

L'observation entre pairs comme dispositif de développement professionnel d'enseignantes à l'éducation préscolaire

Laury Bédard, Université du Québec à Montréal, Canada
Annie Charron, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Dans une recherche-action menée auprès de 12 enseignantes à l'éducation préscolaire 4 et 5 ans, un dispositif de formation et d'accompagnement professionnel en classe en matière de qualité des interactions a été mis en place sur une période de deux ans. Au terme de la première année, les enseignantes ont montré de l'intérêt à s'observer entre pairs afin de bonifier leurs pratiques. L'observation entre pairs comme dispositif de développement professionnel réunissait la chercheure, l'enseignante observatrice et l'enseignante observée et comportait une observation en classe, suivie d'une objectivation de l'observation et un entretien. L'objectif général était d'identifier les perceptions des enseignantes au regard de l'observation entre pairs comme dispositif de développement professionnel. Les résultats démontrent que l'observation entre pairs est avantageuse pour les enseignantes. Cette étude permet d'alimenter les recherches qui portent sur les différents modèles d'observation et de proposer des recommandations pour améliorer ce dispositif de développement professionnel.

Mots-clés : développement professionnel; observation entre pairs; éducation préscolaire; soutien à l'apprentissage; recherche-action

Abstract: In an action research project involving 12 preschool teachers of 4 and 5-year-old children, a training and professional support program focusing on the quality of classroom interactions was implemented over two years. After the first year, the teachers showed interest in peer observation to improve their practices. The peer observation as a professional development approach involved the researcher, the observing teacher, and the observed teacher. It consisted of in-classroom observation, followed by an objective assessment of the observation and an interview. The overall objective was to identify the teachers' perceptions regarding peer observation as a professional development tool. The results demonstrate that peer observation is beneficial for teachers. This study will contribute to research on different observation models and provide recommendations to enhance this professional development approach.

Keywords: professional development; peer observation; preschool education; learning support; action research

1. Problématique

La qualité des interactions entre l'enseignante et les enfants en classe est un élément essentiel à la réussite éducative de ces derniers (Haïat et al., 2023). En effet, la qualité des interactions mesurée par des outils d'observation et d'évaluation, dont le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), s'avère le plus solide prédicteur des apprentissages des enfants (Sabol et al., 2013; Ulferts et al., 2019). L'outil CLASS a été développé à partir du modèle théorique *Teaching Through Interactions* (TTI, Hamre et al., 2013) qui présente la qualité des interactions selon trois domaines : le soutien émotionnel (climat positif, sensibilité de l'adulte, prise en compte du point de vue de l'enfant), l'organisation de la classe (gestion des comportements, productivité, modalités d'apprentissage) et le soutien à l'apprentissage (développement de concepts, qualité de la rétroaction, modelage langagier). Cet outil, validé scientifiquement et reconnu mondialement, permet d'évaluer le niveau de qualité des interactions à partir d'indicateurs pour chacun des domaines. Les nombreuses recherches qui ont utilisé le CLASS ont démontré que la qualité des interactions pourrait être rehaussée, entre autres pour le soutien à l'apprentissage qui est le domaine présentant un niveau de qualité le plus faible (notamment Charron et al., 2021; Duval et al., 2016; Houben et al., 2022; Leroy et al., 2017; Pianta et al., 2016; Roy-Vallières, 2023).

Comme cet outil fournit plusieurs informations et exemples sur ce que devrait représenter un niveau élevé de qualité en matière d'interactions en classe, des chercheurs l'utilisent comme cadre de référence dans leurs projets de recherche qui contribuent au développement professionnel (DP) des enseignantes (Cantin et al., 2017; Charron et Chaillez, 2023; Lessard, 2016). Ce choix est appuyé par Duval et al. (2016) qui mentionnent que le DP des enseignantes de l'éducation préscolaire permettrait d'améliorer la qualité des interactions, dont le soutien à l'apprentissage, si le transfert de la théorie vers les interventions de la classe est intensifié. Or, les recherches concernant le DP à l'éducation préscolaire tendent plutôt à étudier ce sur quoi porte l'apprentissage professionnel que les stratégies efficaces pour assurer un transfert des connaissances scientifiques vers la pratique (Zaslow et al., 2010).

Parallèlement, différents principes guident la mise en œuvre d'activités de DP efficaces, notamment à l'éducation préscolaire. En ce sens, des auteurs (Schachter et al., 2019; Zaslow et al., 2010) soulignent que le DP doit comprendre des objectifs spécifiques, des liens entre la théorie et la pratique, de la collaboration, une durée suffisante, un suivi des progrès, de la rétroaction ainsi que de la réflexion personnelle, tout en tenant compte du contexte. En cohérence avec ces caractéristiques d'efficacité du DP à l'éducation préscolaire, une approche prometteuse serait

l'accompagnement entre pairs sous forme de boucles d'observations-rétroactions (Johnson et al., 2017). Cette approche permettrait, entre autres, d'améliorer la qualité des interactions de manière durable (Johnson et al., 2017). Les études ayant examiné la perception des enseignantes ou ayant décrit l'expérience de l'observation entre pairs soulignent que celle-ci peut être planifiée efficacement en tenant compte des procédures et des protocoles d'observation, en développant les compétences d'observation et de rétroaction critique chez les observatrices et en évitant que l'enseignante observée se sente jugée (Alam et al., 2020; Hamilton, 2013; Karagiorgi, 2012; Sandt, 2012). De nouvelles recherches empiriques sont nécessaires pour examiner l'apport de cette modalité de DP et identifier les bonnes pratiques liées à l'observation entre pairs (Bautista et al., 2018; Karagiorgi, 2012; Nguyen, 2021). À cet égard, l'objectif général de notre recherche est d'identifier les perceptions des enseignantes au regard de l'observation entre pairs comme dispositif de DP.

2. Cadre conceptuel

2.1 Le développement professionnel

Il existe plusieurs cadres conceptuels et théoriques pour analyser, concevoir, évaluer, comprendre ou conduire le DP des enseignantes. D'une part, pour planifier le transfert des apprentissages dans la pratique, des modèles permettent de structurer la réflexion professionnelle à partir de l'action pédagogique, comme les cinq phases du modèle ALACT (Korthagen, 1985, 2017) ainsi que l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). D'autre part, des modèles d'évaluation de l'efficacité du DP sont largement cités dans les écrits scientifiques, dont les modèles de Kirkpatrick (1979) et de Guskey (2002). Enfin, d'autres chercheurs proposent des principes ou même des caractéristiques du DP efficace, notons les travaux de Richard et al. (2017).

Dans le cadre de cette recherche, le modèle de Desimone (2009) a été retenu comme cadre d'analyse puisqu'il permet tant de planifier le DP en cohérence avec des caractéristiques d'efficacité que d'analyser l'apport des activités de DP sur l'évolution des croyances et des compétences du personnel scolaire ainsi que sur le changement dans leur enseignement. D'ailleurs, cette évolution viserait l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Finalement, ce modèle tient compte du contexte dans lequel évoluent les enseignantes et leurs élèves, ce qui le distingue d'autres cadres d'analyse du DP.

Le cadre de Desimone (2009), présenté en Figure 1, nous apparaît le plus complet puisqu'il propose des caractéristiques pour la planification et l'analyse du DP tout en posant un regard réflexif sur le transfert dans la pratique du point de vue de l'enseignante et de l'élève. Il s'avère donc un modèle intégrateur qui permet de concevoir des activités de DP qui sont efficaces et transformatrices (Bautista et Wong, 2019).

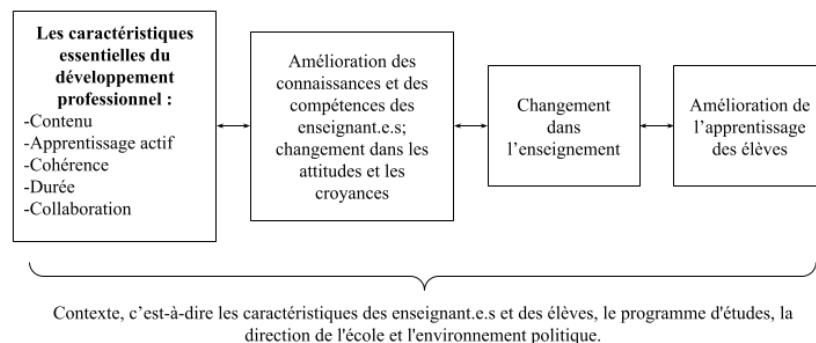


Figure 1: Traduction libre du cadre conceptuel de Desimone (2009)

2.2 L'observation entre pairs

Définitions. Pour bien appréhender le concept d'observation entre pairs, il est nécessaire d'explorer les différentes appellations, fonctions et définitions issues des écrits scientifiques internationaux. En anglais, la terminologie employée pour ce concept est principalement *peer observation*. Cependant, lors de la traduction en français, nous rencontrons un défi de compréhension conceptuelle en raison de l'absence de préposition dans cette terminologie anglaise. Ainsi, plusieurs vocables peuvent être utilisés pour traduire le concept, notamment l'observation des pairs, par les pairs ou entre pairs. Les prépositions incluses dans le concept en langue française influencent notre compréhension de la fonction derrière l'observation. Selon certaines études (Alam et al., 2020; Hamilton, 2013), nous pouvons déduire que l'observation des pairs permettrait, entre autres, d'apprendre en observant un collègue modéliser des leçons dans un contexte réel. Bien que l'observation par les pairs soit souvent orientée vers l'évaluation d'une enseignante, des chercheurs (Cholifah et al., 2020; Sandt, 2012) se sont plutôt intéressés à l'aspect réflexif lié au fait d'être observé et de recevoir de la rétroaction. Enfin, l'observation entre pairs favorise une meilleure compréhension mutuelle entre collègues du même domaine (Dos Santos, 2017), en plus d'améliorer l'enseignement, et ce, en encourageant les discussions et les visites dans d'autres classes (Karagiorgi, 2012).

Il existe différents modèles d'observation [des, par les, entre] pairs qui réfèrent à certaines fonctions (Nguyen, 2021; Volchenkova, 2016). De ces modèles, nous dégageons trois fonctions principales de l'observation, soit les fonctions évaluative, démonstrative ou développementale. En plus des fonctions de l'observation, le niveau d'interaction entre les deux parties diffère selon les modèles. Par exemple, la fonction évaluative sous-entend une position hiérarchique entre les membres du duo et serait moins efficace pour soutenir la collaboration (Sandt, 2012). Quant à la fonction démonstrative, elle mise plutôt sur le modelage d'une pratique en étant bénéfique surtout à l'observatrice (Alam et al., 2020; Hamilton, 2013). D'autre part, la fonction développementale vise l'apprentissage et, dans le cas de l'observation entre pairs, l'apprentissage des deux parties, ce que Byrne et al. (2010) renomment le développement entre les pairs.

Pour définir le concept d'observation incluant l'apport d'un pair, Hendry et Oliver (2012) proposent que celle-ci s'inscrive dans un « processus par lequel des collègues observent d'autres personnes dans leur enseignement, dans le but d'améliorer la pratique enseignante » [traduction libre] (p. 3). Cette définition se rapproche de la visée de notre recherche, bien qu'elle ne semble pas tenir compte de la nature réciproque de l'observation, celle-ci étant essentielle pour l'utilisation du terme « observation entre pairs ». Nous suggérons alors une adaptation de la définition de Hendry et Oliver (2012) qui met l'accent sur l'échange de rôles entre l'observée et l'observatrice : *L'observation entre pairs est un processus par lequel des enseignantes observent des collègues et sont observées dans leur enseignement, et ce, dans le but d'améliorer leur pratique enseignante*. Dans la définition choisie, nous statuons que le dispositif se nomme observation entre pairs afin de souligner l'importance de ce changement de posture à l'intérieur même du dispositif.

Types d'observation. Pour mieux schématiser les nuances entre l'observation des pairs, l'observation par les pairs et l'observation entre pairs, nous proposons, dans la Figure 2, une lecture des concepts sur un quadrant à deux axes, ces derniers mettant en évidence le continuum développemental (fonction évaluative vers développementale) et le continuum de l'interaction (interaction faible à élevée). Nous avons fait le choix de placer l'observation des pairs au centre du continuum de la fonction et dans le bas du continuum de l'interaction puisque ce modèle d'observation vise le modelage d'une pratique par l'une des personnes. En ce sens, l'interaction entre les deux parties est plutôt limitée et le développement se situe surtout au niveau de l'observatrice (une seule des deux personnes).

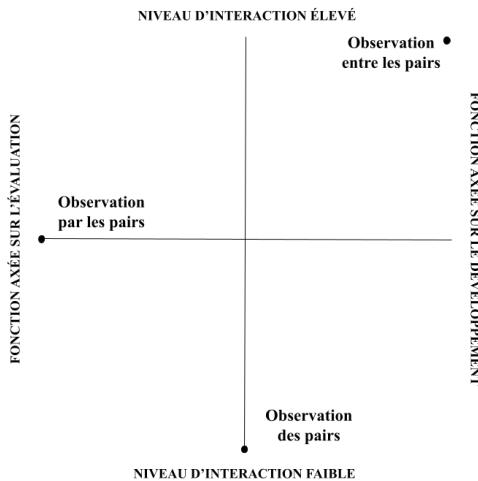


Figure 2: Positionnement des types d'observation selon le niveau d'interaction et de développement

Dispositif d'observation entre pairs. En ce qui a trait à la conception du dispositif d'observation avec un collègue, des auteurs (Alam et al., 2020; Dos Santos, 2017; Volchenkova, 2016) soulignent que celui-ci doit comporter trois phases : 1) la pré-observation, 2) l'observation et 3) la post-observation. En phase de pré-observation, l'observée et l'observatrice se rencontrent pour discuter de la planification et du processus d'observation. Les deux parties peuvent également se fixer des objectifs et utiliser une grille d'observation en lien avec les aspects de leur pratique qu'elles désirent approfondir. En phase d'observation, il est important d'informer les élèves du processus, mais aussi que l'observatrice se fasse discrète. La phase de post-observation doit permettre aux deux personnes de discuter de ce qui s'est déroulé pendant la période d'observation. Autant l'observée que l'observatrice doit prendre part à ces discussions.

3. Méthodologie

3.1 Participants

Douze enseignantes de maternelle 4 et 5 ans du Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR) ont participé à une recherche-action (RA), type de recherche reconnu pour améliorer la pratique enseignante et contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques et professionnelles (Charron, 2021). Recrutées à l'aide d'une invitation transmise à toutes les enseignantes de l'éducation préscolaire du CSSDHR, elles ont été choisies en fonction de leur volontariat et de leur motivation à s'engager dans un dispositif de DP s'échelonnant sur deux ans. Détentrices d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, elles avaient en moyenne 42,8 ans et 18 années d'expérience en enseignement, dont 12 années d'expérience à l'éducation préscolaire. Mentionnons que le groupe était hétérogène, car elles étaient soit en début, milieu ou fin de carrière. Pour les observations entre pairs, deux enseignantes n'ont pu y participer pour des raisons professionnelles.

3.2 Dispositif de formation et d'accompagnement professionnel

La RA s'est déroulée sur deux ans. Durant la première année, la formation offerte était axée sur la présentation et l'illustration de la qualité des interactions (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage), et l'accompagnement professionnel comprenait une matinée d'observation à l'aide de la grille d'observation des interactions en classe, le CLASS Pre-K®¹, suivie d'un échange et d'une rétroaction fournie par deux chercheuses. Au terme de la première année du projet, les enseignantes ont reconnu la nécessité de poursuivre leur DP en matière de soutien à l'apprentissage pour la deuxième année du projet, considérant que la qualité de ce domaine était de niveau faible. Pour bonifier leurs pratiques, elles ont exprimé leur volonté d'observer une collègue en classe et de participer à l'objectivation de l'observation. Ce choix de dispositif de DP, émergeant des participantes, cadrait

¹Le CLASS Pre-K® est la version de l'outil destinée aux enfants de 3 à 5 ans.

parfaitement avec la RA qui vise à répondre à leur besoin de changement et à développer des solutions pour atteindre une situation désirée (Charron, 2021). La dernière observation de l'an 2² a donc été consacrée à une observation entre pairs. Préalablement, la chercheure avait proposé aux enseignantes de lui fournir de façon confidentielle les noms des enseignantes qu'elles aimeraient observer. Certaines ont pris l'initiative de lui préciser aussi les noms des enseignantes qu'elles aimeraient comme observatrices. Chaque enseignante a eu la chance d'expérimenter les deux postures.

3.3 Collecte de données

L'observation entre pairs réunissait la chercheure, une enseignante observatrice et une enseignante observée. L'observation se déroulait durant l'avant-midi. La chercheure a observé et évalué la qualité des interactions à partir de l'outil CLASS Pre-K® et a fourni à l'observatrice une grille reprenant les trois domaines du CLASS Pre-K® et leurs dimensions afin de lui permettre de prendre des notes et d'assurer une rigueur dans l'observation. Par la suite, une rencontre rassemblant les trois protagonistes était organisée et structurée en deux parties. La première partie portait sur l'objectivation de l'observation. L'observatrice et l'observée rappelaient leur objectif en lien avec l'observation entre pairs. L'observatrice partageait ses notes à l'observée et la chercheure complétait, au besoin. La deuxième partie était un entretien semi-dirigé enregistré portant sur quatre thèmes principaux : *réflexivité, soutien à l'apprentissage, atteinte de l'objectif et appréciation du dispositif*. A tour de rôle, elles répondraient aux questions selon leur rôle d'observée ou d'observatrice. Précisons que chaque enseignante a participé à deux reprises à cet entretien, par son rôle d'observée ou d'observatrice. Les verbatims des entretiens ont ensuite été transcrits en vue de leur analyse.

3.4 Analyse des données

Pour analyser les données, nous avions préalablement défini des unités de codage, c'est-à-dire que nous avons séparé le tout selon les quatre thèmes principaux de l'entretien semi-dirigé (voir section 3.3). Ensuite, nous avons procédé à une analyse thématique en dégageant les tendances générales permettant de générer des sous-thèmes en lien avec les phases de l'observation entre pairs et les caractéristiques du DP. Les extraits de verbatims associés à chaque sous-thématique ont été déterminés en fonction du sens qu'ils apportaient au discours des participantes. Chaque unité de sens pouvait être composée de quelques mots ou de plusieurs phrases, mais était considérée comme une seule occurrence. Après quatre phases d'analyse, nous avons atteint une réduction des données (Paillé et Mucchielli, 2021) qui répondait à notre objectif de recherche. Pour renforcer la fiabilité des analyses, nous avons réalisé une validation interjugés, alors que la principale analyste des données validait les sous-thèmes avec l'autre chercheure en continu. Le logiciel NVivo 12 a été utilisé pour coder les 10 verbatims et générer des requêtes qui nous ont permis de présenter les résultats sous forme d'extraits de verbatims ou de nombre d'occurrences par sous-thématique.

4. Résultats

Les résultats sont présentés de sorte à mettre en lumière la perception des participante à l'égard du dispositif et, lorsque pertinent, les différences relevées en fonction des postures d'observatrice et d'observée. Avant d'expliquer de manière plus détaillée les caractéristiques du dispositif relevées par les enseignantes en référence à leur DP, nous nous attarderons à la perception des enseignantes au regard des avantages et des défis du dispositif d'observation entre pairs.

4.1 Perception des enseignantes

4.1.1 Avantages perçus du dispositif d'observation entre pairs

Pré-observation. Les enseignantes n'ont pas mentionné formellement d'appréciation en lien avec la pré-observation. Cependant, toutes (n=10) ont relevé des éléments positifs au regard du déroulement. Par le déroulement, nous entendons entre autres la planification du processus d'observation : « *On pouvait choisir qui nous observait.* » (E4 observée); « *Oui. La grille qui est aidante [...]. Ça nous organise.* » (E6 observatrice). La relation entre les participantes d'un même duo ainsi que le climat positif qui s'est installé à travers le temps sont également des aspects

²À l'automne, une observation menée par les chercheures a eu lieu.

qui ont été mentionnés par la majorité des enseignantes (n=9) : « *Il y a une chose, je pense, qui est importante [...] c'est la relation de confiance aussi.* » (E2 observatrice).

Les enseignantes ont aussi fait le point sur l'atteinte de l'objectif qu'elles s'étaient fixé en pré-observation. Toutes les enseignantes (n=10) ont atteint (ou en partie) leur objectif à titre d'observatrice (n=3), d'observée (n=2) ou pour les deux postures (n=5). Par exemple, certaines voulaient avoir des idées : « *Mon objectif, c'était d'avoir justement de nouvelles idées. [...] J'en ai.* » (E2 observée). D'autres voulaient approfondir le lien entre la théorie et leur pratique : « *[...] de voir que ça devait être tous des automatismes, tu sais, comme tu dis, le soutien émotionnel, je le sais que moi aussi, c'est une force, puisque c'était intégré déjà, mais de pouvoir porter le nom sur ce que je fais.* » (E1 observatrice).

Observation. Quant à l'observation, toutes les enseignantes (n=10) ont mentionné que celle-ci leur avait donné la chance de recueillir des idées concrètes à réinvestir dans leur pratique.

Il s'avère toutefois pertinent de constater que les idées concrètes sont surtout relevées lorsque l'enseignante est en posture d'observatrice (Figure 3). Effectivement, l'observation entre pairs a donné l'occasion de voir des éléments qui ne pourraient pas être vus autrement : « *Mais observer, c'était quand même intéressant parce que je voyais plein de choses que sûrement, si j'avais été à ta place, je les aurais pas vues.* » (E5 observatrice). Les enseignantes ont aussi pu voir concrètement les pratiques d'une autre collègue : « *Je trouve que c'est vraiment concret. C'est vraiment d'être dans l'action qu'aller l'observer ou qu'elle vient de m'observer, dans le sens que tu peux rien avoir de plus vrai que la vraie vie.* » (E3 observée).

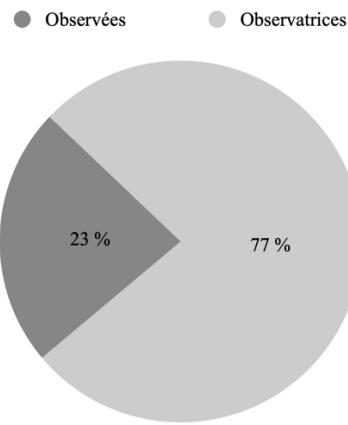


Figure 3: Pourcentage des occurrences en lien avec les idées concrètes selon la posture

Post-observation. Toutes les enseignantes (n=10) ont relevé des aspects positifs en lien avec la post-observation. Parmi les avantages perçus, la rétroaction est l'aspect qui est ressorti chez un plus grand nombre d'enseignantes (n=6) puisqu'elles bénéficiaient des commentaires de leur collègue : « *Je trouve ça le fun parce que je vois des choses que je travaille et que j'ai mis de l'emphase et je les vois ressortir comme point positif. [...] C'était vraiment agréable de les faire nommer.* » (E7 observée). Il y a également la discussion pédagogique qui est ressortie chez certaines enseignantes (n=5), par exemple : « *Ce qui est le fun après, c'est l'échange. De pouvoir se dire que tu pourrais faire ça. Trouver des pistes ensemble. D'écouter les commentaires.* » (E4 observée). D'autre part, l'entraide entre collègues lors de cette rencontre est ressortie comme un élément positif par des enseignantes (n=5) : « *Puis c'est le fun, parce que là, c'est un peu donnant-donnant.* » (E7 observatrice). Des enseignantes (n=4) ont aussi mentionné que la rencontre leur avait permis de poser un regard sur elles-mêmes sous forme d'autoréflexion : « *Bien, moi, j'ai aimé ça. Ça me fait faire comme un peu une réflexion sur moi, ce que je fais quand j'enseigne aussi.* » (E5 observatrice). Enfin, la rencontre post-observation a donné la chance à des enseignantes (n=3) de mettre en évidence leur intégration des concepts : « *Oui, oui. Je pense qu'on... [...] a intégré vraiment les concepts, ça fait que je pense que ça fait la différence de venir observer au bout de deux ans. [...] puis de savoir de quoi on parle.* » (E1 observatrice).

Bien que les résultats ci-haut mentionnent les aspects positifs relevés par les enseignantes sans tenir compte de leur posture, il s'avère tout de même pertinent de mettre en évidence que les observées ont semblé relever davantage d'éléments positifs entourant la rencontre post-observation, à l'exception de l'autoréflexion qui a été mentionnée plus souvent chez les observatrices. La Figure 4 présente le nombre d'occurrences ressorties selon chacune des postures au regard des avantages perçus.

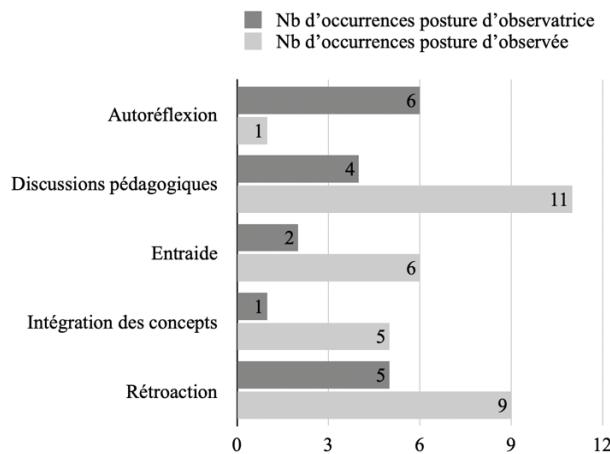


Figure 4: Avantages relatifs à la post-observation selon la posture

4.1.2 Défis perçus de l'observation entre pairs

Concernant les défis perçus par les enseignantes à l'égard du dispositif, plusieurs ($n=7$) ont relevé au moins un élément plus négatif. Nous avons également réparti ces défis selon les différentes phases du dispositif.

Pré-observation. L'appréhension d'être observée constitue le défi le plus important relevé chez des enseignantes ($n=4$). Ce dernier se situe surtout en pré-observation : « *C'est une chose qui m'inquiète dans la vie, d'être observée.* » (E8 observée).

Observation. La pression de l'observatrice pour bien analyser les interactions de l'enseignante pendant l'observation a été partagée par quelques enseignantes ($n=3$) : « *Moi aussi, je trouvais ça plus stressant d'être observatrice qu'être observée. [...] Moi, j'aime ça faire les choses de la bonne façon.* » (E2 observée). Également, certaines ($n=3$) trouvaient difficile de rester passives lorsqu'elles étaient en posture d'observatrice; elles auraient voulu aider les enfants : « *Mais ce que j'ai trouvé dur, c'est de rester assise. Moi, je suis genre, je vais l'aider. Je vais juste aller dire à l'ami de l'écouter.* » (E10 observatrice).

Post-observation. Même si une seule enseignante a relevé cet aspect, il est pertinent de mentionner que cette dernière a réalisé qu'elle avait fait moins d'apprentissages en posture d'observée : « *C'est sûr que là, c'est moi qui suis observée. Peut-être que j'apprends moins.* » (E5 observée).

4.2 Dispositif d'observation entre pairs et développement professionnel

Les enseignantes ont soulevé plusieurs éléments en lien avec le dispositif d'observation entre pairs et son apport à leur DP. Pour présenter les résultats de cette section, voyons d'abord les éléments cités par les enseignantes en fonction des caractéristiques du DP efficace de Desimone (2009).

4.2.1 Caractéristiques du dispositif

Dans le Tableau 1, l'apprentissage actif (16 occurrences) et la collaboration (13 occurrences) sont les éléments les plus cités comme caractéristiques du DP efficaces de Desimone. Par exemple, l'apprentissage actif réfère au contexte réel, mais aussi à l'aspect réflexif du dispositif : « *Tu sais, puis même quand on est dans notre action, on apprend*

pareil par la rétroaction de l'autre. » (E10 observée). En ce qui a trait à la collaboration, l'apprentissage au contact des autres fut un élément qui est ressorti chez les enseignantes : « *C'est que tu apprends au contact des autres aussi, d'observer. Il y a des choses que tu ne fais pas que tu vas peut-être dire, [...] je pourrais le bonifier comme ça parce qu'elle a fait comme ça.* » (E2 observatrice). Pour la cohérence, des enseignantes ont relevé que c'était très aidant d'avoir les mêmes bases pour cette partie de la RA où elles devaient faire de l'observation entre pairs : « *Donc, on a pu cheminer là-dedans, voir les gens, en reparler des mêmes concepts. Ça nous a permis plus de s'approprier [...]* » (E4 observatrice). Deux occurrences font mention du contenu de façon plus spécifique : « *C'est ça, c'est riche dans le sens que c'est une vision globale selon un thème où je peux progresser puis m'améliorer.* » (E5 observatrice). L'aspect continu et la durée de la RA ont également été mentionnés (2 occurrences) : « *Donc, c'est vraiment ce qui est le plus riche pour notre développement professionnel, vu que ça a duré plusieurs mois. Donc, on a pu cheminer là-dedans [...]* » (E4 observatrice).

Tableau 1: Nombre d'occurrences en référence aux caractéristiques du DP efficace de Desimone

Caractéristiques	Nb occurrences
Apprentissage actif	16
Cohérence	4
Collaboration	13
Contenu	2
Durée	2

4.2.2 Amélioration de l'enseignement et transfert dans la pratique

Cette deuxième section traite des éléments rapportés par les enseignantes se référant à l'évolution de leur compétence ou croyance, au transfert dans leur pratique ainsi qu'à l'impact qu'elles considèrent que cette activité de DP aura sur les enfants.

Le dispositif a permis à certaines enseignantes (n=4) de noter une amélioration de leurs connaissances et compétences. Par exemple : « *Oui, j'ai vraiment vu une progression. Puis ce qu'on fait ensemble, que ce soit aujourd'hui à trois ou une autre journée, [...] tu sais, ça a été riche dans ma façon d'avancer professionnellement [...].* » (E5 observée). Quant au transfert dans la pratique, quelques enseignantes y ont aussi fait référence (n=4). En ce sens, l'ancrage des concepts est un élément qui fait partie du transfert : « *Je pense que les apprentissages que j'ai faits sont beaucoup plus ancrés dans ma tête, en moi. [...] Parce que je ne sais pas, c'est un vécu. On se met en action.* » (E7 observée). Enfin, d'autres enseignantes ont mentionné l'impact que le dispositif a eu sur les enfants : « *Non, mais ça a changé ma façon d'être avec les enfants, tu sais, plus humaine.* » (E5 observée).

5. Discussion en conclusion

Rappelons que l'objectif de l'étude était d'identifier les perceptions des enseignantes au regard de l'observation entre pairs comme dispositif de DP. En cohérence avec les éléments de notre cadre conceptuel, nous avons d'abord été en mesure d'identifier les avantages et les défis perçus du dispositif en fonction des trois phases de l'observation entre pairs, comme suggéré dans des travaux antérieurs (Alam et al., 2020; Dos Santos, 2017; Volchenkova, 2016).

Notre analyse des résultats met en évidence les avantages de ce dispositif relevés par les enseignantes, notons le déroulement de l'observation entre pairs, le climat positif et la planification de l'objectif. Cette perception positive pourrait, entre autres, être associée au choix de la personne à observer et au choix de l'observatrice, ce qui s'inscrit dans les recommandations d'Hamilton (2013) et de Nguyen (2021) au regard de la composition des duos d'observation. En effet, les enseignantes ont pu planifier ces éléments, ce qui a certes contribué à l'instauration d'un climat positif. Par ailleurs, l'utilisation d'un outil d'observation combinée à une bonne planification de la démarche constituent des éléments essentiels au déroulement efficient de l'observation (Alam et al., 2020). Inclure le choix de l'objectif de l'observée et de l'observatrice s'est aussi révélé positif et toutes les enseignantes ont rapporté l'avoir atteint dans l'une ou l'autre des postures. D'ailleurs, Hamilton (2013) mentionne que la formulation d'un objectif initial permet aux enseignantes de voir leur collègue comme une experte en mesure de les aider à l'atteindre. Un autre élément positif du dispositif est la possibilité qu'ont eue les enseignantes de recueillir de nouvelles idées à réinvestir

dans leur classe. Cela concorde avec les résultats de Dos Santos (2017) et de Bautista et Wong (2019) qui mentionnent que ce type de dispositif permet aux enseignantes de s'inspirer de leur pair afin d'adopter de nouvelles pratiques enseignantes. Au regard de la discussion pédagogique, de la rétroaction, de l'entraide entre collègues, de l'autoréflexion et de l'intégration des concepts, la formalisation de la post-observation a constitué un avantage majeur de l'observation entre pairs. Des chercheurs (Alam et al., 2020; Karagiorgi, 2012) ont indiqué qu'il fallait développer des compétences pour l'observation et la rétroaction afin d'assurer le succès en post-observation. Dans le cadre de cette recherche, les observatrices ont eu la chance d'être observées trois fois par la chercheure principale avant l'observation entre pairs et de recevoir une rétroaction constructive de sa part. Nous pensons que cela a contribué non seulement au développement de leurs compétences d'observation, mais aussi de leur capacité à donner une rétroaction critique. Aussi, la post-observation semble avoir davantage profité aux observées, ce qui est un nouvel élément en comparaison aux recherches antérieures. Enfin, ces résultats pourront avoir des implications pratiques bénéfiques tant au DP des enseignantes qu'à leur pratique enseignante. D'abord, les établissements d'enseignement pourront mettre de l'avant ce dispositif en valorisant l'observation entre collègues comme modalités de DP. Également, la structuration de l'observation entre pairs sous forme de boucles observations-rétroactions semble permettre l'intégration de nouvelles pratiques, ce qui pourrait éventuellement améliorer la qualité des interactions enseignante-enfants à l'éducation préscolaire, tel que proposé par Johnson et al. (2017). De nouvelles recherches étudiant l'effet de l'observation entre collègues enseignantes sur la qualité des interactions pourraient être conduites.

Quant aux défis du dispositif, notre recherche confirme que l'appréhension d'être observée constitue le défi le plus important de l'observation entre pairs. Comme l'indiquent d'autres chercheurs (Alam et al., 2020; Nguyen, 2021; Sandt, 2012), trouver des solutions pour diminuer cette anxiété face à l'observation est à envisager. Par ailleurs, la crainte de ne pas exercer son rôle d'observatrice adéquatement ou la difficulté à ne pas pouvoir aider sa collègue pendant l'observation ont été soulevées. Lors de la mise en place de ce dispositif, nous suggérons aux personnes facilitatrices de bien expliciter les attentes quant aux rôles de l'observatrice afin de réduire cette pression. Comme les observées ont semblé moins apprendre, nous recommandons aux responsables de la mise en œuvre du dispositif de leur fournir un outil d'autoévaluation, ce qui favoriserait leur apprentissage dans cette posture.

Les autres résultats de notre recherche mettent en évidence la collaboration et l'apprentissage actif comme caractéristiques principalement relevées par les enseignantes, celles-ci faisant partie des caractéristiques du DP efficace de Desimone (2009). En plus, les résultats de notre étude mettent en exergue la possibilité de transfert des connaissances théoriques dans la pratique, comme le suggèrent Zaslow et al. (2010). Pour assurer ce transfert des compétences et une collaboration à long terme, Hamilton (2013) et Sandt (2012) mentionnent que des suivis réguliers devraient être planifiés. À l'instar de ces constats, il resterait donc à vérifier si ces apprentissages sont durables dans le temps tel que le proposent Johnson et al. (2017).

Il est bien de souligner que le cadre conceptuel a soutenu l'analyse des résultats, d'abord en structurant leur présentation en trois phases, ce qui nous a permis de bien comprendre la pertinence de chacune d'elles. Puis, les continuums de développement et d'interaction tels que proposés en Figure 2 nous ont permis d'interpréter l'importance de l'alternance entre les postures pour une visée plus complète du développement de chaque enseignante à travers nos résultats. D'ailleurs, les idées concrètes, bénéfiques majoritairement à l'observatrice, et la rencontre post-observation, en soutien à l'apprentissage actif de l'observée, justifient la pertinence d'exercer ces postures à tour de rôle.

En guise de conclusion, notre recherche a été en mesure d'identifier les perceptions des enseignantes sur l'observation entre pairs comme dispositif de DP, ce qui ouvre sur des perspectives intéressantes pour le DP des enseignantes à l'éducation préscolaire et qui nous permet de contribuer à la compréhension de ce concept. Or, il est tout de même nécessaire de parler des limites de l'étude, dont le petit échantillon ($n=10$) et l'absence de prise de mesure directe de l'effet du dispositif sur l'amélioration des compétences des enseignantes ou sur l'apprentissage des enfants. D'abord, le petit échantillon ($n=10$) permet difficilement une généralisation des résultats. De prochaines études pourraient donc s'attarder à l'évaluation de l'apport de ce dispositif sur la qualité des interactions et l'apprentissage des enfants, et ce, avec un plus gros échantillon d'enseignantes. Par conséquent, un lien plus explicite avec les autres parties du cadre conceptuel de Desimone (2009) concernant le transfert dans la pratique et l'amélioration de l'apprentissage des enfants pourrait être fait. Il aurait également été intéressant d'étudier comment la positionnalité de l'enseignante influence sa perception de son expérience. En ce sens, de futurs travaux pourraient se pencher sur la prise en compte de l'évolution des croyances des enseignantes au sein du dispositif, ce qui cadre aussi avec le modèle de Desimone (2009). Malgré ces limites, notre recherche apporte un nouvel éclairage sur le

potentiel du dispositif d'observation entre pairs pour le DP des enseignantes à l'éducation préscolaire. Elle souligne notamment l'importance du climat positif, du choix de l'objectif et du rôle actif des enseignantes dans leur propre processus d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Alam, J., Aamir, S. M. et Shahzad, S. (2020). Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy & practice. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 1(1), 56-75. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020\(56-75\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020(56-75))
- Bautista, A. et Wong, J. (2019). Music teachers' perceptions of the features of most and least helpful professional development. *Arts education policy review*, 120(2), 80-93. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1328379>
- Bautista, A., Wong, J. et Cabedo-Mas, A. (2018). Music teachers' perspectives on live and video-mediated peer observation as forms of professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 2842. <https://doi.org/10.1177/1057083718819504>
- Byrne, J., Brown, H. et Challen, D. (2010). Peer development as an alternative to peer observation: A tool to enhance professional development. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 215-228. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1034349>
- Cantin, G., Charron, A., Lemire, J. et Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 69-86. <https://doi.org/10.4000/dse.1831>
- Charron, A. (2021). La recherche-action en petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (1^{re} éd., p. 401-430). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks6wb9.23>
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L. et Turgeon, E. (2021). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : Les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans* (n^o 2018-LC-210923). Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf
- Charron, A. et Chaillez, P.-D. (2023). *Observer, évaluer et accompagner des étudiants-stagiaires dans leurs interactions en classe de maternelle : une recherche-action en contexte de formation initiale* [communication orale]. 34^e Colloque de l'ADMEE.
- Cholifah, A. N., Asib, A. et Suparno, S. (2020). Investigating teacher's perceptions of reflective peer observation to promote professional development. *Journal of English Educators Society*, 5(1), 89-93. <https://doi.org/10.21070/jees.v5i1.382>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dos Santos, L. M. (2017). How do teachers make sense of peer observation professional development in an urban school? *International Education Studies*, 10(1), 255265. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n1p255>
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286>
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/7
- Haïat, S., Espinosa, G. et Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (67). <https://doi.org/10.4000/edso.22736>
- Hamilton, E. R. (2013). His ideas are in my head: Peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39(1), 42-64. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.726202>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M. et Rivers, S. E. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The elementary school journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hendry, G. D. et Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 7. <https://doi.org/10.53761/1.9.1.7>
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R. et Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Johnson, S. R., Finlon, K. J., Kobak, R. et Izard, C. E. (2017). Promoting student-teacher interactions: Exploring a peer coaching model for teachers in a preschool setting. *Early Childhood Education Journal*, 45, 461-470. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0790-1>

- Karagiorgi, Y. (2012). Peer observation of teaching: Perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus. *Teacher Development*, 16(4), 443-461. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.717210>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and development journal*.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of teacher education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L. et Maillart, C. (2017). *Les interactions enseignant/élèves comme soutien au développement langagier des enfants en classe maternelle*. Paris, France. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/214858>
- Lessard, A. (2016). Accompagnement d'enseignants du secondaire visant l'engagement et la réussite des élèves. Une expérience inspirante diffusée sur le site Web du Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). *CTREQ*.
- Nguyen, Q. N. (2021). Revisiting peer classroom observations as a teacher professional development protocol: A critical theoretical review of global practices. *Vietnam Journal of Education*, 5(2), 10-20. <https://doi.org/10.52296/vje.2021.71>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019.htm>
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The future of children*, 119-137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances* (n° 2015-AP-187763). Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
- Roy-Vallières, M. (2023). *Composantes de la qualité structurelle et des interactions dans des groupes d'enfants de 4 ans fréquentant des maternelles et des centres de la petite enfance* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating Pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Sandt, F.-O. (2012). Peer observation action research project. *School Leadership & Management*, 32(4), 355-373. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.712511>
- Schachter, R. E., Gerde, H. K. et Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 395-408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Ulferts, H., Wolf, K. M. et Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child development*, 90(5), 1474-1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Volchenkova, K. (2016). Peer observation as a tool for teacher's professional development and the way to increase the quality of the education process. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences.*, 8(3), 39-43. <https://doi.org/10.14529/ped160304>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V. et Lavelle, B. (2010). Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators. Literature Review. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education*. <http://www.ed.gov/about/offices/list/opepd/ppss/reports.html>