

POUR
la petite
ENFANCE



REVUE
PROFESSIONNELLE

Mai 2024 | Volume 2 – n° 2
ISSN 2817-3783



La pratique réflexive
en CPE : témoignages
de gestionnaires
page 7

Le Projet Porte-panier :
une récolte des effets de
la démarche réflexive
page 19

Et si j'avais la chance
de m'immerger dans
un autre milieu ?
page 51

REVUE POUR LA PETITE ENFANCE

Revue biannuelle

La Revue Pour la petite enfance a été créée par un groupe d'étudiantes aux cycles supérieurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université Laval.

Par la proposition de témoignages de praticien(nes) et des articles concernant les plus récentes études en petite enfance, cette revue devient un incontournable point de rencontre pour quiconque s'intéresse à la petite enfance.

revuepourlapetiteenfance@uqam.ca
pourelapetiteenfance.ca

Les propos des articles publiés dans la Revue Pour la petite enfance (RPPE) n'engagent que la responsabilité des auteur.e.s.

Coordination

Nancy Proulx et Martine Asselin

Comité d'édition

Nancy Proulx, Martine Asselin, Anabelle Guérette, Maude Roy-Vallières et Julie Lachapelle

Membres invités du corps professoral

Christelle Robert-Mazaye et Nathalie Bigras

Consultante externe

Brigitte Lépine

Graphisme

Agence DoubleXpresso

Révision linguistique

Hélène Brisson

Photos

Shutterstock

Publié par Revue pour la petite enfance
1205, rue Saint-Denis Bureau N-3560
Montréal (Québec) H2X 3R9



SOMMAIRE

- 3** **Éditorial – Placer l'enfant au cœur de notre pratique réflexive**
Nancy Proulx, Martine Asselin et Anabelle Guérette
 - 7** **La pratique réflexive en CPE : témoignages de gestionnaires**
Annie-Claude Fournier
 - 13** **La pratique réflexive comme moyen pour améliorer la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance**
Karine Pinard, Karine Rondeau et Lise Lemay
 - 19** **Le projet Porte-panier : une récolte des effets de la démarche réflexive**
Martine Asselin, Karine Busilacchi et Loriana Giuliani
 - 27** **Un regard professionnel posé sur soi-même**
Martine Soucy
 - 33** **Répondre aux besoins de l'enfant grâce à la pratique réflexive**
Lise Tétreau
 - 39** **La réflexion dans l'action, un « savoir-être » pour la vie**
Sandrine Cusson
 - 45** **« Dessin[er] une ligne vers où je veux m'en aller comme éducatrice »**
Anne-Sophie Parent, Christine Hamel, Caroline Bouchard, Martine Asselin et Michèle Leboeuf
 - 51** **Et si j'avais la chance de m'immerger dans un autre milieu ?**
Lisandre Bergeron-Morin, Veerle Vervaet et Wouter Bulckaert
-



Nancy Proulx

Doctorante en éducation UQAM
Chargée de cours UQAM | UQO,
Co-éditrice de la revue
Pour la petite enfance



Martine Asselin

Doctorante en
psychopédagogique
Université Laval
Co-éditrice de la revue
Pour la petite enfance



Anabelle Guérette

Étudiante à la maîtrise en
éducation, UQAM
Membre du comité d'édition

ÉDITORIAL

PLACER L'ENFANT AU CŒUR DE NOTRE PRATIQUE RÉFLEXIVE

Accompagner des enfants au quotidien dans un contexte de service éducatif à l'enfance exige de composer avec la complexité et de plonger régulièrement dans le monde des émotions. Parfois vives, les émotions des enfants dont nous avons la responsabilité ainsi que celles générées par certaines situations que nous vivons nous poussent à l'action¹. Bien que ces émotions soient tout à fait légitimes, à titre de professionnel(les) de l'éducation à la petite enfance, il est de notre responsabilité d'offrir aux enfants des environnements favorables à leur développement. C'est pourquoi il s'avère essentiel de placer l'enfant au centre de notre pratique réflexive. La pratique réflexive soutient l'amélioration continue de la qualité éducative en constituant un pilier aidant à l'amélioration de nos pratiques et de la qualité de nos interactions. En confrontant nos croyances, en scrutant attentivement nos actions et en les analysant à la lumière des théories pertinentes en petite enfance, nous ouvrons la voie à un processus permettant d'avancer pas à pas dans notre développement professionnel et personnel. Cette présente édition nous amène donc à porter une attention toute particulière aux fondements de la pratique réflexive et à ses répercussions positives sur l'accompagnement des enfants dans leur développement.

Contributions à cette présente édition

Cette édition présente huit articles qui explorent le rôle de la réflexion dans le domaine de l'éducation à la petite enfance. Le but est de fournir des repères pour sa mise en œuvre, des stratégies et des conditions favorables pour l'intégrer davantage à nos pratiques.

Tout d'abord, un premier article met en lumière l'expérience de la pratique réflexive au sein des équipes de trois gestionnaires et d'une conseillère pédagogique décrite par Annie-Claude Fournier. À travers des témoignages, Annie-Claude souligne les défis auxquels ces équipes ont fait face lors de la mise en œuvre de la pratique réflexive dans un contexte organisationnel contraignant tout en mettant de l'avant les nombreux avantages qui en découlent.

La pratique réflexive est ensuite présentée comme un vecteur d'amélioration de la qualité éducative. Plus précisément, Karine Pinard, Karine Rondeau et Lise Lemay font ressortir l'importance de l'étape de réflexion-rétroaction dans le processus d'intervention éducative. Elles soulignent l'importance cruciale de cette étape qui permet d'examiner de façon critique ses pratiques éducatives, de les ajuster et de les perfectionner.

Ensuite, Martine Asselin, Karine Busilacchi et Loriani Giuliani se questionnent sur les effets d'un accompagnement réflexif sur les pratiques des gestionnaires et des personnes éducatrices à travers le projet Porte-panier. Les auteures décrivent plus particulièrement le modèle de démarche réflexive de CASIOPE tout en examinant les effets perçus par les gestionnaires et par les personnes éducatrices. Elles concluent en identifiant des conditions gagnantes à la pratique réflexive.

Par l'entremise de sa plume, Martine Soucy, auteure du quatrième article, nous transporte au CPE l'Anse aux lièvres. Elle décrit d'abord la façon dont la pratique réflexive a lieu au sein de son équipe en détaillant les divers mécanismes, les stratégies et les outils utilisés. Puis, appuyée de témoignages de personnes éducatrices, elle parle de la place grandissante accordée à la réflexion, la situant ainsi au cœur des pratiques éducatives.

Dans le cinquième article, Lise Tétreau vient placer l'enfant au centre d'un modèle de pratique réflexive. Elle guide notre réflexion vers une meilleure compréhension de l'approche qu'elle préconise en examinant des situations vécues par des enfants en contexte éducatif. Son approche se concentre sur l'analyse des actions en cours et passées. Elle encourage une réflexion approfondie au sujet des besoins de l'enfant, de la prise en compte de son contexte ainsi que de la remise en question des pratiques éducatives.

Vient ensuite l'article de Sandrine Cusson qui nous inspire par le partage de ses différentes expériences professionnelles au sein du réseau des services éducatifs à l'enfance. Ses expériences diversifiées ont joué un rôle crucial dans le cadre du développement de ses capacités réflexives. Ayant fait un choix réfléchi, Sandrine est aujourd'hui responsable d'un service de garde en milieu familial où elle intègre désormais la pratique réflexive dans son approche auprès des enfants.

Anne-Sophie Parent, Christine Hamel, Caroline Bouchard, Martine Asselin et Michèle Leboeuf présentent, dans ce septième article, l'utilisation de la captation vidéo comme outil de soutien au processus réflexif des personnes éducatrices. Elles mettent en lumière le Laboratoire d'analyse vidéo de la pratique qui vise non

seulement à encourager la pratique réflexive, mais aussi à promouvoir le développement professionnel des participants.

Enfin, dans leur article, Lysandre Bergeron-Morin, Veerle Vervaet et Wouter Bulckaert nous emmènent de l'autre côté de l'Atlantique pour nous faire découvrir les différents aspects du *jobshadowing* à travers le récit de Marina et de Hilde. Cette expérience d'immersion professionnelle présente des réflexions pertinentes pour nos propres pratiques.

En conclusion, nous souhaitons que les idées des auteures suscitent votre réflexion et vous orientent vers des pratiques qui ont du sens pour vous ou qui inspirent l'accompagnement des membres de votre équipe éducative.

Bonne lecture !

Référence

1. Ravat, J. (2007). Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique. *Le Philosophoire*, 29, 81-95. <https://doi.org/10.3917/phoir.029.0081>



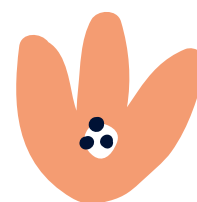


Je me réorganise, je me rétracte, je repars sur un autre chemin. C'est le plus beau modèle à donner aux enfants, parce qu'on leur demande aussi de pas hésiter à se mettre en action, à essayer des choses.



**Annie-Claude
Fournier**

Conseillère en pédagogie
AQCPE



LA PRATIQUE RÉFLEXIVE EN CPE: TÉMOIGNAGES DE GESTIONNAIRES

« Leur réflexion est importante »

Dans notre cour, on avait des cèdres. Quand on est en forêt, on laisse les enfants grimper aux arbres. [...] Les éducatrices avaient pris la décision que c'était correct de les laisser grimper. Après quelques semaines, nos cèdres [étaient] beaucoup moins robustes, les branches ont commencé à casser [...] Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a pris une mauvaise décision ? Non. On a pensé que ça allait être bon pour les enfants de pouvoir le faire, mais [...] on est en train de détruire les arbres. Donc, ce n'est plus permis. [...] Je me réorganise, je me rétracte, je repars sur un autre chemin. C'est le plus beau modèle à donner aux enfants, parce qu'on leur demande aussi de pas hésiter à se mettre en action, à essayer des choses. Eux aussi vont se tromper [...].

Quand on change une consigne, il faut l'expliquer aux enfants. On a montré la dégradation, on a fait un parallèle entre les gros arbres avec des grosses branches. On avait des photos de la cour avant pour permettre aux enfants de comprendre pourquoi on changeait la règle. Après ça, quand ils arrivent en forêt, ils disent : regarde cet arbre-là, je peux grimper. Les branches sont grosses, sont solides. Ça amène aux enfants leur propre réflexion.

Voici l'extrait issu d'une rencontre exploratoire en décembre dernier où ont été réunies des gestionnaires et une conseillère pédagogique de centres de la petite enfance (CPE). Je souhaitais recueillir leurs impressions, leurs expériences et leurs réalités sur ce qui se vit concrètement, ou non, la pratique réflexive dans leur milieu respectif. Après s'être entendues sur une définition commune¹ de la pratique réflexive, deux questions ont été posées pour amorcer le partage des idées :

- Comment la pratique réflexive se vit-elle dans votre CPE ?
- Quels sont les freins principaux à la mise en place de la pratique réflexive dans votre CPE ?

Aussi, j'ai fait part au groupe de mon propre questionnement : est-ce que la pratique réflexive en CPE serait un vœu pieux ? Elle est reconnue comme la « bonne chose à faire », « qu'on souhaite faire » et « qu'on aime faire », mais est-ce vraiment réaliste compte tenu des conditions et des contraintes organisationnelles ? Au cours de la rencontre, les participantes ont partagé plusieurs anecdotes et points de vue. Le thème de la culture organisationnelle s'est rapidement imposé en tant que ligne directrice. Certaines limites et des avantages ont ainsi émergé. Ce texte présente un aperçu de ces précieux échanges.

Une affaire d'équipe

D'emblée, des participantes ont nommé l'arrivée importante de personnel possédant peu de formation ou cumulant peu d'expérience. Cette situation constitue, selon elles, un frein à la pratique réflexive. Elles l'expliquent par les écarts qui peuvent se creuser entre ces nouveaux membres du personnel et les personnes éducatrices d'expérience ou encore, par l'adaptation à son nouveau contexte de travail et par la prise en charge des tâches qui lui sont confiées. Une gestionnaire partage son expérience :

J'ai des éducatrices, ça fait 25 ans qu'elles sont ici et j'ai présentement cinq étudiants-travailleurs du projet COUD². Ils n'ont pas la même capacité de remettre les choses en question parce qu'ils sont complètement envahis par la quantité d'informations qu'ils doivent absorber.



En réponse à cette situation, cette gestionnaire a fourni des occasions où peuvent se réunir des personnes qui ont un niveau d'expérience similaire pour échanger. Elle donne en exemple les communautés de pratique ou les moments de café-rencontres. Pour elle, ces rencontres font partie intégrante du développement professionnel des personnes éducatrices. Elle ajoute, par ailleurs, que la pratique réflexive demande un certain niveau de confiance en soi et en l'autre et qu'il faut parfois un certain temps avant d'y parvenir. Elle précise la façon dont sa propre posture contribue à la confiance de son équipe :

Il y en a des freins, mais j'ai trouvé des solutions pour les dé-freiner [...] Je leur donne des outils, je leur permets de réfléchir. La première année, je posais des questions rhétoriques, je plantais la graine de la réflexion individuelle [...] pour établir cette assurance qu'on pouvait me faire confiance et que j'utiliserais pas des choses contre elles. [...] Ça a pris des années de maturité d'équipe pour arriver à dire : je suis pas la meilleure là-dedans et de pas se sentir jugée ou menacée.

En contrepartie, selon une autre participante, l'arrivée de nouvelles éducatrices n'influe pas vraiment sur la culture de pratique réflexive qu'il y a au CPE :

L'éducatrice, elle a bien beau débiter, puis devoir apprendre comment faire ses changements de couches, désinfecter la table à langer, puis pas mettre la cuillère directement dans l'assiette : c'est quand même facile, [...] ce sont de petites techniques.

Mais quand j'arrive dehors et que tout à coup, les enfants prennent des branches puis font semblant de jouer aux épées et que je ne sais plus quoi faire... Que je sois nouvelle

éducatrice ou ancienne, c'est la même chose. Je dois toujours [me questionner] : pourquoi je dirais non ? Qu'est-ce qui fait que ces enfants-là sont capables ? Que ceux-là sont pas capables ? Qu'est-ce qui fait que, même si mon groupe est capable, je vais devoir dire non pour un moment, à cause d'un autre groupe d'enfants ? [...] Il y a beaucoup moins d'interdits au final parce qu'on est capable de réfléchir intelligemment plutôt que la direction nous dise que tout est banni.

Comme d'autres participantes, elle attribue la pratique réflexive à une culture d'organisation où la remise en question individuelle et de groupe fait partie des mœurs. En premier lieu, elle indique qu'il faut que ce soient les gestionnaires en poste qui incarnent cette posture, notamment par la reconnaissance de leurs propres erreurs :

Les milieux où je n'ai pas vécu [la pratique réflexive], c'était des milieux où si on se trompait, forcément on n'était pas correct. Tandis que l'approche réflexive, [c'est] de se tromper, de réfléchir, de revenir. C'est pour ça que je dis que ça s'inscrit dans une culture organisationnelle. [...] Quand on est des grandes équipes, si la direction générale est dans cette posture-là, puis alimente les directions adjointes dans ces postures-là, puis les agentes de soutien pédagogique [...], forcément, ça aura un impact positif chez l'ensemble des équipes.

Par rapport au rôle de la personne gestionnaire, elle ajoute :

Parfois, on a des changements dans ces postes-clés. Puis, les personnes qui arrivent en poste ont [...] de la difficulté à admettre qu'elles font des erreurs. [...] Rapidement, on perd [...] l'approche réflexive chez les éducatrices, parce c'est pas le modèle qui est transmis.



Certaines limites, des bienfaits remarqués

Sans les qualifier de freins, des participantes expriment certaines limites dans la pratique réflexive. Pour une participante, une limite réside dans les « thèmes », sujets ou non à la remise en question. Elle dit qu'il faut communiquer sans équivoque les décisions de nature administrative pour lesquelles la discussion n'est pas possible. Pour sa part, une autre participante indique que dans son CPE, il y a souvent plusieurs adultes dans un même groupe d'enfants pour soutenir de manière plus particulière les besoins des enfants. Elle a observé qu'il faut faire attention à ce que les discussions d'adultes n'aient pas lieu au détriment de la réponse aux besoins des enfants :

Ça amène certaines difficultés [...] d'avoir continuellement plus d'une éducatrice [...] Avoir beaucoup de monde, c'est riche, ça fait de beaux échanges. En contrepartie, il faut continuellement être en train de se dire: est-ce que cette discussion-là est adéquate, est pertinente, au bon moment, à la bonne place ?

Au fil de la conversation, les participantes échangent à plusieurs reprises des propos qui dépeignent les nombreux avantages qu'elles perçoivent de leur culture organisationnelle portée sur la pratique réflexive. Comme dans l'exemple des branches de cèdres en début de texte, elles observent des bienfaits directement auprès des enfants. Aussi, elles font part d'avantages marqués pour les personnes éducatrices :

[C'est] un esprit de questionnement, qui fait des éducatrices mieux campées professionnellement, plus épanouies dans leur sentiment de faire la différence dans leur travail, puis d'être reconnues comme des professionnelles, parce que [...] leur réflexion est importante. [...] C'est vraiment [un] regard croisé qui fait en sorte que les éducatrices vont trouver leurs propres limites, leurs propres attitudes, dans leurs propres forces.

La pratique réflexive demande une posture consciente de questionnements et de remises en question par toute l'équipe en commençant par les personnes gestionnaires ou leaders pédagogiques.

Pas un vœu pieux

À la fin de la rencontre, nous nous sommes toutes entendues pour dire que l'exercice avait été fort intéressant. D'ailleurs, les participantes ont partagé des idées et ont reconnu les initiatives pertinentes de part et d'autre. À savoir si la pratique réflexive relève d'un vœu pieux, comme questionné en introduction, une participante mentionne :

Est-ce que c'est un vœu pieux ? Non. [...] C'est une question de posture. Un aîné peut le faire, un enfant de deux ans peut le faire. Ça n'a rien à voir avec le travail. Est-ce qu'on est prêt à se remettre en question ? À aller valider avec la théorie ? Voir si on aurait pu faire ça différemment ? Puis ensuite, changer notre pratique.

Ensemble, nous avons conclu que la culture organisationnelle était vraiment le point d'ancrage de la pratique réflexive en CPE et que cette culture ne s'instaure pas nécessairement avec un coup de baguette magique. La pratique réflexive demande une posture consciente de questionnements et de remises en question par toute l'équipe en commençant par les personnes gestionnaires ou leaders pédagogiques.

Remerciements aux personnes participantes :

Sophie Lamoureux, directrice adjointe à la pédagogie, CPE Enfant-Soleil
Marie-Josée Tremblay, directrice générale, CPE Passe-Partout
Aneta Kotowitz, Conseillère pédagogique, CPE Pirouette
Nancy St-Gelais, directrice générale, CPE Les Renardeaux

Notes

1. La définition commune de la pratique réflexive a été largement inspirée de l'appel de texte de la revue Pour la petite enfance. Elle a été définie comme suit: La capacité de poser un regard critique sur ses actions, de faire des reflets sur soi et un moyen de prise de conscience qui peut parfois mener vers des changements de pratique
2. Les projets COUD font référence aux programmes de formation de COUrte Durée, portés par le Comité sectoriel de main-d'œuvre Économie sociale Action communautaire. Il s'agit de parcours travail-études, où les personnes alternent les journées de travail et de formation en vue de l'obtention d'une qualification.



Tout au long de leur formation et de leur carrière, les personnes éducatrices de la petite enfance sont amenées à accomplir un travail complexe impliquant de réfléchir à leurs actions pour offrir des services éducatifs de qualité aux jeunes enfants et dans le but de favoriser leur développement ainsi que leur bien-être.



Karine Pinard

Étudiante à la maîtrise en
éducation
Université du Québec à
Montréal



Karine Rondeau

Professeure-chercheuse
Université du Québec à
Montréal



Lise Lemay

Professeure-chercheuse
Université du Québec à
Montréal



LA PRATIQUE RÉFLEXIVE COMME MOYEN POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ ÉDUCATIVE DES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE

En éducation à la petite enfance, il est reconnu que la qualité éducative offerte aux enfants est liée à leur développement et à leurs apprentissages. Le programme éducatif du ministère de la Famille *Accueillir la petite enfance*¹ propose une démarche complexe impliquant plusieurs facteurs à considérer pour obtenir une qualité éducative de niveau élevé. Nommons entre autres le processus d'intervention éducative qui comprend quatre étapes: 1) l'observation des enfants 2) la planification et l'organisation des actions éducatives à leur offrir 3) l'action éducative posée auprès d'eux et 4) la réflexion-rétroaction sur l'action éducative posée¹. La quatrième étape, la réflexion-rétroaction, concerne la pratique réflexive du personnel éducateur et sera l'objet principal de cet article.

Nous présenterons d'abord une mise en contexte quant au rôle de la personne éducatrice. Ensuite, nous exposerons la pratique réflexive comme moyen favorisant la qualité éducative en services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) et nous mettrons en évidence le manque de données scientifiques à l'égard de la réflexion-rétroaction. Enfin, nous présenterons quatre grandes thématiques proposées pour favoriser la mise en place de cette étape importante du processus d'intervention éducative.

Au cours des dernières années, le réseau des SGEE a pris de l'importance dans la société québécoise et, par le fait même, a influencé le rôle des personnes éducatrices particulièrement en ce qui a trait à la qualité éducative offerte en SGEE. Pour être en mesure d'assumer pleinement ce rôle auprès des jeunes enfants et de leur famille, les personnes éducatrices doivent acquérir des connaissances et développer des compétences visant l'adoption de pratiques professionnelles de qualité². Des modifications

ont été apportées au devis ministériel du programme *Techniques d'éducation à l'enfance* dans la dernière version approuvée en 2022³. L'une d'entre elles concerne la pratique réflexive qui est maintenant considérée comme une compétence transversale fondamentale à développer. Cette pratique réflexive conduit, selon Schön (1983), «à la possibilité de s'engager dans un processus ultérieur d'apprentissage continu, contribuant [...] à améliorer la qualité de la pratique professionnelle» (p. 2)⁴.

Dans le cadre de nos expériences de travail respectives en contextes éducatifs, nous avons pu constater que le personnel éducateur démontrant une capacité à s'engager dans un tel processus, particulièrement à poser un regard réflexif sur ses actions éducatives et ses attitudes, serait plus enclin à envisager les situations de façon globale.



Tout au long de leur formation et de leur carrière, les personnes éducatrices de la petite enfance sont amenées à accomplir un travail complexe impliquant de réfléchir à leurs actions pour offrir des services éducatifs de qualité aux jeunes enfants et dans le but de favoriser leur développement ainsi que leur bien-être⁵. Ce travail suppose également qu'elles sachent s'ajuster aux besoins et aux intérêts des enfants et à la diversité des familles avec qui elles collaborent tout en tenant compte de la dynamique de groupe et de la réalité de l'organisation du milieu de travail. Pour y arriver, un engagement actif dans le processus d'intervention éducative présenté en introduction s'avère essentiel. C'est ainsi que la personne éducatrice s'assure de la planification intentionnelle d'actions éducatives basée sur des observations qui seront ensuite réajustées grâce à la réflexion-rétroaction.

Dans le cadre de nos expériences de travail respectives en contextes éducatifs, nous avons pu constater que le personnel éducateur démontrant une capacité à s'engager dans un tel processus, particulièrement en posant un regard réflexif sur ses actions éducatives et sur ses attitudes, serait plus enclin à envisager les situations de façon globale. Par exemple, plutôt que de considérer uniquement le comportement manifesté par un enfant, les personnes éducatrices capables de poser un regard réflexif sur le comportement tenteraient de le comprendre en considérant la situation dans laquelle il s'est manifesté, le besoin que l'enfant exprime à travers celui-ci, ainsi que le rôle qu'elles ont joué dans cette situation. Le fait de poser un tel regard réflexif sur leurs actions éducatives augmenterait la qualité des interactions entre les personnes éducatrices et les enfants favorisant au sein du groupe un climat plus positif, lequel aurait un impact favorable sur le développement et sur

l'apprentissage des enfants. En outre, plusieurs recherches menées sur ce sujet ailleurs dans le monde ont exposé les nombreux bénéfices liés à la pratique réflexive en contexte éducatif de la petite enfance^{2,6,7,8,9,10}. Qu'en est-il de la recherche au Québec sur ce sujet? Les trois premières étapes du processus d'intervention éducative semblent bien documentées par la recherche scientifique^{11,12,13}. Cependant, nous en savons beaucoup moins en ce qui concerne la quatrième étape du processus, à savoir celle de la réflexion-rétroaction.

En outre, plusieurs recherches menées sur ce sujet ailleurs dans le monde ont exposé les nombreux bénéfices liés à la pratique réflexive en contexte éducatif de la petite enfance.

Quelques écrits professionnels et scientifiques portant sur le sujet présentent des moyens pouvant être mis en place pour soutenir la pratique réflexive. À titre d'exemple, le programme éducatif du ministère de la Famille *Accueillir la petite enfance*¹ propose des questions permettant au personnel éducateur de réfléchir sur chacune des dimensions de la qualité (p. 59 et 61). Aussi, selon une étude australienne mettant en commun bon nombre de constats relatifs à la réflexion critique du personnel éducatif en milieu scolaire⁴, quatre grandes thématiques contribueraient à la réflexion et, par le fait même, à une pratique pédagogique de qualité. Il s'agit de 1) l'importance de cibler des objectifs explicites, 2) de l'identité professionnelle, 3) de la collaboration pour une réflexion authentique ainsi que 4) des outils supportant le changement.

La première thématique démontre la nécessité de comprendre clairement ce en quoi consiste la pratique réflexive et de disposer d'objectifs clairs pour soutenir la réflexion au quotidien. Par exemple, se fixer l'objectif de favoriser un climat harmonieux lors des repas afin d'améliorer ce moment de vie pour les enfants et la personne éducatrice contribuerait au sentiment de compétence et à la motivation intrinsèque de s'engager dans une telle démarche. La seconde thématique concernant l'identité professionnelle impliquerait les croyances et les valeurs du personnel éducateur au sujet de l'éducation et de la réflexion, ce qui pourrait influencer l'efficacité de l'action éducative et de la réflexion. Par exemple, réfléchir sur ses croyances à propos des saines habitudes de vie peut amener à mieux comprendre les écarts entre les pratiques réalisées par la personne éducatrice et les pratiques valorisées par le programme éducatif du ministère de la Famille.¹ La troisième thématique encourage la mise en place d'un espace sécuritaire et respectueux permettant au personnel éducateur de

confronter ses différentes visions de l'enfant, de l'éducation à la petite enfance et du rôle de la personne éducatrice, de sorte à le faire bénéficier de perspectives pas nécessairement envisagées. Par exemple, les réunions d'équipe pédagogiques ou les rencontres individualisées avec la personne-ressource du milieu, comme un adjoint pédagogique, contribueraient à l'établissement et au maintien d'une pratique réflexive honnête, éclairée et mise à l'épreuve, donc plus détachée des biais d'un individu. La quatrième thématique suggère finalement que le personnel éducateur dispose de plusieurs outils et stratégies pour affiner sa réflexion. On suggère notamment la vidéo, qui permet le recueil de faits observables, la tenue d'un journal de bord ainsi que des entretiens conversationnels avec une personne-ressource pour lui permettre de porter un regard critique sur l'action éducative, de se questionner et de s'appuyer sur des hypothèses soutenues par la théorie sur le sujet plutôt que sur sa simple intuition. L'établissement d'un plan d'action basé sur des sources fiables permettrait aussi de proposer des ajustements à faire.



Somme toute, les écrits portant précisément sur l'étape de la réflexion-rétroaction du processus de l'intervention éducative en petite enfance demeurent peu nombreux. On sait qu'elle est importante, mais qu'en est-il vraiment dans les milieux de travail ? Quelle place y accorde-t-on ? Cela justifie l'intérêt d'y accorder de l'importance tant en formation initiale que continue, afin d'offrir le soutien nécessaire au personnel éducateur pour la mise en place de cette pratique favorisant ainsi la qualité éducative des SGEE. Une recherche portant sur cette étape est d'ailleurs en cours, ce qui contribuera à l'élargissement des connaissances sur ce sujet dont l'intérêt est croissant.

Références

1. Ministère de la Famille. (2019). [Accueillir la petite enfance - Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance](#). Les publications du Québec.
2. Beavers, E., Orange, A. et Kirkwood, D. (2017). [Fostering critical and reflective thinking in an authentic learning situation](#). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 3-18.
3. Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). [Techniques d'éducation à l'enfance \(322.A1\) Programme d'études techniques](#). Gouvernement du Québec.
4. Philp-Clark, C. et Grieshaber, S. (2023). [Teacher critical reflection: What can be learned from quality research?](#) *The Australian Educational Researcher*, 51, 697-717.
5. Ministère de la Famille. (2021). [Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance](#). Gouvernement du Québec.
6. Chen, J. J. (2023). Pedagogical adaptability as an essential capacity: [Reflective practice of applying theory to practice among first-year early childhood teachers during remote instruction](#). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(4), 723-746.
7. Cherrington, S. (2018). Early childhood teachers' thinking and reflection: [A model of current practice in New Zealand](#). *Early Years*, 38(3), 316-332.
8. Decker, K. B., Cook, G. A., Brophy-Herb, H. et Torquati, J. (2023). [Students' experiences of reflective practices as pedagogy in early childhood higher education](#). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3), 261-287.
9. Purcell, M. L. et Schmitt, S. A. (2023). [Strengthening preservice educator reflective practice through the use of personnel preparation standards](#). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(2), 167-183.
10. Ruming, N. et McFarland, L. (2022). 'When we sat together, it just worked': [Supporting individual and collaborative reflective practice in a team of early childhood educators](#). *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1), 32-47.
11. 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.
12. 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.
13. Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J. et Bouchard, C. (2021). [Conception and validation of the Quality of Educators' Observation and Planning Practices Scale \(QEOPPS\)](#). *Early Years*, 41(23), 144-160.

Des personnes éducatrices et des gestionnaires y ont « rapporté » et analysé les changements observés dans leur milieu, nous permettant ainsi de récolter les effets perçus d'un accompagnement réflexif.





Martine Asselin

Consultante en petite
enfance
CASIOPE



Karine Busilacchi

Responsable du contenu
pédagogique
CASIOPE



Loriana Giuliani

Directrice générale
CASIOPE



LE PROJET PORTE-PANIER: UNE RÉCOLTE DES EFFETS DE LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Accompagner les acteurs de la petite enfance dans le but de susciter leur pouvoir d'agir et leur sentiment de compétence implique de laisser de côté la posture d'expert pour « partir de la personne » et « faire avec elle »¹. Ces deux grands principes guident quotidiennement notre organisation, CASIOPE², dans les accompagnements réalisés auprès des personnes éducatrices et des gestionnaires et soulignent l'importance de mettre de l'avant une démarche réflexive. Mais qu'implique au juste une démarche réflexive ? Soutient-elle vraiment l'amélioration de la qualité éducative au quotidien ? Quels sont les changements observés concrètement par des services éducatifs à l'enfance ayant vécu un accompagnement réflexif ? Et quelles sont les conditions qui facilitent ces changements de pratique ? Ces questions ont inspiré la mise en place du projet Porte-panier. Des personnes éducatrices et des gestionnaires y ont « rapporté » et analysé les changements observés dans leur milieu, nous permettant ainsi de récolter les effets perçus d'un accompagnement réflexif.

Le modèle de démarche réflexive de CASIOPE

La démarche réflexive, à la base de nos formations, accompagnements et outils pédagogiques, s'inspire des travaux de Dewey³, Schön⁴, Kolb⁵, Holborn⁶ et de ceux de plusieurs auteurs, dont Legendre, Marcotte et Portelance⁷, ayant suivi leurs traces. Elle vise une prise de conscience des savoirs intuitifs développés au cours de l'expérience professionnelle afin de les confronter à des repères théoriques et ainsi permettre de valider les croyances et les pratiques actuelles, d'apporter des nuances ou de les remettre en question.

Cette démarche se compose de trois étapes: la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation.

Étape 1 la contextualisation

Cette première étape permet, à celles et ceux qui amorcent une boucle de démarche réflexive, de dévoiler leur expérience, de décrire leurs perceptions, leurs intuitions, etc. La contextualisation se réalise au moyen d'invitations à décrire leurs pratiques dans une situation donnée, à nommer leurs stratégies utilisées lorsqu'un défi se présente ou encore à exprimer leurs croyances. Cette mise en évidence des repères et des pratiques actuelles sert d'ancrage à la démarche réflexive afin qu'elle s'inscrive en continuité avec l'expérience des personnes éducatrices et des gestionnaires.

Étape 2 la décontextualisation

Le prochain pas vise la recherche de repères théoriques qui serviront d'appui pour analyser les pratiques et les croyances nommées lors de l'étape de la contextualisation. Que révèlent la littérature scientifique et les textes de vulgarisation à ce sujet? Cette mise en relation théorie-pratique donne lieu à une consolidation des connaissances ou à des prises de conscience. Elle permet à la personne éducatrice ou gestionnaire d'identifier ses forces et les zones d'amélioration possibles quant à la situation analysée.

Étape 3 la recontextualisation

Finalement, la troisième étape vise un retour à la pratique afin d'adapter l'action ou de la consolider. Elle permet de clarifier les stratégies à mettre en place ou les pratiques à modifier, de consolider ou d'adapter à la suite de la confrontation de sa pratique (contextualisation) à la théorie (décontextualisation). Qu'est-ce que je souhaite bonifier? Comment vais-je m'y prendre? De quoi vais-je avoir besoin pour y arriver?



Modèle de démarche réflexive de CASIOPE dans la lignée des travaux de Dewey³, Schön⁴, Kolb⁵, Holborn⁶, Legendre, Marcotte et Portelance⁷.

« [La démarche réflexive] vise une prise de conscience des savoirs intuitifs développés au cours de l'expérience afin de les confronter à des repères théoriques et ainsi permettre de valider les croyances et les pratiques actuelles, d'apporter des nuances ou de les remettre en question. »

Un projet pour récolter les effets

En 2019, après plus de dix années passées à mettre en œuvre ce processus lors des accompagnements réalisés auprès des équipes en services de garde éducatifs à l'enfance, notre organisation a voulu relever les effets de cette démarche réflexive dans le quotidien des milieux accompagnés en ce sens. Inspirée par les méthodes d'évaluation participative, la récolte des effets (en anglais *Outcome Harvesting*⁸) a permis de « récolter » des traces de ce qui a changé au sein des milieux accompagnés. Ces effets perçus ont servi d'appui pour ensuite permettre aux acteurs impliqués de remonter le fil des événements et de déterminer si et comment la démarche réflexive a contribué à ces changements. Ainsi,

douze questionnaires furent invités à nous « rapporter » les changements constatés dans leur milieu depuis leur engagement dans l'implantation de cette démarche réflexive, plus particulièrement autour du processus de l'intervention éducative. Au cours de trois journées de travail, les questionnaires ont amorcé un processus d'analyse afin de hiérarchiser et de cibler les changements les plus significatifs (en anglais *Most significant change*⁹). À cela s'ajoutaient des entretiens individuels avec six personnes éducatrices et trois questionnaires ainsi que des ateliers réflexifs réalisés auprès de deux équipes éducatives dans leur milieu. Les éléments ayant contribué à produire les changements observés et les facteurs pouvant assurer la pérennisation de ces effets positifs ont ainsi été mis en lumière.

Des effets tant chez les personnes éducatrices que chez les gestionnaires

Au terme des activités du projet, cinq grandes zones de changement ont été identifiées par les participantes dont trois comme étant les plus significatives¹⁰. D'abord, les gestionnaires observent des effets positifs de la démarche réflexive sur les pratiques des personnes éducatrices en lien avec le processus de l'intervention éducative. Notamment, elles constatent que les personnes éducatrices planifient leurs observations, se donnent du temps pour observer les enfants et se posent davantage de questions dans l'action. Elles formulent des intentions pour guider leurs actions, mettent des mots sur leurs pratiques et analysent leurs actions éducatives.

Ensuite, les gestionnaires rapportent des changements sur le professionnalisme et la posture éthique des personnes éducatrices. Plus spécifiquement, ces dernières prennent conscience de leurs biais d'observation, comparent moins les enfants entre eux et appuient leurs observations sur des faits. De plus, elles voient moins l'observation comme une charge de travail, se questionnent davantage entre elles et se mobilisent en équipe sans attendre des réponses de l'équipe de gestion. Il est également observé qu'elles s'engagent davantage dans leur développement professionnel, notamment en formant d'elles-mêmes des cellules de soutien ou en développant des outils de travail.



Enfin, les participantes au projet Porte-panier font état des effets de l'implantation de la démarche réflexive sur le leadership et le sentiment de compétence des gestionnaires. En effet, les gestionnaires soutenues dans cette démarche disent maintenant utiliser le questionnement pour mieux guider les membres de leur équipe dans la réflexion en précisant être maintenant conscientes qu'il s'agit d'un moyen pertinent pour les amener plus loin. La démarche réflexive structure leur approche auprès de l'équipe et leur procure un sentiment de confiance. Les gestionnaires créent avec leur équipe des occasions de réfléchir à ce qu'il convient de faire. L'approche directive est mise de côté afin de laisser place à l'autonomie professionnelle des personnes éducatrices, ce qui nourrit le sentiment de confiance des gestionnaires envers leur équipe. Les gestionnaires disent en outre s'ajuster davantage au rythme de chaque personne éducatrice.

Les conditions gagnantes d'une pratique réflexive

La récolte des effets a également permis d'identifier des conditions gagnantes pour faciliter et pour favoriser l'implantation d'une pratique réflexive au sein d'un service de garde éducatif à l'enfance. Les personnes éducatrices et les gestionnaires rencontrées soulignent l'apport particulier de certaines de ces conditions:

1

Créer un climat propice à l'apprentissage. Ce climat valorise non seulement l'expression des idées, des ressentis et des opinions, mais également l'accueil des erreurs et des doutes qui émergent. Chaque individu est respecté dans son rythme et est reconnu pour ses idées et pour sa mise en action.

2

Coconstruire la démarche. L'implantation de la démarche réflexive doit être envisagée en tant que projet collectif et doit permettre aux personnes éducatrices comme aux gestionnaires de s'impliquer dès le début: de la formulation des intentions du projet à la planification et à la participation collective aux différentes activités.

3

Mettre en place des mécanismes de suivi et des modalités d'accompagnement. Il ne s'agit pas simplement d'offrir de la formation ponctuelle. L'accompagnement régulier et en continu des personnes éducatrices au moyen de divers mécanismes prévus dans le temps aurait un apport positif sur la pratique réflexive de ces dernières (rencontres individuelles, rencontres d'équipe, groupes de soutien entre personnes éducatrices, soutien externe).

4

Prévoir des espaces-temps. La démarche réflexive nécessite de disposer de moments pour échanger, pour se questionner et pour prendre du recul sur l'action. Ces moments doivent être valorisés et du temps doit être dégagé, individuellement et collectivement, pour permettre aux conversations et aux questionnements d'émerger.

5

Prendre en considération la zone proximale de développement professionnel. L'application de cette notion à l'accompagnement des personnes éducatrices permet d'offrir un soutien qui tient compte de leurs besoins et de leur rythme. Les actions s'accordent ainsi mieux aux « prochains pas » de l'équipe.



S'engager dans une démarche réflexive sur sa pratique, c'est chercher à faire mieux. Il importe de faire mieux pour l'enfant, pour son bien-être et pour son développement. Il est important également de faire mieux pour soi, pour son sentiment de cohérence et de compétence et pour son besoin de sens derrière chacun de ses gestes.

La réflexivité est donc au cœur de l'agir avec compétence. La réflexivité fait référence à une aptitude humaine à se percevoir. Elle doit être pensée comme une compétence à reconstruire mentalement ses expériences. Cet acte réflexif mobilise la conscience de soi et engage le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux.¹¹ p. 93

En identifiant les changements significatifs observés dans leur milieu et en remontant le fil des conditions ayant permis ces changements, les personnes éducatrices et les gestionnaires impliquées dans le projet Porte-panier ont pu exercer une réflexion critique et prendre conscience du chemin parcouru dans leur appropriation d'une démarche réflexive. Et puisque la réflexion « sur et dans l'action »⁴⁻¹² est favorisée par le dialogue réflexif, laissons de l'espace aux personnes éducatrices pour vivre la démarche réflexive à travers l'accompagnement et des mécanismes de rétroaction. Ce sont là d'importants leviers de développement professionnel et d'intelligence collective.

Note

2. CASIOPE est une entreprise en économie sociale qui, depuis 2008, a pour mission de susciter des changements de pratique chez les personnes intervenantes en petite enfance à travers des outils, des formations et des démarches d'accompagnement.

Références

1. Ninacs, W.A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Presses de l'Université Laval.
3. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Houghton Mifflin.
4. Schön, D.A. (1983). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey Bass.
5. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
6. Holborn, P. (1993). Devenir un praticien réflexif. Dans J. Heynemand et D. Gagnon (dir.), *Devenir enseignant* (tome 2, p. 85-103). Éditions Logiques.
7. Legendre, M.F., Marcotte, S. et Portelance, L. (1999). L'utilisation des études de cas comme outil pour favoriser l'établissement de liens théorie-pratique et le transfert des apprentissages. Dans J.-P. Béchard et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner Autrement, volume 2: Actes du 16^e Colloque International de l'AIPU* (p. 620-631). École des hautes études commerciales de Montréal.
8. Wilson-Grau, R. (2018). *Outcome harvesting. Principles, steps and evaluation applications*. Information Age Publishing.
9. Davies, R. et Dart, J. (2005). [The most significant change \(MSC\) technique. A guide to its use.](#)
10. Busilacchi, K., Issalys, G. et Giuliani, L. (2022). La récolte des effets de l'implantation d'une démarche réflexive dans des milieux éducatifs en petite enfance. Dans V. Lafantaisie et J. Dionne (dir.), *Pour une pratique réflexive dans l'intervention psychoéducatrice* (p. 137-160). Presses de l'Université du Québec.
11. Guillaumin, C. (2009). [La réflexivité comme compétence: Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation.](#) *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1),
12. Saint-Arnaud, J. Y. (2001). [La réflexion-dans-l'action. Un changement de paradigme.](#) *Recherche et formation*, 36(1), 17-27.



Notre équipe de gestion mise sur différentes stratégies dans l'objectif d'appivoiser et de rendre accessible la pratique réflexive.



Martine Soucy

Directrice adjointe à
la qualité
CPE L'Anse aux Lièvres



UN REGARD PROFESSIONNEL POSÉ SUR SOI-MÊME

La pratique réflexive occupe une place de plus en plus importante dans notre centre de la petite enfance (CPE). Nous sommes conscients que cette pratique est accueillie comme une démarche motivante pour certaines personnes, mais qui peut sembler menaçante pour d'autres. Au CPE l'Anse aux lièvres, nous déployons une variété de mécanismes permettant au personnel éducateur de réfléchir sur ses actions. Notre équipe de gestion mise sur différentes stratégies ayant pour objectif d'apprivoiser et de rendre accessible la pratique réflexive. Celles-ci se présentent sous la forme d'un feuillet mensuel à lire incluant une section réflexive, d'un retour structuré sur la participation aux formations vécues individuellement, d'un outil pour amorcer l'analyse d'une situation vécue avec un enfant, ainsi que de communautés de pratique. Dans notre CPE, l'accompagnement vers la pratique réflexive fait son chemin.

Des sujets au goût du jour pour réfléchir

Dans notre organisation, le personnel éducateur reçoit mensuellement un feuillet portant sur un sujet donné incluant une section réflexive à laquelle il est invité à répondre de manière individuelle. Au cours des deux dernières années, divers thèmes ont été abordés dans ce feuillet tels que l'utilisation des encouragements plutôt que des compliments, la création de zones intérieures de jeu flexibles et stimulantes, ainsi que les jeux de bataille au CPE. Le choix de la thématique traitée est fait selon trois avenues: ce qui est discuté pendant les pauses; ce qui est observé et mérite une réflexion et ce qui peut

bénéficier d'un renouvellement de connaissances à certaines périodes de l'année. Les informations qui se retrouvent dans le feuillet proviennent du programme éducatif Accueillir la petite enfance¹, de documents produits par des associations liées aux services de garde éducatifs ou d'extraits de livres reconnus dans le domaine de la petite enfance. La directrice adjointe à la qualité (DAQ) rassemble le tout afin de confirmer certains savoirs, de transmettre de nouveaux savoirs ou encore de réactiver des savoirs enfouis dans la mémoire. Elle intègre aussi des liens vers des publications provenant de sources fiables pour ceux qui souhaitent approfondir leur réflexion.

Le feuillet est structuré de manière à présenter les informations spécifiques sur le sujet traité et offre une série de questions permettant à la personne éducatrice de réfléchir sur ses pratiques individuelles en lien avec le sujet. La section réflexive est concise; on utilise une formule ouverte pour les questions tout en s'adressant personnellement aux éducatrices et éducateurs. La DAQ invite celles et ceux qui le désirent à discuter de leur réflexion avec elle. Souvent, c'est dans un contexte inattendu que l'occasion de partager leurs réflexions se présente.

Se laisser porter par la participation à des formations

Notre CPE soutient également la réflexion des éducatrices et des éducateurs à leur retour d'une formation vécue individuellement. La personne concernée reçoit un courriel de l'équipe de gestion comportant des questions générales telles que: Qu'as-tu retenu de cette formation? Qu'as-tu appris? Qu'est-ce qui t'a surpris ou étonné? Qu'est-ce que cette formation t'a apporté en tant qu'éducatrice/éducateur? Quelle pratique éducative cette formation t'amène-t-elle à modifier?

Il découlera de ces réponses un échange dans les semaines qui suivent entre la personne nouvellement formée et la DAQ pour discuter de pédagogie et de l'expérience de formation. Cet échange permet à la DAQ de valoriser le cheminement de la personne et de susciter une remise en question à la suite de la participation à la formation. La DAQ peut ainsi soutenir cette personne dans l'application de la nouvelle pratique qu'elle souhaite mettre en œuvre.

Un outil pour réfléchir sur ses actions

Afin d'encourager le personnel éducateur à réfléchir sur ses actions et ce, dans le but d'adopter une posture critique envers ses propres pratiques éducatives, un outil maison a été conçu. Ce dernier a pour but d'amorcer l'analyse d'une situation vécue avec un enfant lui posant un questionnement. Il s'agit d'un outil simple comprenant quelques sections. La première section permet d'identifier quelques données utiles à la réflexion: âge de l'enfant, durée de fréquentation au sein du groupe, questionnements à propos de l'enfant. Une deuxième section est consacrée à l'identification des forces de l'enfant. Un endroit est également prévu pour y inscrire les questionnements de l'éducatrice ou de l'éducateur ou encore pour déterminer les difficultés rencontrées par l'enfant relativement à son développement ou à son comportement. Une fois cette collecte d'information effectuée, l'éducatrice ou l'éducateur prend en note les actions éducatives déjà mises en place pour cet enfant. Il est également essentiel de tenir compte des différents acteurs qui veillent au bien-être de l'enfant. C'est pourquoi la dernière section de cet outil sert à vérifier si le sujet a déjà été abordé avec les parents.

Cet échange permet à la DAQ de valoriser le cheminement de la personne et de susciter une remise en question à la suite de la participation à la formation.



Lors des discussions qui s'ensuivent, la DAQ cherche à approfondir la réflexion de la personne éducatrice en s'interrogeant sur ses intentions derrière les actions mises de l'avant auprès de l'enfant. Ensemble, l'éducatrice ou l'éducateur et la DAQ cherchent à comprendre les besoins de l'enfant afin de cibler les actions éducatives les plus appropriées à la situation. La DAQ assure un suivi du plan d'accompagnement et celui-ci est ajusté au besoin pendant le processus. Il est facile de constater que l'accompagnement dans la réflexion peut mener à des prises de conscience, à des apprentissages et même à des changements dans les pratiques quotidiennes :

Cet outil me permet de prendre un temps d'arrêt, de cibler mes observations. J'ai l'impression de mieux faire le focus sur le questionnement qui m'habite et de ne pas oublier que cet enfant a des forces. Quand je fais cette démarche de préparation, au moment de rencontrer ma DAQ, je constate que nos échanges vont plus loin et souvent les pistes de solution sont mieux ciblées.

- Daphnée, éducatrice

Une équipe éducative apprenante au sein de son milieu de travail

Nous avons introduit des communautés de pratiques dans nos activités pédagogiques qui ont lieu deux fois par année. Elles rassemblent, selon l'âge des enfants sous leur responsabilité, tout le personnel éducateur de nos installations. Ces rencontres, axées sur les besoins des personnes en poste, misent sur les échanges et mobilisent les différentes connaissances des participantes et des participants. C'est au moyen de diverses stratégies d'animation que les savoirs de chacune et de chacun sont utilisés pour contribuer à la réflexion des pratiques

Les bénéfices de ces communautés de pratiques sont nombreux et permettent une meilleure compréhension des besoins des enfants.

éducatives valorisées et mises en œuvre dans notre CPE. Les échanges réflexifs permettent à la personne interrogée de réfléchir à sa pratique en essayant de comprendre et d'analyser ce qu'elle pense et ce qu'elle fait. La personne interrogée réalise une forme d'auto-évaluation ou d'autocritique de ses actions. Elle cherche à identifier ses difficultés et ses forces, ses cohérences et ses incohérences, et surtout, elle cherche à réfléchir sur ses pensées et sur sa pratique².

Les bénéfices de ces communautés de pratiques sont nombreux et permettent une meilleure compréhension des besoins des enfants. Nous observons également chez les professionnelles et les professionnels de notre CPE une amélioration de la qualité des interactions et une harmonisation de leurs pratiques, mais surtout une plus grande satisfaction au travail.:

La communauté de pratique me permet une sorte de ressourcement. Je peux bénéficier de l'expertise des collègues et ainsi penser à mettre en place des pratiques que je n'avais pas envisagées. Ça permet de remettre en question mes pratiques éducatives et d'évoluer vers plus de qualité.

- Malaurie, éducatrice

Le fait de diversifier les mécanismes menant à développer la réflexion de manière régulière et intentionnelle permet à l'équipe de gestion de veiller à ce que les pratiques et les méthodes de travail tendent vers une plus grande qualité. Cette approche réflexive a un impact positif et permet au personnel éducateur de s'engager dans un processus d'adaptation et d'apprentissage continu. Comme le dit le proverbe : Petit à petit, l'oiseau fait son nid!

Références

1. Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance. Les publications du Québec.
2. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), (s.d). *La pratique réflexive: six types de questions pour stimuler la réflexion*.





Ce modèle favorise la construction de son jugement en intégrant la réflexion et la capacité de remettre en question ses propres actions. Il invite à limiter la réaction aux actions des enfants en offrant plutôt une réponse véritablement cohérente à leurs besoins.



Lise Tétreau

Enseignante retraitée
TÉE, idéalrice du modèle
d'enseignement *in situ*
en pratique réflexive de
la Halte-garderie du coeur
Cégep St-Hyacinthe



RÉPONDRE AUX BESOINS DE L'ENFANT GRÂCE À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Bien que le rôle de la pratique réflexive soit reconnu dans le réseau de la petite enfance, cette démarche n'est toutefois pas ancrée suffisamment au cœur des pratiques au quotidien. La pratique réflexive peut, au début, déstabiliser et elle exige du temps. Pour qu'une équipe éducative parvienne à l'appivoiser, il faut essentiellement lui faire une place tout en s'accordant le droit à l'erreur, un tremplin essentiel de l'apprentissage. Ainsi, la pratique réflexive requiert d'abord, comme le dit Develay¹, « que l'on fasse ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ».

Cet article amène donc à présenter un modèle de pratique réflexive² qui transcende les modes en éducation à l'enfance et qui propose d'aller bien au-delà de la recherche de recettes ou solutions toutes faites. Ce modèle favorise la construction de son jugement en intégrant la réflexion et la capacité de remettre en question ses propres actions. Il invite à limiter la réaction aux actions des enfants en offrant plutôt une réponse véritablement cohérente à leurs besoins.

Soutenir la réflexion

Ce modèle de pratique réflexive repose d'abord sur un questionnement structuré dans l'action, sur l'action et pour l'action. Celui-ci permet d'ajuster nos actions éducatives de façon continue².

Dans un premier temps, des situations vécues dans le feu de l'action peuvent susciter des questionnements. D'où l'importance de s'offrir un espace de réflexion qui permet de prendre du recul sur ce qui s'est passé. Dans cet espace de réflexion, un questionnement rigoureux sur la situation sera confronté à des connaissances théoriques et à une expérience pratique développée au fil du temps: quelles ont été mes actions? Quelles hypothèses explicatives peuvent rendre compte des résultats obtenus? Quels liens peut-on établir avec diverses théories? Quelles nouvelles hypothèses dois-je formuler pour continuer de résoudre le problème survenu et/ou pour soutenir l'enfant dans son apprentissage? La pratique réflexive nécessite de réfléchir avec méthode au contexte entourant l'enfant. Cette réflexion peut se faire individuellement, mais elle gagne aussi à être réalisée en équipe.

Réfléchir durant l'action exige une prise de conscience de son habitus³. L'habitus est un concept nodal de la pratique réflexive. Prendre conscience de son habitus, c'est reconnaître et ce, au moment où ils émergent, ses automatismes en action déterminés par son éducation, son origine sociale, ses valeurs, ses goûts et aversions, ses représentations du monde, ses émotions et ses schèmes de comportements.

Par ailleurs, pour retrouver une saine distance émotionnelle et pour demeurer dans une posture professionnelle, il importe de reconnaître et de sentir ses résonances internes⁴. Il s'agit là d'aspects plus sensibles de la personne comme les peurs, les blocages ou les blessures passées ou présentes qui risqueraient d'interférer lors des actions éducatives. Ces résonances intérieures pourraient d'ailleurs mener vers l'évitement, l'indifférence ou la sympathie. C'est ainsi que se construit la conscience professionnelle qui prépare à assumer une responsabilité sociale et éthique comme personne éducatrice.



L'analyse réflexive

Lors de l'analyse réflexive, il est nécessaire de porter une attention à notre ressenti dans le but de désamorcer la charge émotionnelle induite par la situation. C'est ce qui favorisera l'adoption d'une posture professionnelle permettant une analyse plus objective et mieux ciblée de la situation. De nombreux aspects doivent ensuite être pris en considération dans cette analyse de la situation :

- Les principes éthiques de base qui guideront notre action professionnelle⁵: ex. bienfaisance, autonomie, responsabilité, justice, vulnérabilité, précaution, etc.;
- Les observations ou micro-observations du ou des comportements qui posent problème;
- Le contexte social dans lequel vit ou a vécu l'enfant;
- La situation familiale;
- Le contexte spécifique dans lequel le comportement questionnant apparaît c'est-à-dire ses éléments déclencheurs;
- Les spécificités de l'enfant reflétées par ses actions;
- Le stade de développement correspondant au comportement observé;
- La cause du comportement manifesté par l'enfant qui peut être liée:
 - à l'enfant
 - à l'environnement social, familial, physique ou à la situation particulière
 - à l'éducatrice, à sa pratique professionnelle et à son habitus, à ses résonances intérieures
- Les hypothèses explicatives du comportement problématique.

Une fois les éléments de la situation analysés, on élabore une ou des interventions (mise en place et essai de celles-ci) au regard de l'hypothèse retenue. Puis on fixe un délai d'essai à l'intervention qu'on évalue ensuite à la lumière de l'évolution de la situation problématique pour enfin la réajuster ou formuler de nouvelles hypothèses⁶.



À travers des situations problématiques vécues à la Halte-garderie du cœur.

Situation 1

Observations. Une enfant de 4 ans, à l'heure du repas, demande à sept reprises à son éducatrice d'aller à la toilette. L'éducatrice l'accompagne, répond au besoin de base de l'enfant et ce, une 1^{re}, 2^e, et 3^e fois.

Hypothèses en action. L'éducatrice se questionne alors en action, elle se demande: que se passe-t-il pour l'enfant? Elle émet alors quelques hypothèses: d'abord est-ce lié à sa santé? La réponse étant négative, que peut-il y avoir d'autre? Que veut exprimer l'enfant à travers ce comportement? Est-elle en opposition, veut-elle contrôler, sent-elle chez l'éducatrice une certaine impatience qui légitime son plaisir de s'opposer?

Habitus et résonances intérieures. Après la troisième demande de l'enfant pour aller à la toilette, il se manifeste de l'agacement et de l'exaspération chez l'éducatrice. Elle doit en prendre conscience au moment même où ces sentiments apparaissent pour retrouver sa posture professionnelle et pour se recentrer sur l'enfant.

Hypothèses en action. Cela étant fait, le questionnement et les hypothèses reprennent: qu'est-ce qui peut amener l'enfant à faire cette demande incessante? Est-ce qu'elle déteste le repas et le démontre ainsi? Non, elle aime ce mets. Est-ce que le besoin pressant pourrait être dû à un stress?

Contexte social et familial. Que savons-nous de sa situation personnelle et familiale? Elle est l'aînée d'une famille de cinq enfants et les parents sont suivis par la protection de la jeunesse. Nous savons qu'il y a un grand encombrement dans la maison et qu'un matin, l'enfant disait à son éducatrice en s'essuyant les mains comme pour les nettoyer qu'elle n'avait plus de lit et plus de lavabo et que tout était sale. Que devons-nous comprendre? (Enfant en situation de vulnérabilité).

Hypothèse retenue. Et si la sieste/repos à venir causait une certaine anxiété?

Élaboration de l'intervention. Nous décidons de la rassurer sur le fait qu'ici, elle aura son matelas à elle, sa couverture, qu'elle sera avec son éducatrice et qu'elle n'est pas obligée de dormir.

Évaluation de l'intervention. Nous répétons cette intervention dès le début du repas suivant et nous constatons que son besoin d'aller à la toilette lors du repas disparaît.





Situation 2

Observations. Nous observons une énergie et une combativité affirmée dans les actions d'une enfant de deux ans. Quand elle s'empare d'un jouet, elle y tient comme si sa survie en dépendait. L'activité du matin à la halte-garderie est un jeu de soins aux animaux avec, entre autres, une marionnette-chien, qu'on enfile sur la main. À la vue de celle-ci, l'enfant semble terrifiée et devient désespérée.

Contexte social et familial. L'enfant est née en camp de réfugiés. Sa famille est récemment arrivée au Québec. Nous discutons en réunion d'équipe du matin des conditions de vie en camp de réfugiés et de tous les défis auxquels les parents et les enfants sont confrontés. Plusieurs traumatismes vécus marquent encore leur parcours. Le papa quitte ses enfants le matin en leur disant: « Ici, on est en paix » et nous voyons les petites épaules de l'enfant se baisser.

Habitus et résonances intérieures. Les éducatrices ne comprennent pas le désarroi de l'enfant, « Voyons, ce n'est qu'une petite

marionnette, comment peut-elle avoir peur? ». Bien qu'il ait été discuté lors de la réunion d'équipe éducative des conditions de vie dans les camps de réfugiés et de la présence de chiens errants qui attaquent parfois les enfants, les éducatrices n'ont pas fait le lien au moment de la réaction de l'enfant.

Hypothèse retenue. La présence d'animaux sous forme vivante ou symbolique, telle la marionnette, ravive les souvenirs de l'enfant et crée ce désarroi.

Élaboration de l'intervention. Une série d'actions étalées sur plusieurs semaines permet de réintroduire progressivement la marionnette dans divers jeux et moments de vie afin de favoriser les contacts sécurisants avec l'animal.

Évaluation de l'intervention. L'enfant a pu finalement être en présence d'un animal vivant tout en demeurant en confiance. Son père a pleuré en constatant les progrès de l'enfant: « Je vais enfin pouvoir aller au parc avec mon enfant. »



La pratique réflexive nécessite du temps: d'abord pour l'intégrer dans sa pratique au quotidien, mais aussi pour se rencontrer en tant qu'équipe éducative en dehors de la présence des enfants afin de réfléchir ensemble à des situations spécifiques. Pour y arriver, il faut aussi être capable de se remettre en question (ou d'être remis en question), de proposer des hypothèses et d'accepter que l'on puisse parfois se tromper. La pratique réflexive nécessite une maturité affective ainsi qu'une flexibilité cognitive et organisationnelle. Voilà quelques-uns des éléments de ce modèle qui aide à éduquer, c'est-à-dire «à faire entrer en l'autre le désir d'être»⁷.

Références

1. Develay, M. (2004). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF Éditeur.
2. Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF Éditeur.
3. Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Édition Minuit.
4. Bosse-Platière S., Dethier, A., Fleury, C. et Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant*. Érès.
5. Tétreau L. (2006) 322-A04-HY. *Interventions planifiées. L'analyse réflexive* [document inédit]. TÉE, Cégep de Saint-Hyacinthe.
6. Dion, J., Bigras, N. Paquette, A. et Brunet, É. (2021). *Évaluation de l'implantation de l'approche éducative de la Halte-garderie du cœur au Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe*. Université du Québec à Montréal, Département Des Techniques D'éducation à L'enfance Cégep de Saint-Hyacinthe.
7. Mascotto, J. (2003, avril). *Le déclin de l'empire américain* [communication orale]. Conférence dans le cadre du Projet Hermès, département de philosophie, Cégep de Drummondville.



Sandrine Cusson

Responsable en service de
garde éducatif à l'enfance
Au Jardin du Bonheur



LA RÉFLEXION DANS L'ACTION, UN « SAVOIR-ÊTRE » POUR LA VIE

Lorsque j'ai pris connaissance de l'appel de textes de ce présent numéro, je me suis sentie interpellée. C'est en faisant mes premiers pas dans le réseau de la petite enfance que j'ai eu la chance d'être mise en contact avec la pratique réflexive. En effet, au cours de mes études en techniques d'éducation à l'enfance (TEE), j'ai eu la chance d'appivoiser la pratique réflexive. Cette pratique réflexive a continué de m'inspirer et de guider ma pratique professionnelle en tant qu'éducatrice-superviseure et agente de soutien pédagogique et technique ainsi que responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGEMF).

Appivoiser pour ensuite accompagner

J'ai eu la chance d'être formée à la pratique réflexive dans le cadre d'un projet hors du commun : la Halte-garderie du cœur (HGC)¹. L'un des bénéficiaires de ce projet était notre relation directe avec les professeurs et les enfants tout au long de la journée. Des tutorats de groupe et individuels (au début et à la fin de la journée) nous permettaient de revisiter et d'approfondir nos réflexions, d'établir des stratégies d'intervention et de remettre en question nos actions sur le moment présent. Tous ces aspects de la formation ont contribué à la construction de mes savoirs, de mon savoir-faire et de mon savoir-être professionnel.



J'ai ensuite obtenu un poste d'éducatrice-superviseure à la HGC au terme de ma formation. Ma posture a ainsi changé. Mon rôle consistait désormais à soutenir les étudiantes en TÉE lors de leur stage final. J'agissais donc en tant qu'éducatrice-superviseure, autrement dit, je jouais un rôle de guide et de mentor. J'empruntais ainsi un chemin qui m'était déjà familier, mais sous un angle différent l'ayant d'abord parcouru en tant qu'étudiante. J'ai ainsi pu guider des personnes étudiantes dans l'apprivoisement de la pratique réflexive durant près de dix années. En parallèle, j'accompagnais des RSGEMF sur le plan pédagogique puisque j'assumais un poste à temps partiel en tant qu'agente de soutien pédagogique et technique dans un bureau coordonnateur.

Cependant, après toutes ces années passées à accompagner et à soutenir les adultes, j'ai ressenti un fort besoin de reprendre mon rôle auprès des enfants. Je voulais à tout prix revenir sur le terrain dans le but d'expérimenter au contact des enfants toutes les théories afin de les aider à réaliser pleinement leur potentiel. Il s'agissait pour moi d'une autre façon de mettre en œuvre la pratique réflexive. C'est donc pour cette raison que j'ai décidé d'ouvrir mon service de garde à la maison. Je disais d'ailleurs aux RSGEMF avec qui je travaillais: « un jour, vous savez, j'aurai moi aussi mon milieu éducatif ».

Intégrer la pratique réflexive dans mon quotidien

Entre les années passées à réfléchir en équipe et l'ouverture de mon service de garde en milieu familial, je devais maintenant renouveler ma façon de faire afin de pouvoir continuer à me questionner au quotidien.

Au fil de mes expériences professionnelles en tant qu'éducatrice-superviseuse et agente de soutien pédagogique et technique, j'ai développé la capacité de remettre en question mes propres actions et de me questionner avec les autres au quotidien. J'ai ainsi intégré la pratique réflexive, notamment en améliorant ma capacité à réfléchir, mes habiletés à contextualiser une problématique et ma capacité à prendre en considération l'apport de tous les acteurs impliqués auprès de l'enfant, afin de mieux comprendre les situations et d'établir des stratégies adaptées. La pratique réflexive favorise la mise en œuvre de stratégies adaptée à chaque situation, car rien n'est jamais pareil. On apprend chaque fois et ça nous incite toujours à poursuivre notre réflexion; ça nous ouvre l'esprit.

La pratique réflexive favorise la mise en œuvre de stratégies adaptée à chaque situation, car rien n'est jamais pareil. On apprend chaque fois et ça nous incite toujours à poursuivre notre réflexion; ça nous ouvre l'esprit.



Maintenant, dans mon nouveau rôle de RSGEMF, je continue de remettre en question mes pratiques. À mes yeux, l'intégration de la pratique réflexive dans mon travail auprès des enfants et des parents constitue une étape essentielle à mon développement professionnel. J'accorde donc une grande importance au point de vue des parents. Je rencontre d'ailleurs les parents de chaque enfant (de façon plus officielle) au moins deux fois par année. Il s'agit de rendez-vous dédiés à la transmission du portrait périodique de leur enfant. Ce moment permet d'approfondir nos échanges et constitue, tant pour eux que pour moi, une occasion de réaliser des apprentissages par l'entremise de la réflexion et d'échanges, notamment sur le développement et sur l'application de nos stratégies éducatives communes. En plus des rencontres biennuelles, il y a de fréquentes rencontres qui s'adaptent au contexte familial de chacun. Ces rencontres nous permettent, aux parents et à moi, d'établir un lien de confiance. C'est sur cette base de confiance que peut prendre place la pratique réflexive. Nous sommes ainsi à l'aise de nous consulter et pouvons réfléchir ensemble.

En les amenant à réfléchir, je peux ainsi découvrir la façon dont ils comprennent le monde qui les entoure, la façon dont ils le découvrent en plus d'être témoin de leur émerveillement face à ces découvertes.



De plus, la pratique réflexive m'amène à modifier ma posture et mes actions éducatives auprès des enfants. La pratique réflexive que j'ai intégrée m'amène à poser un regard critique sur mes actions éducatives. J'observe, je me questionne et j'agis auprès d'eux. J'ai ainsi le sentiment de mieux les accompagner dans leur développement, notamment en ce qui concerne leurs habiletés de réflexion et leur raisonnement. Je me pose donc des questions sur ma façon de les accompagner et je porte une grande attention aux types de questions que je leur pose à mon tour. Tout d'abord, je tente de leur poser des questions ouvertes et je les invite à discuter autour d'éléments de leur vie quotidienne. Ils sont ainsi amenés à préciser leurs idées. Leurs propos me donnent accès à de nombreux détails qui me permettent d'approfondir ma connaissance de chaque enfant: explique-moi ce que tu aimes faire lorsque tu vas au parc avec maman? Ah oui? Qu'est-ce que vous ramassez lorsque vous allez dans la forêt? Vous faites quoi ensuite avec ces «trésors»?

J'aime aussi les amener à comprendre des phénomènes de la nature que nous sommes en mesure d'observer dans notre environnement: que s'est-il passé avec la neige que nous avons recueillie dans ce seau? Pourquoi y a-t-il de l'eau plutôt que la neige dans notre seau? Pourquoi crois-tu que la neige a fondu? Selon toi, qu'est-ce qui arriverait si nous remettons notre seau au froid? En les amenant à réfléchir, je peux ainsi découvrir la façon dont ils comprennent le monde qui les entoure, la façon dont ils le découvrent en plus d'être témoin de leur émerveillement face à ces découvertes.

Au terme de mes journées, je pose un regard sur ce que nous avons fait et je repense à ces échanges et aux actions des enfants. Ces réflexions soutiennent la planification de nouvelles intentions pédagogiques.

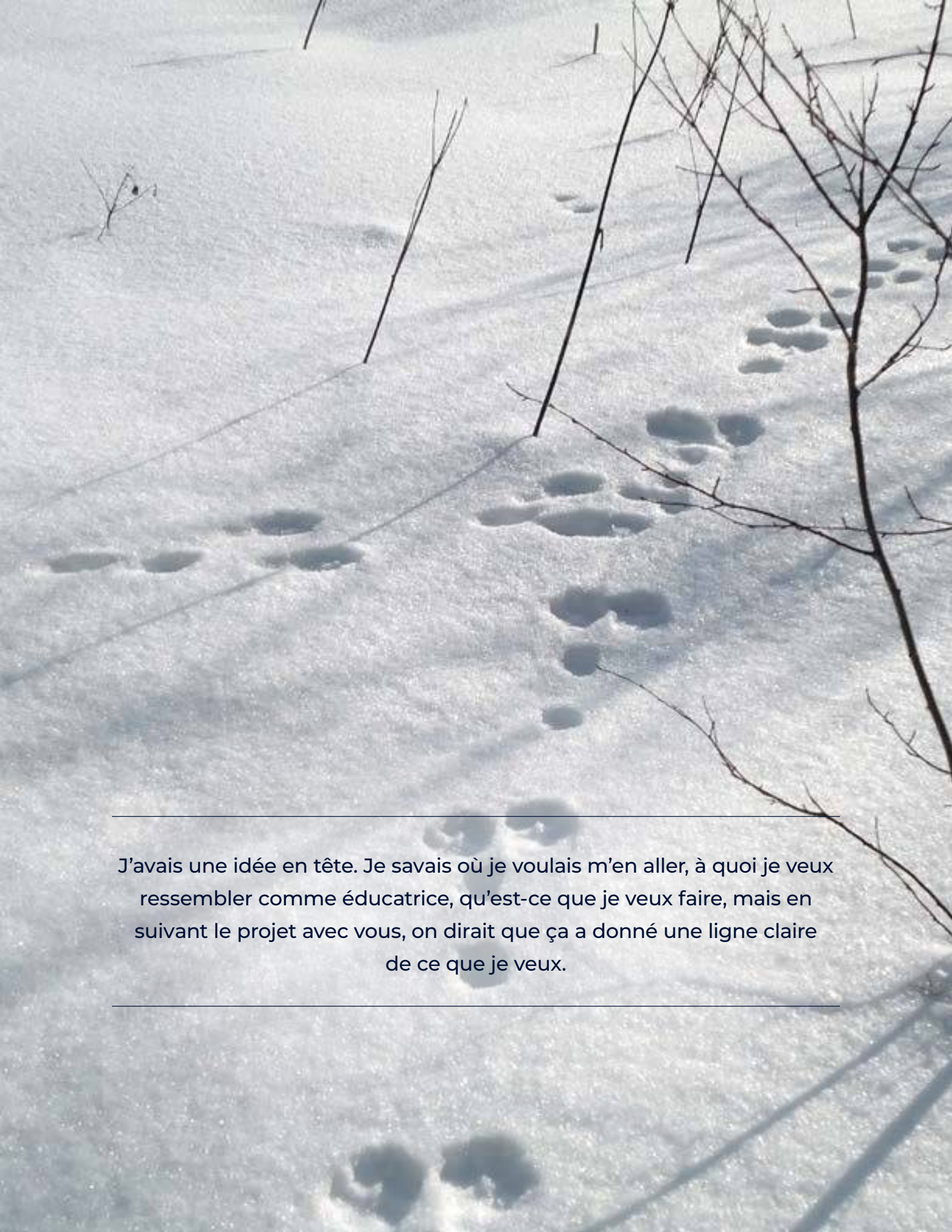
Pratique réflexive, développement professionnel et personnel

La pratique réflexive m'a apporté cette confiance à savoir jongler avec des phases d'incertitudes et de ne pas avoir réponse à tout. En d'autres mots, je me perçois comme une «chercheuse à travers l'expérience», je dirais même, une «co-chercheuse» puisqu'avec les enfants, j'adopte cette posture plutôt que de vouloir leur fournir des réponses. L'intégration de la pratique réflexive à mon parcours dans le réseau de la petite enfance a fait de moi une personne encore plus curieuse, analytique et engagée.

Cette pratique m'a donc permis de me développer tant sur le plan professionnel que personnel. Finalement, à travers les questionnements et l'expérimentation, la pratique réflexive me donne confiance et elle me procure l'impression de pouvoir agir.

Référence

1. Dion, J., Bigras, N., Paquette, A. et Brunet, E. (2021). [Évaluation de l'implantation de l'approche éducative de la Halte-garderie du cœur au Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe.](#) Département Des Techniques D'éducation à L'enfance Cégep de Saint-Hyacinthe.

A photograph of a snowy landscape. The ground is covered in a thick layer of snow. Several bare, dark tree branches are visible, some in the foreground and some in the background. In the snow, there are several sets of footprints, suggesting someone has walked through the snow. The lighting is bright, creating soft shadows. A horizontal line is drawn across the image, separating the text from the background.

J'avais une idée en tête. Je savais où je voulais m'en aller, à quoi je veux ressembler comme éducatrice, qu'est-ce que je veux faire, mais en suivant le projet avec vous, on dirait que ça a donné une ligne claire de ce que je veux.



Anne-Sophie Parent

Doctorante en
psychopédagogie
Université Laval



Christine Hamel

Professeure titulaire et
vice-doyenne aux études
Université Laval



Caroline Bouchard

Professeure titulaire
Université Laval



Martine Asselin

Doctorante en
psychopédagogie
Université Laval



Michèle Leboeuf

Professionnelle de recherche
Université Laval



« DESSIN[ER] UNE LIGNE VERS OÙ JE VEUX M'EN ALLER COMME ÉDUCATRICE »

Soutenir la pratique réflexive par l'analyse vidéo en groupe

[Participer à ce projet] a dessiné une ligne vers où je veux m'en aller. J'avais une idée en tête. Je savais où je voulais m'en aller, à quoi je veux ressembler comme éducatrice, qu'est-ce que je veux faire, mais en suivant le projet avec vous, on dirait que ça a donné une ligne claire de ce que je veux. - Valérie

Il s'agit là d'une réflexion partagée par Valérie, une éducatrice en CPE, après sa participation à un dispositif de développement professionnel centré sur l'analyse vidéo en groupe du soutien à l'apprentissage¹ auquel huit éducatrices ou éducateurs ont pris part^{2,3}.

Analyser sa propre pratique à partir d'un enregistrement vidéo peut amener son lot d'appréhensions. De plus, lorsque l'analyse est effectuée de concert avec des collègues éducatrices ou éducateurs, ça pose un défi supplémentaire! Or, l'analyse de sa pratique peut avoir diverses retombées comme un levier à la réflexivité et au développement professionnel d'une personne, notamment au regard du soutien à l'apprentissage⁴. Le présent article traitera de la question suivante: comment un laboratoire d'analyse vidéo sur le soutien à l'apprentissage peut-il favoriser la réflexion d'un groupe d'éducatrices ou d'éducateurs?

Cette posture invite à une quête de compréhension de la pratique, la sienne et celle de ses pairs, en suspendant tout jugement⁷.

Pour y répondre, les assises du Laboratoire d'analyse vidéo de la pratique⁵, démarche sur laquelle s'appuie le dispositif centré sur le soutien à l'apprentissage, seront détaillées. Puis, les étapes vécues par huit éducatrices ou éducateurs seront présentées.

Recueillis lors d'un entretien individuel aux termes du laboratoire, les propos de Valérie sur sa participation au projet permettront d'illustrer qu'il est possible d'instaurer et de vivre cette démarche pour favoriser la pratique réflexive, voire le développement professionnel, en matière de soutien à l'apprentissage.

Une entente partagée pour communiquer et pour se développer

La visée du laboratoire d'analyse vidéo est d'inviter les éducatrices et éducateurs à observer la pratique puis à identifier les tensions vécues au sein de celle-ci⁵. Pour ce faire, on peut utiliser diverses stratégies pour inviter l'éducatrice ou l'éducateur à:

- enrichir son propos de nouvelles informations (p. ex. Que s'est-il passé ensuite?);
- préciser son propos (p. ex. Peux-tu m'en dire plus sur ce que tu faisais précisément?);
- rediriger son propos vers l'objet du laboratoire tel que le soutien à l'apprentissage⁶.

Par ailleurs, une posture de bienveillance guide tous les échanges au sein d'un laboratoire d'analyse vidéo^{5,7}. Cette posture invite à une quête de compréhension de la pratique, la sienne et celle de ses pairs, en suspendant tout jugement⁷. Par exemple:

- Plutôt que de cibler les lacunes dans la pratique d'une personne sur le plan du soutien à l'apprentissage, il est préférable de tenter de comprendre son point de vue en émettant des hypothèses avec elle et en la questionnant⁷.
- Plutôt que de nommer directement les actions de soutien à l'apprentissage que l'éducatrice ou l'éducateur aurait dû mettre en place, il vaut mieux laisser la participante ou le participant nommer les pistes d'action cohérentes avec ses préoccupations et son environnement en soutenant la personne dans leur formulation.

En tant que participante au laboratoire sur le soutien à l'apprentissage, Valérie décrit comment elle se sentait lors des premières étapes de la démarche d'analyse de sa pratique en groupe :

J'étais un peu... pas stressée, mais l'angoisse de la nouveauté, de savoir qu'on va analyser mon travail, de me voir en vidéo. À la suite de ça, le fait qu'on le regarde avec beaucoup de... c'est de l'observation bienveillante que vous faites. Vous donnez des indices.

Dans cet extrait, Valérie exprime l'apport de la posture bienveillante qui vient apaiser l'appréhension liée à l'analyse vidéo de ses actions éducatives. Valérie poursuit :

Ça m'a beaucoup aidée de me voir, d'être filmée, de pouvoir analyser tout ça avec quelqu'un qui est carrément externe aux enfants [de mon groupe], qui ne les connaît pas, qui ne me connaît pas non plus. J'ai adoré ça. [...] On dirait qu'avant de vivre [le laboratoire d'analyse vidéo], j'avais une réticence [...] La gêne s'enlève après la première vidéo. Ça, j'ai apprécié de le vivre.

Une fois que la visée et la posture bienveillante sont claires pour l'ensemble du collectif de participantes ou participants, comment un tel laboratoire d'analyse vidéo sur le soutien à l'apprentissage se met-il en place ?



Préparation du laboratoire d'analyse vidéo sur le soutien à l'apprentissage en éducation par la nature

Dans notre laboratoire, l'objet d'analyse vidéo était le soutien à l'apprentissage en éducation par la nature. Pour favoriser une analyse centrée sur les actions et sur l'environnement de chacune et chacun plutôt que sur des jugements, les vidéos doivent être authentiques, illustrer des situations réelles vécues par l'éducatrice ou l'éducateur tout en étant significatives et évocatrices pour la personne. Ainsi, les étapes suivantes réalisées par la ou les personnes formatrices ont été nécessaires pour préparer un laboratoire d'analyse vidéo riche tenant compte des contraintes de temps et de l'objet d'étude.

- Inviter chaque personne participante à sélectionner elle-même un extrait de quelques minutes à partager avec le groupe dans le laboratoire.
- Soutenir la sélection d'un extrait qui évoque un questionnement, une préoccupation ou un sentiment de fierté par rapport à des objectifs qu'elle ou qu'il s'était fixés sur le plan du soutien à l'apprentissage en éducation par la nature.
- Rassembler les extraits à analyser selon des thématiques communes.

Quelques étapes du laboratoire d'analyse vidéo sur le soutien à l'apprentissage en éducation par la nature

Après avoir rappelé la visée du laboratoire d'analyse vidéo et la posture de bienveillance qui y prévaut, la tenue du laboratoire d'analyse vidéo se déroule en quatre étapes vécues avec les participantes ou participants⁵. Ces étapes peuvent être adaptées et réinvesties dans d'autres milieux éducatifs pour accompagner une équipe d'éducatrices et éducateurs à la petite enfance.

Étape 1 Codescription de la situation

Le laboratoire débute par la codescription objective de l'extrait vidéo à la manière d'un scénario détaillé. Les pairs, en collaboration avec l'éducatrice ou l'éducateur observé.e, décrivent ce qui se passe. Les actions de l'adulte, celles des enfants et d'autres éléments faisant partie de l'environnement comme les objets naturels manipulés (p. ex., branche, écorces) ou le contexte éducatif (p. ex., jeu, collation) peuvent être relevés dans la description du collectif. C'est une étape cruciale du laboratoire puisque la tentation de passer immédiatement à l'analyse est grande pour les personnes participantes.

Sous la base de son expérience au sein du laboratoire d'analyse vidéo, Valérie se rappelle un extrait vidéo illustrant les actions et l'environnement d'une paire éducatrice :

[Cette éducatrice] avait une vidéo [où] il y avait des traces dans la neige [qui] s'arrêtaient au pied d'un arbre. Elle posait la question : qu'est-ce que tu penses que c'est ? Les enfants, ils donnaient des hypothèses, ils se questionnaient. Il y en a un qui a dit : c'est un oiseau.

Dans cette description, elle intègre peu à peu des dimensions du soutien à l'apprentissage tel que le développement de concepts¹.

Étape 2 Co-analyse de la situation

La deuxième étape de l'analyse vidéo représente la co-analyse de l'action de la personne observée en lien avec le choix de son extrait de même que ses sentiments lors de l'activité observée. Une grille en lien avec l'objet de travail, dans notre cas le soutien à l'apprentissage, peut être proposée aux personnes afin de soutenir leur analyse.

Toujours en se remémorant sa participation au laboratoire, Valérie poursuit son explicitation sur l'extrait vidéo d'observation de traces par sa paire éducatrice. Elle se rappelle ainsi son analyse de la situation: « Elle travaillait fort pour ne pas dire : oui, c'est ça. [Elle disait plutôt :] pourquoi tu penses ça. [Les enfants répondaient :] parce que les traces arrêtent là. Ils n'avaient pas trouvé la bonne réponse [malgré les échanges avec l'éducatrice]. » Elle prête des intentions à sa paire éducatrice ancrées dans les actions qu'elle a décrites.

Étape 3 Identification d'aspects essentiels (tensions, questionnements)

La troisième étape, toujours réalisée de manière conjointe entre les pairs et l'éducatrice ou l'éducateur observé.e, correspond à l'identification de la ou des tensions illustrées par l'extrait. Ces tensions sont dégagées grâce à la description et à l'analyse qui précèdent et sont souvent ressenties dans l'activité des personnes présentes dans le laboratoire.

Par exemple, en échangeant avec Valérie après sa participation au laboratoire, elle souligne les tensions qu'elle-même a ressenties. Précisément, elle se rappelle les tensions ressenties pendant un laboratoire d'analyse vidéo par rapport à la pratique de sa paire éducatrice qui a soutenu les hypothèses des enfants quant aux traces dans la neige :

Avant, je n'aurais pas été capable de [laisser les enfants en questionnement sur les traces] quand je connais la réponse. [Maintenant] je fais un beau gros lâcher-prise. Avant je les laissais travailler, je les laissais se questionner, mais, je n'étais pas capable de les laisser partir avec le « Ils ne la connaissent pas la vraie réponse » ... Je pense que c'est [l'extrait vidéo de cette éducatrice] qui m'a aidée.

Étape 4 Identification de pistes d'action

Des pistes d'action sont identifiées avec le collectif d'éducatrices et éducateurs, afin de résoudre les tensions, les enjeux et les questionnements identifiés précédemment. L'engagement des participantes et participants est crucial en vue d'un réinvestissement possible et réaliste dans leurs services de garde éducatifs respectifs^{5,8}. Pour cause, elles et ils sont invité.es à expérimenter les pistes identifiées et à en observer les retombées.

Une démarche qui se poursuit au-delà du laboratoire d'analyse vidéo

Après avoir participé à l'ensemble du laboratoire d'analyse vidéo sur le soutien à l'apprentissage en éducation par la nature, Valérie nous indique qu'elle a poursuivi sa démarche et ce, de multiples manières. Elle indique notamment qu'elle vise à réinvestir l'enregistrement vidéo pour analyser sa pratique selon les problématiques qu'elle vit dans son groupe. Elle invite même ses collègues à faire de même :

Faites-le pour vous! Mettez une caméra dans le coin de votre local et filmez-vous. Tu remarques tellement de choses. Il y a plein de choses qu'on ne se rend pas compte qu'on fait. [...] D'en prendre conscience, c'est riche. [Si] tu as une problématique avec un enfant et tu ne sais pas pourquoi. [...] Mets une petite caméra, regarde-les. Tu vas le savoir...

- Valérie sur sa participation au Laboratoire.

Elle souligne qu'à la suite du projet, elle s'est inscrite à un programme universitaire en petite enfance pour poursuivre sa formation. Comme elle l'indique, « une ligne vers où je veux m'en aller » s'est dessinée « en suivant le projet ». Cette ligne, elle l'a notamment tracée au fil de l'analyse de sa pratique et de celle de ses pairs, développant ainsi un regard réflexif sur son développement professionnel.

Références

1. Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K*. Brookes Publishing.
2. Parent, A.-S., Bouchard, C., Hamel, C. et Leboeuf, M. (2022). Tensions vécues quant au soutien à l'apprentissage des enfants en éducation par la nature. *Revue préscolaire*, 60(4) 29-35.
3. Parent, A.-S., Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2023). Quand l'intention de l'adulte ne rencontre pas celle de l'enfant. *Revue Pour la petite enfance*, 1(2), 35-42.
4. Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2019). [Using video to support teachers' reflective practice: A literature review.](#) *Cogent Education*, 6 (1), article 1673689.
5. Ria, L. et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au 21^{ème} siècle, Volume 1: Établissement formateur et vidéoformation* (p. 101-117). De Boeck.
6. Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8^e éd. augmentée). ESF.
7. Saussez, F. et Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation* (p. 113 à 126). De Boeck Supérieur.
8. Hamel, C., Desmeules, A., Boutin, P.-A. et Falardeau, É. (2021, avril). *Fondements et apports d'un modèle de supervision par la vidéo qui n'a rien à voir avec la pandémie mais qui a tout pour se plier à ses contraintes* [Communication orale]. 8^e Colloque international en éducation (CRIFPE), virtuel.



**Lisandre
Bergeron-Morin**

Coordinatrice de projets
VBJK – Centre d'innovation
pour la petite enfance



Veerle Vervaeke

Coordinatrice de projets
VBJK – Centre d'innovation
pour la petite enfance



Wouter Bulckaert

Rédacteur en chef de
Kindertijd et responsables
des communications
VBJK – Centre d'innovation
pour la petite enfance



ET SI J'AVAIS LA CHANCE DE M'IMMERGER DANS UN AUTRE MILIEU ?

Avez-vous déjà entendu parler de *jobshadowing* ? Le terme réfère à une modalité de développement professionnel qui propose une immersion dans le quotidien d'un pair dans son milieu de travail dans le but de s'inspirer, de voir ce qui se fait ailleurs (et comment ça se fait!), mais aussi de se questionner et de réfléchir à ce qu'on fait chez nous (et à comment on le fait!). En Belgique, dernièrement, différents projets régionaux, nationaux et européens ont permis à des personnes éducatrices à la petite enfance, à des directions de services éducatifs et à des personnes agentes de soutien pédagogique de participer à de tels trajets de *jobshadowing*. C'est le cas de Marina, de Hilde et de Gwenaëlle, agentes de soutien pédagogique, ainsi que de Thalia et de Sarah, éducatrices, et de près d'une trentaine d'autres professionnels dans le cadre du projet *Switching Talent*¹. Dans cet article, nous vous invitons à suivre le récit de Marina et de Hilde pour vous familiariser avec les différentes facettes du *jobshadowing*².



Marina



Hilde

[...] le *jobshadowing* se veut autre chose qu'une simple visite dans un autre milieu. L'objectif est d'amorcer une réflexion sur ses propres pratiques qui débute par la formulation de questions d'apprentissage précises, [...]

Après avoir occupé différents postes dans des services éducatifs de la petite enfance³, Marina a commencé à travailler depuis quelque temps dans une nouvelle fonction d'agente de soutien pédagogique, avec le mandat spécifique de soutien à l'inclusion des enfants à besoins particuliers (traduction de '*inclusiecoach*'). Elle travaille conjointement avec différents services éducatifs, mais elle est la seule intervenante de sa région à porter ce chapeau. Lorsqu'elle entend parler du projet *Switching Talent*, elle saisit l'occasion de se mettre en contact avec Hilde, qui occupe cette même fonction depuis quelques années dans le secteur voisin.

Marina: «Je me suis immédiatement montrée intéressée parce que je ressens le besoin impérieux d'aller «écornifler» dans un autre milieu. Quelle forme peut prendre exactement le rôle de soutien à l'inclusion? Lors de la première rencontre du projet, la coordinatrice du projet Switching Talent m'a accompagnée afin de préciser ma première question d'apprentissage: comment mettre en place, guider et soutenir des communautés d'apprentissage autour de l'inclusion des enfants avec besoins spécifiques? J'étais intriguée de voir comment Hilde s'y prenait pour animer de telles rencontres. Je voulais aussi observer comment réagissent les participants.»

Hilde: «J'ai rapidement dit oui, car j'ai vu dans cet échange une très belle occasion de réfléchir aux activités que j'ai mises en place jusqu'à présent. Depuis trois ans, j'ai eu moi-même la liberté de choisir de quelle manière remplir ma fonction comme «coach» pour l'inclusion, mais je vois d'un œil très positif la possibilité d'avoir des rétroactions d'un regard externe.»

En effet, le *jobshadowing* se veut davantage qu'une simple visite dans un autre milieu⁴. L'objectif est d'amorcer une réflexion sur ses propres pratiques, en débutant par la formulation de questions d'apprentissage précises pour se doter d'une lunette avec laquelle aborder les observations et les échanges et ainsi éviter de se perdre dans trop d'impressions diverses.

Marina: «Avant même de m'en rendre compte, j'étais dans le train de Louvain vers Gand, un peu tendue dans l'expectative. Hilde m'avait invitée à assister à une rencontre d'une communauté d'apprentissage professionnelle entre différents responsables de services éducatifs de la petite enfance. En participant à cette rencontre, j'ai été encore plus convaincue d'à quel point une telle communauté d'apprentissage peut être porteuse. En partant de l'expérience de chaque responsable, en identifiant leurs points forts et leurs défis, il est possible d'élaborer des échanges qui renforcent la compréhension de l'inclusion et des pratiques concrètes pour soutenir les enfants, les parents et les éducatrices. Suite à cette expérience, je me sens plus prête pour commencer à mettre en place des rencontres similaires à Louvain.»

Hilde: «En cours de route, nous commençons déjà à parler de l'activité à venir. C'est vraiment agréable de parler du pourquoi et de la stratégie sous-jacente. Marina est très intéressée et pose des questions critiques et il y a une écoute active de sa part. C'est quelque chose que j'apprécie beaucoup et nous nous sommes très vite retrouvées sur la même longueur d'onde.»

L'immersion dans le milieu d'accueil peut prendre différentes formes et alterner entre celles-ci: observation participante, engagement dans le travail de l'autre, observation de certaines activités et moments de discussions. La grande différence avec une visite d'étude est qu'on prend ici le temps de rester dans le même milieu, souvent deux journées complètes comme ce fut le cas pour Marina, et de se joindre non seulement à des activités spécifiques, mais aussi de vivre tous les autres petits moments qui ponctuent une journée de travail dans ce milieu. Cela tend à favoriser davantage la remise en question des manières habituelles de penser et d'agir. Dans le cas de Hilde et de Marina, comme le cœur de leur travail est l'accompagnement, ce sont les activités de cette nature qui ont constitué le point central de leur expérience de *jobshadowing*.



Peu importe l'angle avec lequel le *jobshadowing* est abordé, le trajet ne s'arrête pas au terme de l'immersion dans le milieu.

Les binômes constitués de deux éducatrices, comme cela été le cas de Thalia et de Sarah, ont, pour leur part, passé deux journées dans leurs groupes respectifs en service de garde éducatif en commençant par accueillir les parents et les enfants et en participant à toutes les activités éducatives et de soins. Dans le cadre du *jobshadowing*, il est aussi possible d'aller découvrir le travail d'un partenaire externe pour mieux créer des ponts avec celui-ci, comme l'a fait Gwenaëlle, elle-même agente de soutien pédagogique, qui a passé deux jours dans un service de garde à Bruxelles pour mieux comprendre comment réussir à naviguer dans leur réalité multilinguistique et culturelle.



Peu importe l'angle avec lequel le *jobshadowing* est abordé, le trajet ne s'arrête pas au terme de l'immersion dans le milieu. Celle-ci n'est qu'un déclencheur de réflexions et de questionnements qui sont par la suite rapportés «à la maison», auprès des équipes de travail dans le quotidien.

Marina: «Je suis revenue avec en tête des images de ce que je pourrais faire en tant qu'agente de soutien en inclusion à partir des différents exemples que j'ai observés chez Hilde. Je les mets maintenant à l'essai.»

À la différence d'un stage, le *jobshadowing* permet des échanges et des apprentissages entre les professionnels expérimentés qui aspirent à un renouvellement constant de leurs pratiques. Le trajet de Hilde et Marina les a aussi amenées à poursuivre leurs discussions sur d'autres sujets, notamment le partenariat avec les parents: de quelle manière (vraiment) reconnaître l'expertise des parents? Comment soutenir les personnes éducatrices pour qu'elles s'engagent dans des conversations ouvertes avec les parents? D'ailleurs, dans le cadre du projet international Be-In⁵, Hilde a eu l'occasion de participer à une expérience de *jobshadowing* en Islande et au Portugal autour de ce thème qui lui est cher.



Hilde: «Les réflexions de Marina m'ont fait réaliser à quel point tout ce que nous apprenons dans un tel trajet se recoupe avec toutes mes autres activités en tant qu'accompagnatrice de l'inclusion.»

Sur la base de ces riches témoignages de professionnels de la petite enfance qui sont allés voir ce qui se passait de l'autre côté du mur, un guide est actuellement en développement afin de bien accompagner les trajets de *jobshadowing* et surtout le processus réflexif qui les sous-tend: l'intérêt initial, le jumelage, la préparation des questions d'apprentissage, le déroulement de l'immersion dans le milieu et surtout le retour dans le milieu.

Notes

1. Le projet Switching Talent (2021-2023) a été financé par la Fond social Européen.
2. Hilde Schockaert et Marina De Greef sont agentes de soutien pour l'inclusion (*inclusiecoach*), respectivement pour la ville de Gand et pour la ville de Louvain. D'autres témoignages seront aussi publiés en néerlandais dans la revue pour la petite enfance *Kindertijd*.
3. Dans la communauté néerlandophone de Belgique, ces services éducatifs sont chapeautés par le ministère de la Famille, comme au Québec, mais y desservent les enfants de 0-3 ans. La transition vers l'école maternelle, orchestrée par le ministère de l'Éducation, peut se faire à partir de 2 ans et demi.
5. Le projet Be-In (Erasmus+ KA2, 2022-2025) est co-financé par la Commission Européenne. Pour en savoir davantage: <https://vbjk.be/en/>

Référence

4. Vandekerckhove, A. et Bulkaert, W. (2021). Apprendre ailleurs: l'expérience de Elmer et du *jobshadowing*. Dans F. Pirard, S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Voyager en petites enfances* (p.121-140). Éditions Eres.





RECONNAÎTRE

Pôle d'enseignement supérieur - Montérégie



Dans son nouveau plan stratégique 2024-2027 RECONNAÎTRE diversifie ses actions mais conserve dans ses priorités le domaine de la PETITE ENFANCE. RECONNAÎTRE vise à enrichir l'enseignement supérieur en matière de PETITE ENFANCE.

- En soutenant et en accompagnant le développement des connaissances et des compétences en petite enfance
- En faisant rayonner au-delà de la Montérégie les parcours de formation et les professions de la petite enfance
- Et en stimulant les opportunités de concertation en matière de petite enfance.

Ainsi RECONNAÎTRE est toujours à la recherche de projet de concertation inter ordres ayant des retombés sur le plan régional. RECONNAÎTRE : fier partenaire prêt à développer et à soutenir des projets de recherche ou d'innovation et développement.



Les établissements membres



NOS PARTENAIRES



RECONNAÎTRE

Pôle d'enseignement supérieur - Montérégie



ÉQUIPE DE RECHERCHE

Qualité des contextes éducatifs
de la petite enfance

ADEESE

adeese.org



ASEQ

POUR
lapetite
ENFANCE

revuepourlapetiteenfance@uqam.ca

pourlapetiteenfance.ca