

Actes du 31^e colloque de l'ADMEE Europe

8-10.01.2019

Université
de Lausanne

Organisateurs:
Nathalie Younès,
Christophe Gremion,
Emmanuel Slyvestre

Pour citer ce document

Gremion, C., Sylvestre, E. & Younes, N. (dir.). (2019). *Actes du 31ème Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?* Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.

Mise en page :
Manon Gremion
Julien Savioz

Graphisme :
Julien Savioz

Ce document est publié sous une licence Creative Commons Attribution 3.0 non transposé (CC BY 3.0).



Pour mieux comprendre ce type de licence, consultez le site creativecommons.ca.

Table des matières

Axe 1: A l'échelle individuelle, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?	11
Communication 12 : La trousse « L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe » : un support à la disposition des enseignants pour faire le point sur le développement des compétences des enfants	11
Communication 31 : Application d'un nouveau modèle basé sur trois hypothèses d'invariance d'échelle à des séquences d'identification de photographies d'oiseaux et de constellations.....	14
Communication 36 : Les attitudes des élèves fluctuent-elles plus vite que les cours de la bourse ? Les mesures répétées « on-task » : une démarche méthodologique prometteuse	18
Communication 44_P : Déshabillez-moi... cette fiche ? Oui mais pas trop vite ! Mise en évidence expérimentale de différents effets facilitateurs des habillages pédagogiques d'une fiche de mathématiques en 2H	21
Symposium 53 : L'apport de recherches participatives pour articuler les finalités certificatives et formatives de l'évaluation : coconstruire à partir des pratiques enseignantes	24
Communication 53.1 : Quand le changement de pratique en enseignement de l'oral provoque des prises de conscience en évaluation.....	27
Communication 53.2 : Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois : premiers résultats d'une recherche collaborative en milieu plurilingue et pluriethnique	29
Communication 53.3 : Coélaborer pour arrimer les différentes finalités de l'évaluation : de la centration sur l'activité d'apprentissage à la prise de conscience des objets d'évaluation en univers social et en science et technologie	32
Communication 53.4 : Coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de ressources géographiques.....	37
Communication 53.5 : Évaluer les impacts d'une approche préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire	40
Communication 53.6 : Le cas d'un dispositif de développement professionnel pour et avec des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement supérieur français.	43
Communication 61 : Le feedback au service de l'engagement dans l'encadrement en kinésithérapie :	46
Communication 70 : Les étudiants en tant que évaluateurs de l'enseignement. Analyse d'une pratique dans l'école secondaire italienne.....	49
Communication 79 : Évaluer les liens entre perceptions des pratiques et stratégies d'enseignement-apprentissage, leurs efficacités présumées et la dynamique motivationnelle	52
Communication 81 : Gérer son impulsivité pour mieux réussir à l'école : Oui mais quelle(s) dimension(s) de l'impulsivité ?	55

Communication 91 : Former les futurs maîtres à l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire : intégrer le conceptuel à l'expérientiel par l'analyse critique et réflexive de ses pratiques évaluatives	59
Communication 95 : Représentations des prérequis et participation à des dispositifs de promotion de la réussite à l'université	64
Communication 97 : 50 ans d'évaluation des enseignements en école d'ingénieur : pouvoir des étudiants, contrôle qualité, développement formatif et coopération.....	69
Communication 126 : Evaluer la qualité d'une formation par les perceptions des participant-e-s: premiers résultats d'une recherche dans le contexte de la formation professionnelle initiale suisse	74
Symposium 129 : Les traces numériques au service de l'autoévaluation. Quelles traces pour quelles pratiques ?	82
Communication 129.1 - Analyse de traces d'autoévaluation en classe inversée ouverte .	84
Communication 129.2 - Autoévaluation et technologies numériques en enseignement supérieur : quelles pratiques évaluatives?	89
Communication 129.3 - Analyse de l'activité, enjeu d'évaluation et engagement dans l'investigation – quelle fonction pour les traces numériques ?.....	96
Communication 129.4 - Une nouvelle approche de la réussite dans les MOOC : confronter les usages aux comportements réels pour adapter/repenser les indicateurs de l'évaluation	99
Communication 129.5 - L'autoconfrontation comme outil d'autoévaluation pour les pratiques de stage : le point de vue des étudiants.	101
Communication 129.6 - Perceptions de futurs enseignants sur la pertinence de traces numériques dans le processus d'autoévaluation	104
Communication 132 : Représentations de l'évaluation en classe de langue français langue de scolarisation (FLS). Vers un abandon justifié de l'évaluation sommative ?.....	108
Communication 146 : Évaluation formative sur l'apprentissage par la lecture des élèves en classe de français : sources d'indications pour l'innovation pédagogique	111
Communication 160 : Évaluer la qualité des connaissances psychopédagogiques générales des enseignants : présentation et analyse critique d'une méthode	117
Communication 165 : Évaluation des apprentissages en classe par portfolio : format des ressources matérielles, types d'assemblages et niveau d'appréciation	120
Communication 166 : Le protocole EVA Un outil professionnel pour évaluer l'efficacité de ses pratiques pédagogiques en toute autonomie	126
Communication 175 : L'évaluation des compétences en lecture auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers	129
Communication 181 : Développement d'une échelle de mesure de l'engagement scolaire des élèves en classe	133
Communication 186 : Création de grilles d'évaluation critériées, applicables à l'enseignement clinique et plus particulièrement la correction de rapports de stage, propice à l'évaluation contrôlée et le feedback formatif (Activités d'intégration professionnelle Bloc	

2, Catégorie Paramédicale, Section Bachelier infirmier, responsable de soins généraux - BIRSG)	139
Symposium 196 : Les familles comme soutien au développement des premières compétences en numératie et en littératie. Comment mieux évaluer et comprendre « la boîte noire » du contexte familial ?	142
Communication 196.1 : Relations entre les croyances parentales, les pratiques parentales et les compétences des enfants en littératie et en numératie émergentes	144
Communication 196.2 : Influence de l'environnement familial sur les compétences mathématiques à l'âge scolaire	147
Communication 196.3 : La mesure des représentations et des pratiques parentales et leur mise en relation avec le développement des premières compétences numériques auprès d'élèves luxembourgeois du préscolaire	151
Communication 202 : Evaluation de la méthode d'évaluation des apprentissages de la thermodynamique chimique en première année universitaire	155
Communication 216 : De la conception d'une épreuve certificative en mathématique à la remise des résultats aux élèves. Premiers résultats de la thèse du doctorat.....	159
Symposium 235 : Contextes et évaluations : quelles interactions ?	162
Communication 235.1 : L'enquête formative comme modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignant·e·s lors de séances de production écrite au CP	164
Communication 235.2 : La conscience évaluative : exploration didactique de l'influence du contexte	170
Communication 235.3 : Pratiques évaluatives et leurs interprétations par des élèves : quels liens avec les processus d'autorégulation?	174
Communication 235.4 : Pratiques d'enseignement et résultats d'évaluation à large échelle, d'impossibles synergies ? Une question de régulation dysfonctionnelle ?	179
Communication 258 : Plaisir et anxiété en formation paramédicale	189
Axe 2: A l'échelle institutionnelle, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?	192
Communication 77 : Représentations des composantes d'un programme de formation, selon les parties prenantes: levier pour l'amélioration de la formation des étudiants au Supérieur. Cas de l'alignement pédagogique du programme de la licence de chimie à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth.....	192
Symposium 88 : L'évaluation dans des dispositifs de tutorat du secteur de l'accueil de l'enfance	197
Communication 88.2 : Évaluation d'un dispositif de stage réflexif d'accompagnement <i>in situ</i> en petite enfance en contexte de vulnérabilité utilisant des rencontres de tutorats intensifs de groupe, le cas de la halte-garderie du cœur	204
Communication 88.3 : Les enjeux de l'évaluation et la formation par l'analyse des interactions : un dispositif de formation continue dans le champ de l'éducation de l'enfance	209

Communication 88.5 : L'évaluation de la pratique à partir d'une « mise en situation professionnelle » (MSP) : un changement épistémologique pour les formateurs ?	216
Communication 92 : Constitution d'une communauté de pratique de formateurs du supérieur à travers la co-construction d'un outil : la matrice d'analyse de l'activité didactique et pédagogique d'enseignant.es en formation à l'enseignement secondaire (HEP-VS)..	220
Communication 98 : Elaboration d'un outil d'évaluation de programmes de formation : comment dépasser la normalisation ?	223
Communication 101 : La charge de travail des étudiants en filière de formation à l'enseignement primaire de la HEP-VS	226
Communication 150 : Mesure et management du baromètre de la qualité de vie au travail dans le système d'éducation et de formation au Maroc. Partie VI : Leadership et planification stratégique.....	230
Communication 168 : Cours avancés et cours de base La pratique de la différenciation dans les premières années de l'enseignements secondaire luxembourgeois Mise en œuvre d'une réforme et proposition d'une évaluation du processus en cours ...	237
Symposium 172 : De la conception de dispositifs d'évaluation de la qualité de la formation: expériences variées de co-construction	241
Communication 172 1 à 3 : De la conception de dispositifs d'évaluation de la qualité de la formation : expériences variées de co-construction	243
Communication 211 : Mesure de l'efficacité du dispositif d'accompagnement des nouveaux enseignants mis en place depuis 2015 dans une Haute École au travers de la vision de l'évolution des enseignants débutants en termes d'orientation et choix pédagogiques, de rôle et d'activités d'apprentissage proposées.	253
Communication 234 : Vers une régulation du plan d'études des étudiants d'une HEP (Haute Ecole Pédagogique).....	256
Symposium 244 (communication 1 à 4) : Un outil pour analyser le développement d'un centre d'appui à l'enseignement : la matrice de l'American Council on Education	259
Axe 3: A l'échelle des politiques éducatives, l'évaluation source de synergies entre normalisation, contrôle et développement formatif ?	270
Communication 105_P : Paradoxe des enseignants : leur formation à l'évaluation	270
Communication 109 : Que nous apprennent les évaluations nationales CEDRE sur l'enseignement de stratégies de lecture en France ?	273
Communication 111 : Réformes de la formation professionnelle : quelles potentialités de développement.....	280
Communication 123 : Considérations méthodologiques autour de l'analyse multiniveau : quelques enseignements à tirer de l'exploitation des résultats des élèves tessinois et genevois à l'enquête PISA 2012 et à diverses épreuves cantonales standardisées	284
Communication 176 :Comment vérifier la dimensionnalité des outils d'évaluation ?.....	288
Communication 178 : Mise à l'épreuve de méthodes de détection de patrons de réponses suspects	294
Valorisation et validation des acquis de l'expérience (VAE).....	300

Communication 192 : Évaluation & évaluateurs : enjeux de congruence entre acteurs et systèmes dans le contexte libanais de la formation universitaire	300
Communication 206 : Rôle de l'écologie professionnelle dans l'ajustement du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger qui s'intègrent dans les écoles québécoises	304
Symposium 220 : Évaluation sommative versus évaluation formative dans les pratiques d'éducation et de formation des jeunes et des adultes	308
Communication 220.1 : Le cadre associatif pour les jeunes : un lieu où mesurer sa valeur	310
Communication 220.4 : Évaluation formative en reconnaissance et validation des acquis d'expérience (RVAE).....	317
Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE).....	320
Communication 20 : Identifier les stratégies d'apprentissage des étudiants de 1 ^{ère} année de licence pour mieux les accompagner	320
Communication 39 : L'accès aux études supérieures : le choix des élèves et le rôle des motivations dans un contexte de crise.....	323
Communication 141_P : Entre contrôle et développement: comment utiliser au mieux les évaluations de cursus par les étudiant-e-s ?	329
Symposium 157 : Perspectives contemporaines de recherches collaboratives en pratiques évaluatives et formation en enseignement	333
Communication 157.1 : Plus on sera des fous, plus on sera co-créatifs ? Evaluation de la co-créativité selon le nombre de membres d'apprenants en contexte d'apprentissage collaboratif	336
Communication 157.2 : La recherche collaborative comme levier du développement de pratiques évaluatives sommatives au service des apprentissages	339
Communication 157.3 : Une recherche collaborative visant à documenter la tension entre évaluation formative et évaluation certificative dans le contexte de la supervision de stage en formation initiale des enseignants	345
Communication 157.4 : L'apprentissage par la lecture en contexte de littératie médiatique multimodale au cœur d'une recherche collaborative : recours à l'évaluation formative et certificative de huit enseignants de français et de leurs élèves	349
Communication 157.5 : L'évaluation des apprentissages en lecture: cheminements d'enseignantes d'une école primaire autochtone de Pikogan, Québec	354
Communication 157.6 : Expérience d'un dispositif collaboratif d'évaluation formative et certificative en formation universitaire à la recherche collaborative.....	358
Communication 157.7 : Émergence de tensions entre les fonctions certificative et formative de l'évaluation par différents acteurs de la formation.....	366
Communication 183 : L'étape du diagnostic dans une démarche de référentialisation ...	372
Communication 221 : La place de l'évaluation formative dans la formation initiale des infirmiers et des techniciens de santé : modalités de mise en œuvre et obstacles à la pratique.....	375

Communication 240 : L'impact de l'évaluation formative sur l'enseignement/apprentissage dans des classes hétérogènes.	378
Symposium 250 : Les pratiques évaluatives au défi de la diversité : gestes professionnels et ressources des acteurs	383
Communication 250.1 : Acquis de professionnalité et ajustements de l'activité évaluative : rôle des dilemmes	385
Communication 250.2 : L'évaluation chez les enseignants du nouveau cycle 3 : entre controverses et nouvelles pratiques	387
Communication 250.3 : Mise en place d'un projet interdisciplinaire : enrôlement des élèves et co-évaluation	389
Communication 250.4 : Evaluation et handicap : oscillations entre la norme scolaire et ses ajustements	392
Communication 250.5 : <i>Quid</i> de l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire ?	394
Communication 250.6 : Des gestes professionnels évaluatifs : « l'impensé du genre » ..	397
Communication 250.7 : Accompagnement du développement des gestes professionnels soutenant l'autorégulation par les élèves de leurs apprentissages.	400
Évaluation et enseignement supérieur (EES)	403
Communication 8 : La neuroéducation : quel apport dans l'évaluation des enseignements au supérieur ? Cas de la Faculté des sciences de l'éducation - Université Saint-Joseph de Beyrouth	403
Communication 28 : Rapports entre l'autoévaluation et l'engagement cognitif : le cas d'étudiants universitaires d'un cours d'introduction à la statistique en sciences humaines	406
Communication 135 : Mise en place de l'amélioration continue d'une formation niveau master spécialisé comme atout majeur de la réussite de l'adéquation entre le besoin et la demande du marché	411
Communication 177 : Comment assurer la qualité de l'évaluation par les pairs des propositions de communication dans le cadre d'un colloque scientifique ?	414
Communication 204 : Fabrique de l'évaluation à l'aune d'une perspective resocialisante : <i>une négociation entre enseignants et étudiants au premier cycle universitaire</i>	417
Symposium 223 : L'évaluation soutien d'apprentissage : quels dispositifs pour le développement professionnel des enseignants ?	422
Communication 223.1 : Analyse de l'effet de deux outils mis conjointement en place au service du développement professionnel des enseignants-stagiaires en Guadeloupe ...	424
Communication 223.2 : Des fiches-outils pour soutenir les processus d'autorégulation des apprenants dans le cadre d'un séminaire interdisciplinaire destiné à de futurs enseignants : une brique parmi d'autres en terme de développement professionnel ?	429
Communication 223.3 : Apprendre l'ESA dans le cadre d'une recherche collaborative avec des enseignants du secondaire : Quel processus à l'œuvre ?	432

Discussion du symposium 223 intitulé « L'évaluation soutien d'apprentissage : quels dispositifs pour le développement professionnel des enseignants ? ».....	435
Symposium 254 : Evaluation des dispositifs de formation pédagogique dans le supérieur	438
Communication 254.1 : Formation initiale des encadrants universitaires : évaluation d'un programme qui fête ses dix ans.....	440
Communication 254.2 : Évaluer la satisfaction quant à un programme de formation en pédagogie universitaire : créer une synergie avec son public	443
Communication 254.3 : Evaluation collaborative, à l'université Clermont-Auvergne, du dispositif de formation des nouveaux enseignants-chercheurs à la pédagogie universitaire	447
Communication 254.4 : L'évaluation des apprentissages en arts en enseignement supérieur sous la loupe de l'évaluation située	452
Communication 254.5 : Utilisateurs et usages du MOOC <i>Se former pour enseigner dans le supérieur</i> – Enquête évaluative en France.....	455
Évaluations et didactiques (EVADIDA)	458
Communication 7 : L'utilisation du e-portfolio dans la formation et l'évaluation des compétences des futures éducatrices.....	458
Communication 159 : Élaboration et mise à l'épreuve d'un cadre méthodologique pour l'analyse des pratiques d'évaluation dans l'enseignement des sciences à l'école primaire	463
Communication 189 : Etude des pratiques d'évaluation formative informelle de trois enseignants de mathématiques genevois dans le cadre d'un enseignement de la résolution de problèmes.....	469
Symposium 193 : Approches didactiques pour l'étude de la validité d'une évaluation : différents points de vue selon les disciplines.....	475
Communication 193.1 : Quel est l'impact de la difficulté des tâches évaluatives sur leur validité ?	478
Communication 193.2 : La validité des évaluations de la compréhension de l'écrit au primaire : approche comparative entre les items du manuel scolaire de français et les items des épreuves internes de classes de 5 ^e AP	482
Communication 193.3 : Validité des évaluations en mathématiques sur support numérique à l'école : questions liées la transition papier-crayon / tablette.....	489
Communication 193.4 : Une approche didactique pour concevoir une formation à l'enseignement du calcul littéral en collège (élèves de 12 à 15 ans) : rôle d'un appui sur la validité d'évaluations	492
Communication 194 : Étude croisée de la pratique de notation d'une professeure des écoles en mathématiques.....	496
Symposium 209 : L'évaluation des premières compétences numériques influencée par les courants théoriques et les objectifs de recherche sous-jacents	499

Communication 209.1 : Élaboration d'un instrument d'évaluation des compétences numériques des élèves de 4 à 6 ans dans le cadre d'une recherche-intervention: analyses et pistes d'amélioration	501
Communication 209.2 : Analyse de l'effet différentiel d'une intervention pédagogique sur les différents items constituant la mesure d'une compétence numérique	504
Communication 209.3 : Structuration et liens entre les dimensions de la littératie et de la numératie émergentes	507
Communication 209.4 : Quelles tâches piagésiennes utiliser pour évaluer les compétences numériques ?	511
Communication 209.5 : L'évaluation des premières compétences numériques : un regard didactique	516
Discussion du symposium 209 intitulé « L'évaluation des premières compétences numériques influencée par les courants théoriques et les objectifs de recherche sous-jacents »	519
Communication 230 : L'autoévaluation et la réflexion sur les pratiques : des enjeux pour le développement de l'identité professionnelle des enseignants	523
Communication 233 : Régulations interactives, outillage et engagement des élèves : des prédicteurs de gains d'apprentissage	526
Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)	530
Communication 32 : Le redoublement et ses effets sur les attentes futures des élèves: quelques résultats tirés de l'enquête PISA 2015	530
Communication 182 : Engagement scolaire des élèves au secondaire : Mesure et facteurs sous-jacents	533

Communication 88.2 : Évaluation d'un dispositif de stage réflexif d'accompagnement *in situ* en petite enfance en contexte de vulnérabilité utilisant des rencontres de tutorats intensifs de groupe, le cas de la halte-garderie du cœur

Bigras Nathalie, bigras.nathalie@ugam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada
 Lehrer Joanne, joanne.lehrer@uqo.ca, Université du Québec en Outaouais, Canada
 Dion Julie, dion.julie@ugam.ca, Université du Québec à Montréal, Canada
 Tétreau Lise, tetreau@cegepsth.qc.ca, Cégep de Saint-Hyacinthe, Canada
 Gagnon Cynthia, cynthia.gagnon@uqo.ca, Université du Québec en Outaouais, Canada

Mise en contexte

Depuis 2005, le département des Techniques d'éducation à l'enfance (TEE) du Cégep de Saint-Hyacinthe a implanté un modèle de stage qui diffère du stage traditionnel. Ce programme, unique au Québec, vise à favoriser le transfert des compétences des étudiantes en situation réelle complexe grâce à un accompagnement *in situ* des enseignantes centré sur les processus de la pratique réflexive. Il se déroule dans le contexte d'une halte-garderie nommée halte-garderie du cœur (HGC) qui accueille, deux jours par semaine pendant douze semaines, des enfants et leurs familles issus de milieux très vulnérables. Cette HGC mise en place pour contribuer à la formation des étudiantes finissantes en TEE est le fruit d'une collaboration du Cégep avec le Centre jeunesse de la Montérégie du Québec. D'autres parents sont aussi référés par le Centre local des services communautaires parce qu'ils sont suivis afin de recevoir du soutien aux compétences parentales. Des parents sont aussi référés par la Maison de la famille des Maskoutains pour du répit, certains sont issus de l'immigration récente et peuvent être réfugiés, d'autres ont des enfants qui manifestent des problèmes de développement (par exemple TSA). Chaque étudiante stagiaire est responsable de deux à trois enfants pendant son stage afin de les observer, de concevoir un plan de soutien à leur développement et de répondre à leurs besoins. Les étudiantes stagiaires doivent aussi établir une relation de confiance et de collaboration avec les parents et leur offrir de l'aide et du soutien dans leurs interventions avec leurs enfants (Bigras, Lehrer, Quiroz-Saavedra, Gagnon, April, Dion, 2017).

La pratique réflexive et ses processus

La pratique réflexive a d'abord été proposée par Dewey (1938), suivie par Argyris et Schön (1974), qui l'ont défini comme une pratique permettant l'intégration de la théorie et de la pratique (Brandt, 2014 ; Priddis et Rogers, 2018 ; Nguyen, Fernandez, Karsenti, Charlin, 2014 ; Shea, Goldberg, Weatherston, 2016). La pratique réflexive concerne des contenus ou des événements vécus et comprend une série d'étapes permettant d'y réfléchir, d'établir des liens avec des connaissances théoriques et de mener des actions ultérieures basées sur la réflexion. Cette pratique est considérée comme cruciale pour l'apprentissage professionnel en éducation de la petite enfance (EPE) et est liée à la capacité de résoudre des problèmes complexes (Hedges et Lee, 2010 ; Sheridan, Edwards, Marvin, Knoche, 2009) comme ceux rencontrés dans le travail avec des enfants et des familles ayant des besoins particuliers. Or, malgré un consensus sur l'importance de la pratique réflexive, la majorité des textes sur le sujet sont théoriques et incluent peu de détails sur le processus de réflexion lui-même

(Nguyen et al., 2014 ; Shea et al., 2016 ; Plack, Driscoll, Marquez, Cuppernull, Maring, Greenberg, 2007). Par exemple, des théoriciens tels que Dewey (1938), Schön (1987) et Argyris (1990) soulignent le caractère circulaire de la pratique réflexive. Pour Nguyen et ses collègues (2014), la pratique réflexive doit être « attentive, critique, exploratoire et itérative (ACEI) » (p. 1182). Bien que ces propositions sur les processus de pratique réflexive semblent pertinentes pour l'apprentissage des éducateurs de la petite enfance avant leur service, nous avons trouvé peu d'exemples décrivant le fonctionnement de ces étapes dans la pratique réelle en éducation de la petite enfance (Lehrer, 2013 ; Mann, Gordon, Macleod, 2009 ; Nguyen et al., 2014 ; Shea et al., 2016).

Objectifs, devis et méthode

Cette étude vise à comprendre les effets de ce programme de formation de la HGC sur les étudiantes qui y participaient en 2016. Pour ce faire, une étude de cas qualitative comparative a permis d'évaluer la perception des étudiantes de l'évolution de leur capacité de pratique réflexive six mois après la fin de leur stage avec celle de trois étudiantes ayant fait un stage traditionnel.

Les données ont été recueillies lors d'entretiens téléphoniques individuels réalisés six mois après la fin du stage auprès de huit éducatrices ayant fait leur stage à la HGC et de trois éducatrices ayant fait un stage traditionnel, c'est-à-dire dans un service d'accueil à la petite enfance. Les verbatim des entretiens téléphoniques ont été retranscrits, puis analysés de manière inductive à l'aide d'un codage descriptif (Saldaña, 2009).

Résultats

Lorsqu'on compare les propos des anciennes étudiantes ayant fait leur stage en service de garde régulier avec ceux des étudiantes de la HGC, la majorité indique faire de la pratique réflexive depuis la fin de leur stage. Toutefois, des différences notables apparaissent.

D'abord, pour les étudiantes ayant réalisé leur stage à la HGC, la réflexion dans et sur l'action semble intégrée à leur pratique professionnelle. Elles relatent une automatisation de cette pratique, précisant que c'est devenu naturel, régulier et fréquent. Ces qualificatifs ne sont pas utilisés par celles qui ont fait leur stage dans un milieu de garde régulier. Ces dernières indiquent faire de la pratique réflexive individuellement ou collectivement, mais sans préciser le niveau d'intensité. De plus, elles abordent plutôt la modalité de réflexion après l'action alors que les étudiantes de la HGC disent faire de la réflexion pendant l'action.

Ensuite, on note que les étudiantes du stage traditionnel tiennent un discours plus général sur les stratégies de pratique réflexive. À l'inverse, les étudiantes de la HGC décrivent mieux et avec plus de précision leurs stratégies ou techniques de pratique réflexive. De manière spécifique, bien que les deux groupes d'étudiantes se posent des questions, émettent des hypothèses, évaluent leur pratique et fassent de l'introspection, celles de la HGC ajoutent des informations afin de justifier leurs hypothèses, d'en expliquer le processus ou de le qualifier.

Enfin, les étudiantes du stage traditionnel relatent faire principalement l'évaluation de leur pratique et rechercher des solutions afin de s'améliorer. Seule l'une d'entre elles raconte tenter d'identifier les causes du comportement d'un enfant. Les deux autres se concentrent sur une situation problématique sous l'angle de l'autoévaluation et se questionne sur la justesse de leur intervention et leurs possibilités d'intervention : « je lui ai flatté les bras, tu sais face à moi, jusqu'à ce qu'il se calme, mais est-ce que, tu sais avec eux "est-ce que c'est correct ou j'aurais dû faire autre chose » (V99). Or, une bonne partie des étudiantes de la

HGC se questionnent plutôt sur ce qui pourrait expliquer les réactions et comportements de l'enfant. Elles émettent de nombreuses hypothèses incluant une analyse de leur propre action et cherchent, à partir de cette analyse, des solutions adaptées à leurs besoins :

J'avais un petit garçon [...], chez lui il était propre, mais pas à la halte-garderie [...] chaque fois que je voulais l'emmener c'était vraiment, il n'était pas content, il pleurait, il donnait des coups de pieds, pis tout, donc là j'ai été vraiment capable de m'asseoir, pis là de voir, qu'est-ce qui pourrait faire ça [...] de réfléchir à pourquoi ici il est comme ça, pis de trouver différents moyens, différentes interventions que je pourrais faire avec lui, puis tu sais j'ai vraiment été capable de réfléchir à ça, comme : "ah la toilette est très grande fac peut-être que ça lui fait peur, c'est nouveau pour lui, il ne me connaît pas", tu sais j'ai été capable de mettre plusieurs hypothèses en place, plusieurs situations par rapport à chaque hypothèse. (V24).

En somme, l'analyse de contenu suggère que les étudiantes de la HGC font plus explicitement de liens entre la recherche de solutions et l'analyse des contextes de l'enfant que les étudiantes ayant fait leur stage régulier.

Lorsqu'on les interroge sur les composantes de leur expérience de stage à la HGC ayant pu soutenir le développement de leur pratique réflexive, les répondantes pointent les rencontres de tutorat de groupe ainsi que les travaux réflexifs d'analyse de cas. Elles soulignent aussi l'intensité du stage comme un élément déterminant ayant soutenu leur évolution de praticiennes réflexives : « Ben, j'ai eu beaucoup à en faire pendant mon stage [de la pratique réflexive], pis j'ai trouvé vraiment que ça m'a aidé fac, c'est pour ça que j'ai continué cette pratique-là. »

Plusieurs mentionnent aussi que d'être poussées à aller jusqu'au bout de leur réflexion, tout en étant soutenues et encadrées, fut particulièrement déterminant « Elles te poussent à le faire jusqu'au bout tu sais, tout ce que tu entreprends là, que ce soit une intervention, une introspection, n'importe quoi, pis ils te soutiennent, pis ils te poussent à le faire jusqu'au bout. » (V3). Plusieurs notent aussi l'attitude d'ouverture et d'acceptation des enseignantes.

Discussion

Former des praticiens réflexifs est un défi, car cela implique d'adopter une nouvelle posture professionnelle. Les étudiants ou les professionnels (ainsi que les formateurs) sont tenus d'abandonner le paradigme du transfert des connaissances dans lequel un expert leur fournit des réponses, au profit d'un paradigme dans lequel un facilitateur guide les apprenants dans un processus de découverte (Priddis et Rogers, 2018 ; Weatherston et Barron, 2009). Dans le modèle de réflexion de la HGC, les professeurs et les étudiants écoutent, découvrent et apprennent ensemble, en se concentrant sur des solutions à des problèmes complexes basées sur des analyses approfondies des situations. Les enseignants qui souhaitent maintenir une pratique réflexive doivent aussi être prêts à bouleverser les convictions de leurs élèves (Priddis et Rogers, 2018) et, en conséquence, à provoquer insécurité, incertitude et dissonance cognitive (Larrivee, 2008). Ainsi, les formateurs de la HGC qui souhaitent soutenir la pratique réflexive de leurs étudiants doivent être eux-mêmes des praticiens réflexifs ouverts à différents points de vue, capables d'accepter de ne pas avoir la bonne réponse (Tomlin, Hines, Sturm, 2016). De nombreuses recherches ont porté sur des stratégies telles que l'utilisation d'un journal de bord et les conditions permettant de développer et d'intensifier la pratique réflexive chez les enseignants débutants, comme s'engager dans un apprentissage professionnel réflexif, assurer la participation de l'ensemble du personnel et créer un climat émotionnel approprié (Lehrer, 2013). Cependant, lorsque nous avons débuté cette étude,

aucune recherche empirique n'avait été publiée concernant la formation initiale en éducation à l'enfance utilisant la pratique réflexive pour accompagner les apprentissages dans le cadre d'un stage. Depuis, Foong, Nor et Nolan (2018) ont identifié des pratiques de supervision similaires à celles observées à la HGC soutenant la pratique réflexive collective. Il demeure que, bien que les théories et les pratiques relatives à la pratique réflexive soient nombreuses, les preuves empiriques sont rares (Shea et al., 2016), en particulier concernant le travail avec des enfants et des familles ayant des besoins complexes (Hedges et Lee, 2010).

Conclusions

Malgré ces résultats intéressants, cette étude comporte certaines limites. D'abord, seules trois étudiantes, issues du stage régulier ont été interrogées, ces dernières peuvent avoir vécu des expériences particulières susceptibles d'affecter leurs réponses. En outre, elles ont pu se retrouver dans des milieux de garde ne soutenant pas la pratique réflexive lors de leur stage, pouvant ainsi expliquer leurs moindres capacités exprimées lors des entretiens. Il est aussi possible que des biais de rappel aient pu affecter les réponses des participantes au sujet de ce qu'elles se remémorent de leurs expériences vécues pendant leur stage, ce qui peut remonter à une année auparavant, si on considère le début de leur stage à la HGC ou traditionnel. Malgré ces limites, cette étude suggère que les étudiantes de la HGC perçoivent que des modalités d'accompagnement spécifiques à la formule de stage de la HGC ont contribué à leur appropriation de la pratique réflexive. Elles soulignent notamment la participation à des rencontres de tutorat de groupe, l'intensité du stage et la présence constante et soutenante des enseignantes. Ces constats invitent à réfléchir à la formule actuelle du stage offert dans le programme d'éducation à la l'enfance, dont le financement offert pour assurer un ratio d'encadrement superviseur-étudiants plus faible permettrait d'implanter cette approche dans d'autres collèges.

Mots-clés

Pratique réflexive, formation pratique, stage, éducation à la petite enfance, tutorat

Références bibliographiques

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Argyris, C., et Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J., et Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 42 (1), p. 1-26. doi:10.3917/rief.042.0063
- Brandt, K. (2014). Transforming clinical practice through reflection work. Dans K. Brandt, B. Perry, S. Seligman et E. Tronick (dir.), *Infant and early childhood mental health: Core concepts and clinical practice* (p. 293-307). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.
- Foong, L. Y., Nor, M., et Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19, p. 225-242. doi:10.1080/14623943.2018.1437406.
- Hedges, H., et Lee, D. (2010). 'I understood the complexity within diversity': Preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38, p. 257-272. doi:10.1080/1359866X.2010.515939.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, p. 341-360. doi:10.1080/14623940802207451.

- Lehrer, J. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: A case study. *Early years: An International Journal of Research and Development*, 33, p. 186-200. [doi:10.1080/09575146.2013.781136](https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781136).
- Mann, K., Gordon, J., et Macleod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, p. 595-621. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-007-9090-2>.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., et Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48, p. 1176-1189. [doi:10.1111/medu.12583](https://doi.org/10.1111/medu.12583).
- Plack, M.M., Driscoll, M., Marquez, M., Cuppernull, L., Maring, J., et Greenberg, L. (2007). Assessing reflective writing on a paediatric clerkship by using a modified Bloom's taxonomy. *Ambulatory Pediatrics*, 7, p. 285-291. [doi:10.1016/j.ambp.2007.04.006](https://doi.org/10.1016/j.ambp.2007.04.006).
- Priddis, L., et Rogers, L. (2018). Development of the reflective practice questionnaire: Preliminary findings. *Reflective Practice*, 19, p. 89-104. [doi:10.1080/14623943.2017.1379384](https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1379384).
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Shea, S. E., Goldberg, S., et Weatherston, D. J. (2016). A community mental health professional development model for the expansion of reflective practice and supervision: Evaluation of a pilot training series for infant mental health professionals. *Infant Mental Health Journal*, 37, p. 653-669. [doi:10.1002/imhj.21611](https://doi.org/10.1002/imhj.21611).
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., et Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20, p. 377-401. [doi:10.1080/10409280802582795](https://doi.org/10.1080/10409280802582795).
- Tomlin, A. M., Hines, E., et Sturm, L. (2016). Reflection in home visiting: The what, why, and a beginning step toward how. *Infant Mental Health Journal*, 37, p. 617-627. [doi:10.1002/imhj.21610](https://doi.org/10.1002/imhj.21610).
- Weatherston, D. J., et Barron, C. (2009). What does a reflective supervisory relationship look like? Dans S. Scott Heller et L. Gilkerson (dir.), *A practical guide to reflective supervision* (p. 63-82). Washington, DC: Zero To Three.

