maternal and Child Problems on the Quality of Attachment : A Meta-Analysis of Attachment in Clinical Samples. *Child Development*, 63(4), 840-858.
- van Tartwijk, J. (1993). *Sketches of teacher behavior : The interpersonal meaning of nonverbal teacher behavior in the classroom*. Utrecht : WCC.
- Walker, J., Marczak, M., Blyth, D. et Borden, L. (2005). Designing Youth Development Programs : Toward a Theory of Developmental Intentionality.

Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs, 399-416.

- Wanzer, M.B. et Frymier, A.B. (1999). The Relationship between Student Perceptions of Instructor Humor and Student's Reports of Learning. *Communication Education*, 48, 48-62.
- Wentzel, K.R. (1996). Introduction : New perspectives on motivation at school. In Juvonen, J. et Wentzel, K.R. *Social motivation : Understanding children's school adjustment*. London: Cambridge University Press.
- Wentzel, K.R. et Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Wertsch, J. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. Moll, *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1984). The zone of proximal development : some conceptual issues. In B. Rogoff & J. Wertsch. *News directions for child development. Children's learning in the zone of proximal development*, 23, 7-18.
- Wertsch, J. (1994). The Primacy of Mediated Action in Sociocultural Studies. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, 1(4).
- Wubbels, T. et Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class, Chapter 1. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Young Sug, K. et Suk Ran, C. (1997). The effects of teacher's scaffolding on children's verbal communication in dramatic play. *Korean Journal of Child Studies*, 18(2), p. 229-240.
- Ziv, A. (1988). Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. *Journal of Experimental Education*, 57(1), 5-15.

ANNEXE A

GRILLE D'ANALYSE

Théorie de l'attachement (Bowlby, 1969)			
Sensibilité de l'enseignante			Effets sur l'enfant (hypothétiques et vérifiés empiriquement)
Sensibilité aux besoins de l'élève	Proximité/chaueur	Autonomie	Sentiment de sécurité et exploration
↓ ➤ Relation d'aide • Écoute active • Reflet • Dévoilement • Confrontation • Empathie	↓ ➤ Proximité physique ➤ Contacts visuels ➤ Renforcements positifs • Rétroactions verbales • Éloges ➤ Protection de l'estime de soi ➤ Réconfort ➤ Humour ➤ Absence de conflits • Absence de punition	↓ ➤ Développement de l'autonomie ➤ Développement de l'autocontrôle ➤ Offre de choix et de contrôle ➤ Apprentissage d'habiletés sociales ➤ Cercle de partage	↓ ➤ À vérifier. Non disponible dans la littérature.

Intervention dans la zone proximale de développement (Vygotsky, 1985)		
Par le biais de la médiation		
Médiation socioaffective	Médiation cognitive	Médiation métacognitive
➤ Sensibilité aux besoins affectifs ➤ Protection de l'estime de soi	➤ Sensibilité aux besoins cognitifs • Attentes élevées ➤ Étayage • Analogie ➤ Modélisation ➤ Centration sur les processus	➤ Développement de l'autocontrôle
Par le biais de l'action sur la tâche ou sur l'environnement		
Sur la tâche	Sur l'environnement	
➤ Organisation ➤ Restructuration ➤ Morcellement ➤ Centration sur l'erreur ➤ Conclusion ➤ Contextualisation	➤ Réduction des stimulations ➤ Variation du ton de la voix	