

0302

Copie de conservation - Centre de documentation collégiale (CDC), disponible sur le serveur Web:  
URL = [http://www.cdc.qc.ca/parea/708602\\_gravel\\_parent\\_tremblay\\_jonquiere\\_PAREA\\_1995.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/708602_gravel_parent_tremblay_jonquiere_PAREA_1995.pdf)  
Format : 394 pages en format PDF.

Note 1 : Les pages blanches ont été laissées, tel que dans la version imprimée.

Note 2 : La reconnaissance optique des caractères a été effectuée, mais non pas validée.



# La Micro-animation

Une nouvelle avenue  
vers l'optimalisation  
de l'enseignement  
et des compétences

Gravel Suzanne  
Parent Colette  
Tremblay Jackie



**CEGEP de Jonquière**

2505 Saint-Hubert, Jonquière (Québec)  
G7X 7W2 - Téléphone: (418) 547-2191  
Télécopieur: (418) 547-0195

Cette page est volontairement laissée blanche. Tel que dans la version papier.

**La micro-animation :  
une nouvelle avenue vers  
l'optimalisation de l'enseignement  
et des compétences**

**Suzanne Gravel, enseignante  
Colette Parent, enseignante  
Jackie Tremblay, enseignante**

**Collège de Jonquière  
Juin 1995**

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du Collège et de ses auteurs.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport en s'adressant à la Direction des services pédagogiques du Collège de Jonquière, 2505 rue St-Hubert, Jonquière, Québec, G7X 7W2.

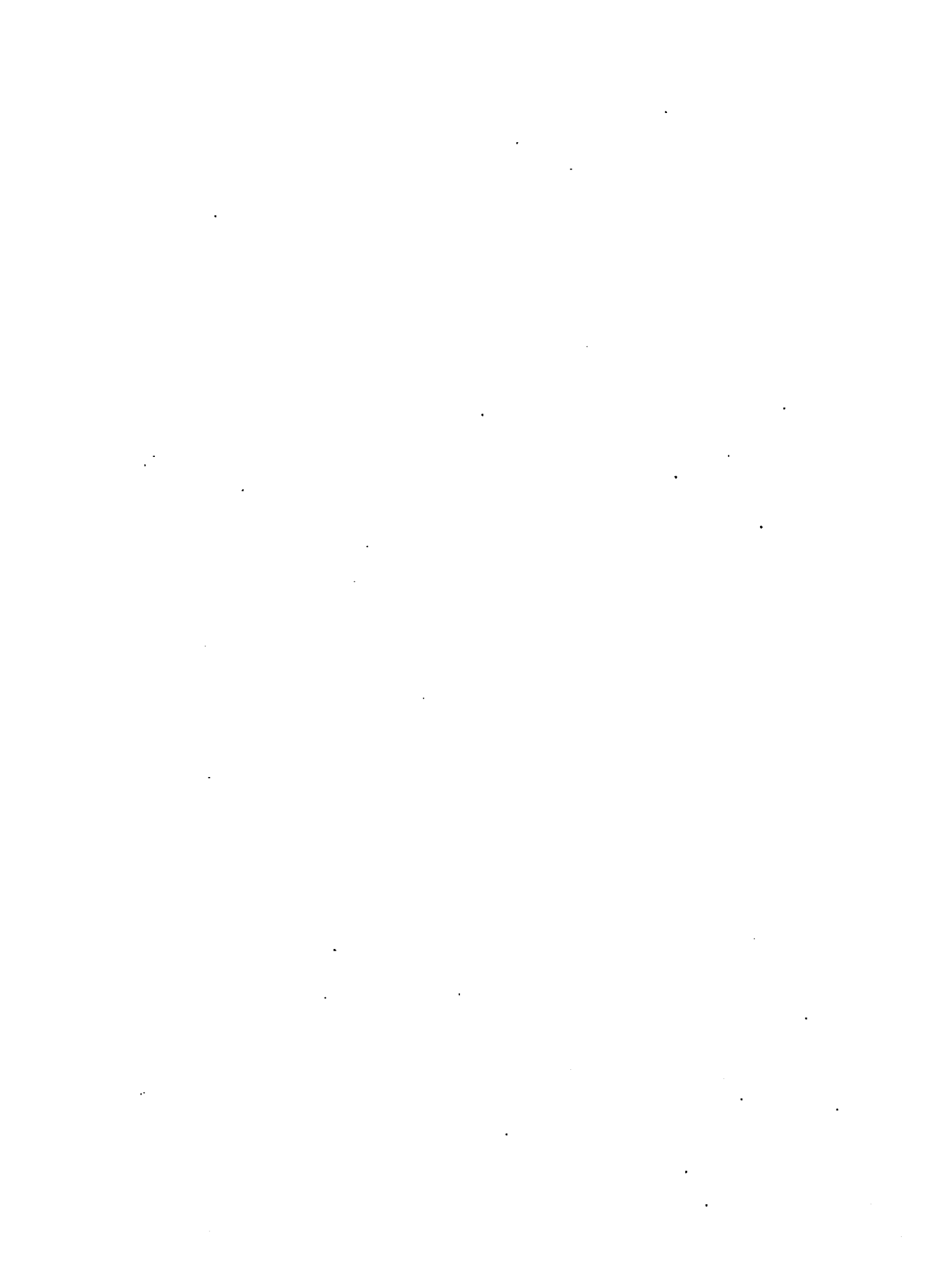
Maquette de la page couverture : Robin Bouchard.

Impression : Collège de Jonquière  
Dépôt légal : second trimestre 1995  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN 2-921250-30-6

Collège de Jonquière  
Juin 1995

«Seule la vie peut enseigner. Elle offre de nombreuses expériences, et si les expériences apportaient par elles-mêmes la sagesse et la plénitude, toutes les personnes âgées seraient des maîtres illuminés et heureux. Mais les leçons des expériences sont cachées. Je peux t'aider à apprendre, à travers les expériences, à voir le monde clairement.»

Don Millman, *Le guerrier pacifique*



---

## REMERCIEMENTS

---

Nous complétons une démarche de recherche qui nous a apporté plusieurs satisfactions, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Cette démarche, nous l'avons voulue en équipe parce que nous croyons à la force de la synergie. Mais notre équipe n'a pas travaillé en vase clos. Nous avons bénéficié, tout au long de ce processus, de l'appui et de l'aide de plusieurs personnes, ce qui nous a permis d'avancer. Nous ne les remercierons jamais assez et nous tenons à souligner leur contribution.

D'abord merci à la direction de notre collège pour avoir crû en nous et à l'intérêt de notre projet. Merci à notre directrice des études, madame Sylvie Bergeron qui a considéré toutes nos demandes avec beaucoup de respect, qui a fait tout ce qu'elle pouvait et plus pour faciliter notre travail et qui a compris nos appels à l'aide pour l'impression du rapport!

Que dire du support et de la générosité d'un chercheur comme monsieur François V. Tochon de l'Université de Sherbrooke qui s'est montré très ouvert dès nos premiers contacts. Il a su nous épauler du début à la fin du projet non seulement sur le plan méthodologique mais aussi sur le plan humain. Il croit fondamentalement à la recherche comme moyen de perfectionnement pour les enseignants et il est la preuve vivante que la collaboration peut exister dans le milieu de la recherche. Monsieur Jan Palkiewicz de l'Université du Québec à Montréal, nous a fait part quant à lui de commentaires sur nos analyses que nous avons grandement appréciés.

---

Nos collègues du département de Techniques d'éducation en services de garde ont aussi démontré une grande ouverture, ce qui fait que notre recherche a pu avoir des impacts importants dans notre enseignement à tous et à toutes. Ils ont supporté nos discussions et ont accepté d'y participer aussi souvent que nécessaire. Nous avons apprécié leurs avis judicieux et les en remercions.

Merci à nos sujets pour avoir partagé avec nous leurs préoccupations et leurs expériences. En acceptant de cheminer avec nous, elles nous ont permis de mieux comprendre notre rôle d'enseignante.

Nous avons eu le privilège de travailler avec des gens collaborateurs, oeuvrant dans les différents services du collège. D'abord le personnel du Groupe Ecobes, en particulier monsieur Michel Perron, qui a accepté de partager avec nous son expérience de la recherche. Ensuite monsieur Jacques Fortin, de la bibliothèque, qui nous a assistées dans notre recherche documentaire. Le personnel du Centre des ressources éducatives du Collège nous a apporté quant à lui, le support matériel et technique nécessaire.

Pour les stratégies de communication de la recherche nous avons bénéficié de l'appui et des conseils avisés de madame Marielle Brown, de monsieur Laurier Tremblay, de monsieur Patrice Noël et de nos partenaires du cours Séminaire de recherche. Merci aussi à nos lectrices, mesdames Josée Beaumont, Andrée Lemay et Nancy Bergeron.

Il faut mentionner l'apport de monsieur Gilles Cantin et de madame Suzanne Delisle du Cégep de Saint-Jérôme et, de madame Carole Lavoie du Cégep Édouard-Montpetit. Ils nous ont fourni des pistes intéressantes pour élaborer notre propre charte des compétences alors que leurs travaux étaient encore en cours.



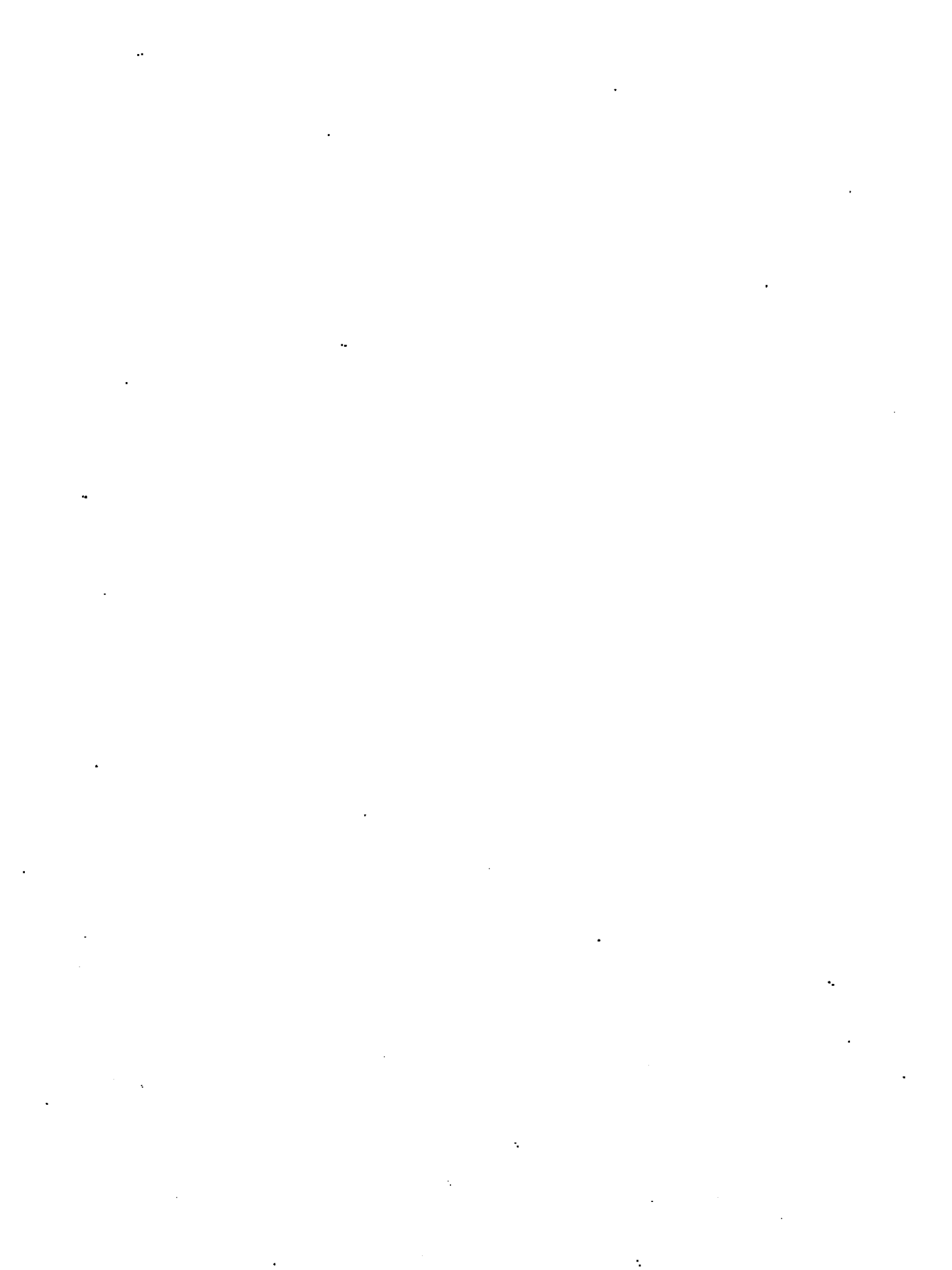
---

---

Nous remercions madame Martine Dupéré de l'Université du Québec à Chicoutimi qui nous a aimablement expliqué comment se servir du logiciel l'Ethnograph.

Nous réservons un grand merci aux secrétaires qui ont patiemment abattu un boulot énorme : madame Line Gagnon pour la transcription en verbatim, mesdames Claude Corneau, Jean-Ann Gareau et Isabelle Briand pour la transcription du rapport de recherche.

Enfin, nous remercions toutes les autres personnes qui ont contribué à notre recherche.



---

---

## AVANT-PROPOS

---

Des précisions méritent d'être apportées au début de ce rapport pour éclairer certains choix que nous avons faits dans notre démarche de rédaction ainsi que le contexte dans lequel se sont effectués nos travaux.

D'abord, nous avons pris deux décisions en ce qui concerne la féminisation du texte. Premièrement, nous avons opté pour l'utilisation des termes génériques dans la définition du cadre conceptuel. Par ailleurs, nous avons utilisé le féminin pour parler des enseignantes et des sujets impliqués dans la recherche pour représenter fidèlement la réalité. Nous avons par la suite décidé d'utiliser le féminin dans toutes les autres parties du rapport.

D'autre part, tous les prénoms des sujets et des enfants impliqués dans la recherche ont été remplacés par des pseudonymes pour conserver leur anonymat.

Nous avons aussi choisi de présenter les extraits issus de nos données de recherche tels quels, pour qu'ils soient le plus fidèles possibles. Par contre, nous nous sommes permis de corriger les erreurs d'orthographe par respect pour la langue française. De plus, pour éviter d'alourdir la lecture du cinquième chapitre, nous mentionnons les références des extraits qui appuient nos affirmations sans en rapporter le texte. De même, il nous est arrivé de faire ce choix à quelques reprises dans le sixième chapitre, lorsque les extraits nous paraissaient trop longs ou que la reproduction fidèle des verbalisations aurait rendu la lecture fastidieuse.

La rédaction du rapport est le fruit d'un travail d'équipe soutenu. Par contre, pour des raisons d'efficacité, nous avons partagé l'analyse des données. De ce fait, certaines parties du rapport, notamment dans les chapitres cinq et six ont été rédigées individuellement. Aussi, des styles d'écriture différents peuvent être

---

observés dans ces deux chapitres car nous avons tenu à les respecter. Par contre, chacune des chercheuses a soumis ses textes à l'équipe qui les a critiqués et bonifiés.

Enfin, il faut mentionner que le présent document est issu d'une double démarche : celle d'une équipe de travail subventionnée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du Ministère de l'éducation du Québec, et celle d'étudiantes dans le Programme de maîtrise en sciences de l'éducation donné par l'Université de Sherbrooke. Ainsi nous avons pu bénéficier de plus d'un support : support financier, support institutionnel et support méthodologique. À notre avis, la recette est bonne !

---

---

# TABLE DES MATIÈRES

---

Remerciements . . . . .	V
Avant-propos . . . . .	IX
Table des matières . . . . .	XI
Liste des tableaux et des figures . . . . .	XIX
Résumé . . . . .	XXI
Introduction . . . . .	1
Chapitre 1 : Le problème . . . . .	5
1.1 Problématique . . . . .	5
1.1.1 Contexte de la formation . . . . .	5
1.1.2 Le contexte éducatif des services de garde . . . . .	6
1.1.3 La formation et la qualité des services de garde . . . . .	6
1.1.4 Difficulté du transfert d'apprentissage . . . . .	6
1.1.5 La construction de la compétence . . . . .	7
1.2 Les objectifs de la recherche . . . . .	8
Chapitre 2 : Cadre conceptuel . . . . .	11
2.1 Apprentissage et développement de la compétence . . . . .	11
2.1.1 L'apprentissage . . . . .	11
2.1.2 Transfert d'apprentissage et développement de la compétence . . . . .	16
2.1.3 Importance de l'expérience concrète et de la réflexion sur l'action . . . . .	19
2.2 Le micro-enseignement . . . . .	20
2.2.1 Problématique du micro-enseignement . . . . .	23

---

2.3	Compétences requises dans le domaine de l'éducation en services de garde . . . . .	23
2.3.1	Compétences spécifiques à l'éducation en services de garde . . . . .	24
2.3.2	Compétences fondamentales . . . . .	26
Chapitre 3 : Cadre d'expérimentation du micro-enseignement . . . . .		31
3.1	Les micro-animations au Cégep de Jonquière . . . . .	31
3.1.1	Définition de la micro-animation . . . . .	31
3.1.2	Description de l'organisation des micro-animations . . . . .	32
3.1.3	La rétroaction . . . . .	36
3.1.4	L'encadrement et l'évaluation . . . . .	37
3.2	Charte des compétences . . . . .	38
Chapitre 4 : Méthodologie . . . . .		43
4.1	L'échantillon . . . . .	45
4.2	Recueil des données . . . . .	45
4.2.1	Nature des données . . . . .	45
4.2.2	Description des outils de cueillette des données . . . . .	48
4.2.3	Corpus des données à analyser . . . . .	51
4.2.4	Triangulation . . . . .	52
4.3	Traitement et analyse des données . . . . .	52
4.3.1	Condensation des données . . . . .	52
4.3.2	Traitement informatique des données . . . . .	57
4.4	Code déontologique . . . . .	57

---

<b>Chapitre 5 : Les compétences comme objets de réflexion . . .</b>	<b>59</b>
<b>Première partie : Les objets de réflexion des étudiantes dans chacune des compétences . . . . .</b>	<b>60</b>
<b>5.1 Communication . . . . .</b>	<b>60</b>
5.1.1 Présentation de la compétence . . . . .	60
5.1.2 Évolution de la définition de la compétence . . .	62
5.1.3 Aspects de la compétence ayant retenu l'attention des étudiantes . . . . .	62
5.1.4 Difficultés reliées aux différents aspects de la compétence . . . . .	63
<b>5.2 Individualisation . . . . .</b>	<b>64</b>
5.2.1 Présentation de la compétence . . . . .	64
5.2.2 Évolution de la définition de la compétence . . .	66
5.2.3 Aspects de la compétence ayant retenu l'attention des étudiantes . . . . .	67
5.2.4 Difficultés reliées aux différents aspects de la compétence . . . . .	68
<b>5.3 Organisation . . . . .</b>	<b>70</b>
5.3.1 Présentation de la compétence . . . . .	70
5.3.2 Évolution de la définition de la compétence . . .	71
5.3.3 Aspects de la compétence ayant retenu l'attention des étudiantes . . . . .	72
5.3.4 Difficultés reliées aux différents aspects de la compétence . . . . .	72
<b>5.4 Gestion de la vie collective . . . . .</b>	<b>74</b>
5.4.1 Présentation de la compétence . . . . .	74
5.4.2 Évolution de la définition de la compétence . . .	76
5.4.3 Aspects de la compétence ayant retenu l'attention des étudiantes . . . . .	77
5.4.4 Difficultés reliées aux différents aspects de la compétence . . . . .	78
<b>5.5 Improvisation . . . . .</b>	<b>79</b>
5.5.1 Présentation de la compétence . . . . .	79

5.5.2	Évolution de la définition de la compétence . . .	81
5.5.3	Aspects de la compétence ayant retenu l'attention des étudiantes . . . . .	81
5.5.4	Difficultés reliées aux différents aspects de la compétence . . . . .	83
5.6	Stimulation . . . . .	84
5.6.1	Présentation de la compétence . . . . .	84
5.6.2	Évolution de la définition de la compétence . . .	87
5.6.3	Aspects de la compétence ayant retenu l'attention des étudiantes . . . . .	87
5.6.4	Difficultés reliées aux différents aspects de la compétence . . . . .	88
Deuxième partie : Analyse de l'ensemble des compétences comme objet de réflexion . . . . .		89
Chapitre 6 : La réflexion des étudiantes dans les micro-animations . . . . .		95
6.1	Sujet 1 : Raphaëlle . . . . .	98
6.1.1	Caractéristiques du sujet . . . . .	98
6.1.2	Décisions en action . . . . .	98
6.1.3	Difficultés reliées aux compétences . . . . .	101
6.1.4	Évolution de la réflexion . . . . .	104
6.1.5	Perception des micro-animations . . . . .	114
6.1.6	Discussion . . . . .	115
6.2	Sujet 2 : Frédérique . . . . .	118
6.2.1	Caractéristiques du sujet . . . . .	118
6.2.2	Décisions en action . . . . .	118
6.2.3	Difficultés reliées aux compétences . . . . .	121
6.2.4	Évolution de la réflexion . . . . .	123
6.2.5	Perception des micro-animations . . . . .	133
6.2.6	Discussion . . . . .	135
6.3	Sujet 3 : Marie . . . . .	137
6.3.1	Caractéristiques du sujet . . . . .	137



---

6.3.2	Décisions en action . . . . .	137
6.3.3	Difficultés reliées aux compétences . . . . .	139
6.3.4	Évolution de la réflexion . . . . .	142
6.3.5	Perception des micro-animations . . . . .	150
6.3.6	Discussion . . . . .	152
6.4	Sujet 4 : Éliisa . . . . .	153
6.4.1	Caractéristiques du sujet . . . . .	153
6.4.2	Décisions en action . . . . .	153
6.4.3	Difficultés reliées aux compétences . . . . .	155
6.4.4	Évolution de la réflexion . . . . .	157
6.4.5	Perception des micro-animations . . . . .	166
6.4.6	Discussion . . . . .	168
6.5	Sujet 5 : Émilie . . . . .	170
6.5.1	Caractéristiques du sujet . . . . .	170
6.5.2	Décisions en action . . . . .	170
6.5.3	Difficultés reliées aux compétences . . . . .	171
6.5.4	Évolution de la réflexion . . . . .	173
6.5.5	Perception des micro-animations . . . . .	185
6.5.6	Discussion . . . . .	188
6.6	Sujet 6 : Fabienne . . . . .	190
6.6.1	Caractéristiques du sujet . . . . .	190
6.6.2	Décisions en action . . . . .	190
6.6.3	Difficultés reliées aux compétences . . . . .	193
6.6.4	Évolution de la réflexion . . . . .	195
6.6.5	Perception des micro-animations . . . . .	205
6.6.6	Discussion . . . . .	207
Chapitre 7 : La micro-animation, une stratégie de formation adaptée . . . . .		209
7.1	Adaptation de la méthode d'enseignement au programme de Techniques d'éducation en services de garde . . . . .	210
7.1.1	Les compétences requises . . . . .	210
7.1.2	L'organisation technique . . . . .	211
7.1.3	Les outils utilisés . . . . .	212

7.2	Pertinence des stratégies d'enseignement . . . . .	213
7.2.1	Pertinence des faits relevés . . . . .	213
7.2.2	La micro-animation comme support à la réflexion	215
7.3	Efficienc e des stratégies d'enseignement . . . . .	216
7.3.1	Facteurs influençant les décisions en action .	216
7.3.2	Blocages et difficultés . . . . .	219
7.3.3	Évolution du processus de réflexion . . . . .	221
	· Argumentation . . . . .	221
	· Croyances, valeurs, préjugés . . . . .	223
	· Élaboration de solutions . . . . .	224
	· Activité métacognitive . . . . .	225
	· Motivation . . . . .	228
	· «Pattern» de réflexion . . . . .	228
	· Évolution de la réflexion au cours d'une micro-animation . . . . .	229
	· Évolution de la réflexion entre la première et la sixième micro-animation . . . . .	231
7.4	Intérêt des étudiantes pour les micro-animations . .	232
7.4.1	Perception en général . . . . .	233
7.4.2	Perception des entretiens réflexifs . . . . .	233
7.4.3	Perception des journaux professionnels . . . . .	234
7.4.4	Perception de l'encadrement . . . . .	235
	Conclusion . . . . .	237
8.1	Synthèse des résultats de la recherche . . . . .	237
8.2	Impacts de la recherche . . . . .	239
8.3	Limites de la micro-animation et de la recherche . .	240
8.4	Nouvelles avenues . . . . .	241
	Bibliographie . . . . .	245
Annexe 1	Objectifs et questions de recherche . . . . .	259
Annexe 2	Exemple d'un texte de présentation d'une compétence . . . . .	263

<b>Annexe 3</b>	<b>Consignes pour l'entretien réflexif de groupe</b>	<b>269</b>
<b>Annexe 4</b>	<b>Consignes pour le tournage . . . . .</b>	<b>273</b>
<b>Annexe 5</b>	<b>Planification du cours . . . . .</b>	<b>277</b>
<b>Annexe 6</b>	<b>Journal professionnel . . . . .</b>	<b>279</b>
<b>Annexe 7</b>	<b>Évaluation des attitudes pendant l'entretien réflexif . . . . .</b>	<b>285</b>
<b>Annexe 8</b>	<b>Compétence communication : définition des catégories . . . . .</b>	<b>289</b>
<b>Annexe 9</b>	<b>Compétence individualisation : définition des catégories . . . . .</b>	<b>295</b>
<b>Annexe 10</b>	<b>Compétence organisation du milieu : définition des catégories . . . . .</b>	<b>301</b>
<b>Annexe 11</b>	<b>Compétence gestion de la vie collective : définition des catégories . . . . .</b>	<b>307</b>
<b>Annexe 12</b>	<b>Compétence improvisation : définition des catégories . . . . .</b>	<b>311</b>
<b>Annexe 13</b>	<b>Compétence stimulation : définition des catégories . . . . .</b>	<b>315</b>
<b>Annexe 14</b>	<b>Canevas d'entretien avec les étudiantes . . .</b>	<b>321</b>
<b>Annexe 15</b>	<b>Canevas d'entretien avec l'éducatrice-guide .</b>	<b>325</b>
<b>Annexe 16</b>	<b>Liste des codes des compétences et des codes des outils . . . . .</b>	<b>329</b>
<b>Annexe 17</b>	<b>Codage : règles de décision . . . . .</b>	<b>339</b>
<b>Annexe 18</b>	<b>Définition des catégories liées aux niveaux de pensée . . . . .</b>	<b>343</b>
<b>Annexe 19</b>	<b>Matrices utilisées pour analyser le processus de réflexion . . . . .</b>	<b>351</b>
<b>Annexe 20</b>	<b>Consentement de participation à la recherche et libération de droits d'auteur . . . . .</b>	<b>363</b>



---

---

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

---

Figure 2.1	Développement de la compétence selon Palkiewicz . . . . .	18
Figure 3.1	Place de la micro-animation dans le développement des compétences . . . . .	35
Figure 3.2	Compétences spécifiques d'une éducatrice en services de garde . . . . .	40
Figure 5.1	Répartition des objets de réflexion par sujet .	93
Tableau 4.1	Relation entre la micro-animation et la méthodologie de recherche . . . . .	47
Tableau 5.1	Répartition (%) des objets de la réflexion dans le journal professionnel pour le sujet 1 .	90
Tableau 5.2	Répartition (%) des objets de la réflexion dans le journal professionnel pour le sujet 2 .	90
Tableau 5.3	Répartition (%) des objets de la réflexion dans le journal professionnel pour le sujet 3 . . . .	91
Tableau 5.4	Répartition (%) des objets de la réflexion dans le journal professionnel pour le sujet 4 . . . .	91
Tableau 5.5	Répartition (%) des objets de la réflexion dans le journal professionnel pour le sujet 5 . . . .	92

---

Tableau 5.6	Répartition (%) des objets de la réflexion dans le journal professionnel pour le sujet 6 . . . . .	92
Tableau 5.7	Répartition des objets de questionnements (N) soumis par les sujets lors des entretiens réflexifs	94
Tableau 6.1	Synthèse de l'évolution de la pensée critique du sujet 1 . . . . .	106
Tableau 6.2	Synthèse de l'évolution de la pensée critique du sujet 2 . . . . .	126
Tableau 6.3	Synthèse de l'évolution de la pensée critique du sujet 3 . . . . .	144
Tableau 6.4	Synthèse de l'évolution de la pensée critique du sujet 4 . . . . .	160
Tableau 6.5	Synthèse de l'évolution de la pensée critique du sujet 5 . . . . .	175
Tableau 6.6	Synthèse de l'évolution de la pensée critique du sujet 6 . . . . .	198

---

---

## RÉSUMÉ

---

Nous croyons au potentiel des étudiantes que nous recevons et notre défi consiste à les aider à développer leurs compétences par une formation de qualité. Cependant, notre expérience de plusieurs années comme enseignantes en Techniques d'éducation en services de garde nous a amenées à nous interroger sur les difficultés qu'éprouvent les étudiantes à mettre en pratique ce qu'elles apprennent en classe. C'est comme si elles oubliaient ce qu'elles ont appris ou qu'elles perdaient leurs moyens dans certaines situations pratiques. Aussi, notre première préoccupation en tant que chercheures a été de favoriser un meilleur transfert des apprentissages.

Pour ce faire, nous avons choisi une méthode d'enseignement, le micro-enseignement, qui nous paraissait pertinente pour développer la compétence parce qu'elle mise sur la réflexion sur l'action. Notre premier objectif a été d'adapter la méthode au milieu collégial puisqu'elle avait été inventée pour la formation des maîtres. De là est née la micro-animation. Nous avons conçu une charte de compétences spécifiques à l'éducation en services de garde qui a servi de cadre d'analyse pour supporter la réflexion des étudiantes. De plus, nous avons évalué la pertinence, l'efficacité et l'intérêt des stratégies d'enseignement utilisées. Pour atteindre nos objectifs, nous avons réalisé une recherche-action. Les données de recherche ont été recueillies auprès de six sujets à toutes les étapes de la micro-animation et sont constituées de leurs verbalisations sur l'action. L'analyse qualitative a été privilégiée parce qu'elle permet de comprendre les motifs d'action des étudiantes, de découvrir les caractéristiques de leur processus de réflexion et ainsi d'ajuster les stratégies d'enseignement mises en place.

Les résultats de la recherche permettent de dire que la micro-animation a une portée positive sur le développement des compétences de l'étudiante : la méthode est pertinente parce qu'elle a amené les

---

étudiantes à réfléchir sur leur compétence professionnelle; le développement du jugement critique observé chez les sujets confirme l'efficacité des stratégies d'enseignement utilisées; la perception positive des étudiantes concernant la micro-animation permet de démontrer son intérêt en cours de formation.

Un impact important de la recherche dans notre milieu est d'avoir réussi une première intégration de l'approche par compétences dans la formation. De plus, la recherche contribue à l'évolution de l'enseignement en proposant un modèle d'intervention pour guider la réflexion critique des étudiantes sur leur action. Ce modèle est aisément transférable dans plusieurs autres domaines de formation puisqu'il concerne les compétences fondamentales. Finalement, la recherche ouvre la voie à plusieurs explorations dans le domaine de l'enseignement et des compétences.

**Mots-clés :** apprentissage, compétence, enseignement, jugement critique, services de garde.



---

---

## INTRODUCTION

---

Tout ce qui vit est conçu dans la brume, et non dans le cristal.  
(K. Gibran)

Fabienne est étudiante en Techniques d'éducation en services de garde au Cégep. Elle réalise son deuxième stage pratique en milieu de garde. Nous sommes à la quatrième session. Un matin, alors qu'elle est seule avec les enfants, Pierre-Luc arrive accompagné de sa maman. Aujourd'hui, Pierre-Luc ne veut pas que maman le laisse à la garderie et il pleure abondamment lorsqu'elle le quitte. Fabienne s'approche pour le consoler et dit : «Pourquoi est-ce que tu pleures ?». Elle répète sa question à quelques reprises mais Pierre-Luc est inconsolable. Que faire ? Découragée, elle décide de le laisser pleurer et le laisse seul. Elle se sent mal à l'aise et du coup, se met à douter de ses capacités. Pourtant Fabienne a suivi plusieurs cours préparatoires au stage. Elle sait que pour consoler un enfant, il faut lui signifier qu'elle comprend sa peine et tenter de le rassurer par un contact chaleureux. Qu'est-ce qui fait qu'elle ne parvient pas à réagir adéquatement ?

Le cas de Fabienne illustre bien la problématique qui nous a amenés à présenter un projet de recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'éducation du Québec en 1991. Notre principale préoccupation consiste à favoriser le lien entre la théorie et la pratique dans le contexte de la formation professionnelle. Il faut dire que cet objectif préoccupe énormément le monde de l'éducation à l'heure actuelle. C'est aussi ce qui est à la base de l'approche par compétences. En ce sens, même si notre recherche est spécifique à l'éducation en services de garde, nous croyons qu'elle peut être profitable à plusieurs autres domaines de formation.

Le premier chapitre est consacré à préciser la problématique, les objectifs de la recherche et les questions auxquelles nous avons tenté de répondre par ce projet de recherche. Essentiellement, il

---

a suffi d'adapter à notre formation une méthode d'enseignement, le micro-enseignement, susceptible de favoriser le lien entre la théorie et la pratique. Ensuite, nous avons voulu en évaluer la pertinence, l'efficacité et l'intérêt par rapport au but poursuivi. Pour ce faire, nous avons utilisé, comme toile de fond, les connaissances disponibles sur ce qui favorise l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles. Nous nous sommes principalement attardées à l'impact de la méthode sur le développement du jugement critique de l'élève.

Le lien entre l'apprentissage et le développement des compétences est développé dans le second chapitre. Les concepts d'apprentissage et de transfert d'apprentissage sont d'abord présentés. Puis, nous soulevons l'importance de l'expérience concrète et de la réflexion sur l'action dans le développement de la compétence. Ce chapitre permet aussi d'expliquer la méthode d'enseignement retenue et l'intérêt qu'elle présente par rapport à notre préoccupation initiale. Enfin, il permet de présenter la revue de la littérature sur les compétences requises dans le domaine de l'éducation en services de garde. Notons que nous avons retenu des compétences spécifiques ainsi que des compétences fondamentales ou transdisciplinaires.

Le chapitre trois porte sur le cadre d'expérimentation du micro-enseignement tel que nous l'avons défini. Le nom de la méthode a été modifié pour mieux coller à notre réalité. Désormais, nous parlons de micro-animation. Le chapitre comporte des informations sur l'organisation des micro-animations, sur les mécanismes de rétroaction mis en place et sur l'encadrement donné aux élèves. De plus, c'est dans ce chapitre que nous présentons la charte des compétences en éducation en services de garde que nous avons produite pour soutenir la réflexion des élèves.

La méthodologie élaborée pour atteindre nos objectifs de recherche est expliquée dans le quatrième chapitre. C'est une méthodologie qui se situe dans une approche qualitative de la recherche et qui comporte différentes analyses dont deux sont à souligner : les compétences comme objets de réflexion et l'évolution du processus de réflexion des étudiantes.

---

Ainsi, le cinquième chapitre porte exclusivement sur les compétences comme objets de réflexion. Ce chapitre se subdivise en deux parties. La première est consacrée à chacune des compétences spécifiques du domaine : communication, individualisation, organisation, gestion de la vie collective, improvisation et stimulation. Chacune de ces compétences est d'abord présentée dans sa version actuelle. Ensuite, nous précisons l'évolution qu'a subie la définition de la compétence suite au travail de codification des données. Les aspects de la compétence ayant retenu l'attention des étudiantes et les difficultés qu'elles ont vécues en lien avec chacune des compétences sont aussi inventoriés. La seconde partie du chapitre est constituée de l'analyse de l'ensemble des compétences comme objet de réflexion.

Le sixième chapitre trace le portrait de chacun des sujets quant à ses motifs de décision en action, aux difficultés éprouvées dans sa pratique, à l'évolution de sa réflexion sur son action et à sa perception des micro-animations. Chaque portrait est complété d'une courte discussion. Un point d'intérêt particulier est à mentionner dans ce chapitre. En effet, pour étudier l'évolution de la réflexion critique de l'étudiante sur son action, nous avons opérationnalisé un modèle théorique qui permet de saisir les caractéristiques individuelles de l'élève.

Les données d'analyse des chapitres cinq et six servent de base à la discussion élaborée dans le septième chapitre. La discussion s'articule autour des principales questions de recherche, à savoir si les stratégies d'enseignement développées dans la méthode sont pertinentes au but poursuivi, sont efficaces et présentent de l'intérêt pour les élèves. La recherche a confirmé la valeur de la méthode d'enseignement et a permis d'en raffiner les stratégies, notamment en précisant davantage notre rôle de guide. Elle nous a permis de comprendre les subtilités du questionnement et l'art de l'utiliser pour faire progresser les élèves.

Nous concluons par une courte synthèse des résultats et des impacts de nos travaux. Nous en profitons pour dresser les limites observées, tant dans la méthode d'enseignement retenue que dans la méthodologie de recherche utilisée. Puis, nous identifions quelques pistes qui mènent à de nouvelles explorations.



# LE PROBLÈME

Chapitre

**1**

La connaissance de l'être humain ne saurait s'étendre au-delà de sa propre expérience.  
(A. Huxley)

## 1.1 Problématique

### 1.1.1 CONTEXTE DE LA FORMATION

Le programme de Techniques d'éducation en services de garde existe depuis une quinzaine d'années dans les collèges au Québec. Conformément à la mission éducative des collèges, il comporte des cours de spécialisation en vue de préparer les étudiantes à la fonction d'éducatrice auprès des enfants de 0 à 12 ans en services de garde (Gravel, Parent, Tremblay, 1991). Le but poursuivi par les enseignants en Techniques d'éducation en services de garde est de former des éducatrices aptes à poser les gestes pédagogiques appropriés au développement global et harmonieux de chacun des enfants qui leur seront confiés. Pour ce faire, il faut amener l'étudiante à développer des connaissances qui lui permettront de poser les bons gestes au bon moment.

Le programme de cours a été élaboré selon une approche par matières comme par exemples : l'expression plastique, l'apprentissage et l'implantation d'un service de garde. La partie laboratoire de plusieurs cours inscrits au programme vise l'acquisition d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Trois stages intégrés à la formation permettent à l'étudiante de mettre en pratique ses connaissances avec des groupes réels.

### **1.1.2 LE CONTEXTE ÉDUCATIF DES SERVICES DE GARDE**

L'intervention des éducatrices auprès des enfants est d'ordre pédagogique et vise le développement global et harmonieux de l'enfant, quel que soit son âge. C'est un acte complexe qui sous-tend une série de compétences propres à la fonction d'éducatrice. Le milieu des services de garde est un milieu éducatif unique puisqu'il jouit d'une grande autonomie concernant le programme éducatif et qu'il comporte de très grandes responsabilités. En effet, les services de garde n'ont pas de contrainte de contenus ni de méthodes, mais sont responsables de favoriser le développement de chaque enfant et d'assurer sa sécurité.

### **1.1.3 LA FORMATION ET LA QUALITÉ DES SERVICES DE GARDE**

Les besoins de garde sont grandissants au Québec. En effet, le taux d'activité des femmes qui ont des enfants âgés de 0 à 12 ans est passé de 29,9 % à 62,8 % en 15 ans et 66,3 % des mères ayant des enfants de moins de 6 ans sont actives sur le marché du travail (Allan, 1992). De plus, l'augmentation des familles monoparentales et le nombre peu élevé d'enfants par famille amènent une plus grande utilisation des services de garde pour stimuler le développement social des enfants. Cela justifie l'importance d'offrir des services de garde de qualité.

Ceux-ci passent par une formation de qualité et plusieurs recherches contemporaines affirment qu'il y a une corrélation évidente entre la qualité d'un service de garde et la formation des éducatrices (NAYEC, 1987).

### **1.1.4 DIFFICULTÉ DU TRANSFERT D'APPRENTISSAGE**

Les enseignantes en Techniques d'éducation en services de garde se préoccupent de donner une formation de qualité et s'interrogent sur les moyens d'y arriver. Ainsi, l'observation des stagiaires en situation pratique a permis aux enseignantes d'identifier la difficulté des étudiantes à intégrer certains «réflexes d'intervention» (Tochon, 1990f) inhérents à une bonne qualité d'intervention pédagogique. Cette réalité soulève la problématique du transfert des apprentissages. Qu'est-ce qui fait que les étudiantes n'ar-

rivent pas toujours à intégrer dans leur pratique ce qu'elles apprennent à l'école? Comment se fait le transfert des apprentissages? Comment les enseignantes peuvent-elles faire pour favoriser ce transfert? Ce questionnement conduit à la notion de compétence professionnelle.

#### 1.1.5 LA CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE

Il faut s'interroger sur les moyens à mettre en place dans la formation initiale des éducatrices pour aider les étudiantes à utiliser leurs connaissances de façon pertinente. L'intervention pédagogique est un acte complexe qui sous-tend une série de compétences à développer qui ne reposent pas uniquement sur des apprentissages d'ordre cognitif (Altet et Britten, 1983). En revanche, les découvertes récentes en recherche cognitive démontrent bien l'importance de la réflexion sur l'action réelle dans le développement de la compétence (Tochon, 1989a). C'est comme si l'expérience permettait à l'individu de créer les structures mentales qui vont lui permettre d'accueillir l'information pertinente et de l'élaborer par la suite dans les niveaux supérieurs de sa pensée. Dès lors, il faut miser sur un apprentissage par alternance entre la pratique et la réflexion sur cette pratique. Cela semble être la voie de l'apprentissage significatif dans le domaine de l'acquisition de compétences (Gravel, Parent, Tremblay, 1991).

Dans cette perspective, il faut d'abord identifier les compétences de l'éducatrice en service de garde. Il faut aussi mettre en place des stratégies d'enseignement qui permettent à l'étudiante d'analyser elle-même ses interventions pédagogiques pour en dégager de nouveaux apprentissages. D'autre part, il faut chercher à comprendre les préoccupations des étudiantes en ce qui a trait au développement de leur compétence pour mieux orienter le rôle de médiation de l'enseignante.

Le micro-enseignement, en permettant l'autoévaluation et la rétroaction des pairs et de l'enseignante, s'avère une méthode d'enseignement intéressante pour amener l'étudiante à faire le lien essentiel entre la théorie et la pratique (Altet et Britten, 1983; Wagner, 1988; Tochon, 1990d, 1990e). C'est un moyen efficace de susciter la réflexion sur l'action, réflexion qu'il faut provoquer

chez les étudiantes pour développer leurs compétences. Une meilleure compréhension de l'évolution du processus réflexif des étudiantes permettra d'ajuster les stratégies d'enseignement utilisées et d'améliorer ainsi la qualité de la formation. Toutefois, cette méthode d'enseignement conçue à l'Université Stanford en 1963 (Allen et Ryan, 1960), a été développée spécifiquement pour la formation des maîtres. Aussi, elle nécessite une adaptation au contexte de formation au collège et au contexte d'intervention d'une éducatrice en milieu de garde.

## 1.2 Les objectifs de la recherche<sup>1</sup>

Le premier objectif de la recherche est de créer un cadre d'expérimentation du micro-enseignement adapté à la formation en Techniques d'éducation en services de garde et au contexte de l'intervention pédagogique en services de garde. Pour ce faire, l'équipe de recherche a élaboré sa propre charte des compétences et a sélectionné les compétences à travailler en micro-enseignement. Il a fallu aussi définir les modalités d'organisation en fonction du contexte collégial : nombre d'étudiantes par groupe-classe, horaire et disponibilité des ressources humaines et matérielles.

Le deuxième objectif de la recherche est d'évaluer la pertinence des stratégies d'enseignement utilisées en micro-enseignement. Les stratégies d'enseignement permettent-elles aux étudiantes de réfléchir sur leurs actions? Sur quoi porte cette réflexion?

Le troisième objectif consiste à évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement mises en place. Il est intéressant de chercher à connaître les caractéristiques du processus de réflexion des étudiantes et de voir comment il est stimulé par les stratégies d'enseignement utilisées.

---

<sup>1</sup> Voir tableaux «Objectifs et questions de recherche» en annexe 1



Le quatrième objectif vise à évaluer l'intérêt des étudiantes quant aux stratégies d'enseignement retenues. Sont-elles perçues positivement? Suscitent-elles la motivation, voire le sentiment de compétence? En effet, on sait que la motivation peut affecter la conscience cognitive. Un individu qui sait ce qu'une activité lui apporte et qui sait comment la faire, désire mettre en place les stratégies nécessaires à sa réalisation (Audy, Rugh, Richard, 1993).



# CADRE CONCEPTUEL

Chapitre

## 2

L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un,  
c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive.

(A. Huxley)

### 2.1 Apprentissage et développement de la compétence

La problématique sous-jacente à la recherche fait ressortir des concepts essentiels pour la compréhension du processus de développement de la compétence professionnelle. Ainsi, nous définirons d'abord le processus d'apprentissage. Cette définition s'élargit ensuite sur les concepts de transfert d'apprentissage et de développement des compétences professionnelles. Cela fait ressortir l'importance de l'expérience concrète et de la réflexion sur l'action dans l'apprentissage.

Dans un deuxième temps, la pertinence du micro-enseignement pour favoriser le transfert d'apprentissage sera démontrée. Finalement, le concept de compétence professionnelle sera abordé sous deux volets : celui des compétences spécifiques et celui des compétences fondamentales.

#### 2.1.1 L'APPRENTISSAGE

Les connaissances les plus récentes en neurologie et en psychologie cognitive conduisent à une conception de l'apprentissage qui se définit comme un «processus actif, constructif, cumulatif qui se produit lorsque l'apprenant traite activement l'information, modifiant ainsi sa structure de connaissance (...) et sa structure opératoire» (Palkiewicz, 1992, p.4 et 5).

De cette définition, il faut dégager certains éléments qui méritent d'être expliqués :

1. D'abord, il faut se rappeler qu'un processus se déroule dans le temps. Il faut du temps pour apprendre et ce n'est pas parce que l'apprenant est mis en contact avec une information qu'il l'intègre immédiatement.
2. Un processus actif signifie que l'apprenant agit lui-même sur l'information; c'est lui qui doit manipuler l'information pour se l'approprier, pour la faire sienne. Cela suppose que l'apprenant perçoit l'information, qu'il l'assimile dans la structure de traitement de l'information contenue dans son système neurologique, en effectuant un travail sur cette information.
3. Un processus constructif, puisque l'on sait maintenant que les «stimuli externes ne sont pas copiés en mémoire, mais qu'ils sont interprétés en fonction des connaissances que possède déjà l'individu» (Brien, 1990, p.12). La connaissance est emmagasinée au niveau de la mémoire sous forme de schémas. Un schéma est «une structure de connaissances génériques» (Brien, 1990, p.15) qui permet à l'individu d'interpréter les nouvelles informations et de remodeler au besoin sa structure de connaissances pour y intégrer ces nouvelles informations.
4. Un processus de traitement de l'information, car l'individu qui apprend doit effectuer des opérations sur l'information qu'il saisit par ses sens. Ces opérations sont faites à l'intérieur de son système nerveux central qui est muni de structures lui permettant d'opérer sur les informations physico-chimiques qui lui parviennent. En effet, on sait maintenant que l'influx nerveux se propage par voie électrique entre les neurones et aussi par voie chimique ou hormonale. Ces découvertes en neurologie ont conduit à une meilleure compréhension du lien qui existe entre la dimension affective de l'apprentissage et sa dimension intellectuelle. Ainsi, lorsqu'on place l'apprenant dans une situation où il est émotionnellement dérangé, son cerveau commande la libération de certaines hormones qui inhibent et peuvent même bloquer la transmission de l'influx nerveux. Si l'information ne passe pas, elle ne peut alors être traitée au niveau du

cortex supérieur, siège des opérations mentales (Trocmé-Fabre, 1987).

Les opérations mentales sont reliées à quatre fonctions cognitives selon Lonergan, repris par Angers et Bouchard (1990) et Palkiewicz (1990).

Ce sont la fonction de saisie de données, la fonction de mise en relation de ces données, la fonction de transformation des données par raisonnement et la fonction d'intégration des données en schèmes d'action et de décision (Palkiewicz, 1990, p.3).

À ces quatre fonctions s'ajoute la fonction métacognitive, qui est celle qui gère les processus mentaux et qui les contrôle (Guy et al., 1992; Lafortune et Saint-Pierre, 1992; Palkiewicz, 1990; Tardif, 1992; Tochon, 1990a).

Cette fonction est associée à la prise de conscience, par la personne elle-même, des stratégies cognitives qu'elle utilise ou encore de son état affectif. Cette fonction comporte une dimension de contrôle qui est mise en jeu par les opérations de compréhension, d'évaluation et de décision appliquées aux stratégies cognitives elles-mêmes ou aux états affectifs. En ce sens, ce sont des opérations sur les opérations (Palkiewicz, 1990).

5. Ces fonctions forment ce que Palkiewicz appelle la structure cognitive opératoire qui supporte le processus d'apprentissage lui-même (Palkiewicz, 1992, p.5). Elle est constituée par des structures génétiques et par les stratégies cognitives et métacognitives que développent le sujet au cours de son apprentissage. La formation doit permettre à l'apprenant de développer cette structure, de la modifier pour être capable de résoudre des problèmes et de s'adapter aux situations nouvelles. C'est de cette structure dont il est question lorsque les compétences fondamentales sont abordées.
6. La structure de connaissances est le résultat du processus d'apprentissage; elle comporte des connaissances de différentes natures qui sont intégrées dans la mémoire à long terme sous forme de schémas (Tardif, 1992, p.201). Selon Lonergan, repris par Angers et Bouchard (1990) et Palkiewicz (1990), il existe

quatre niveaux de connaissances qui sont hiérarchiques et reliés directement au niveau opératoire où ont été traitées les données :

- ▶ connaissance empirique : construite à partir des données sensorielles;
- ▶ connaissance conceptuelle : construite par les liens établis entre les nouvelles données et les connaissances antérieures;
- ▶ connaissance rationnelle : construite à partir de la vérification par raisonnement des données mises en relation au niveau précédent;
- ▶ connaissance décisionnelle : construite à partir d'anticipations et de prises de décision.

Par ailleurs, s'il existe une fonction métacognitive, il existe des métaconnaissances, qui sont les connaissances d'une personne sur ses processus mentaux. L'importance de la métacognition dans l'apprentissage est maintenant reconnue :

puisqu'elle réfère à l'évaluation et à la gestion de soi, relie nécessairement les connaissances (skill) et la volonté (will), les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs. Paris et Winograd affirment que plusieurs problèmes éducatifs n'ont pu être résolus dans le passé en raison de la dissociation constante que les approches pédagogiques, autant que les recherches, maintenaient entre les aspects cognitifs, métacognitifs et affectifs de l'apprentissage (Tardif, 1992, p.52-59).

Plusieurs auteurs (Tardif, 1992; Guy, 1992; Aylwin, 1992; Audy et al., 1993) rapportent qu'une meilleure capacité à gérer leurs propres opérations mentales était une caractéristique positive de la réussite chez les élèves les plus performants.

La métacognition concerne l'apprenant lui-même, tant ses stratégies cognitives que ses comportements affectifs. En ce sens, la méta-

cognition est une composante essentielle de la motivation de l'élève dans la signification du sentiment de compétence qu'elle accroît ou décroît. En effet, le fonctionnement métacognitif a une influence marquante sur l'image de soi, celle-ci étant améliorée par une évaluation juste de l'action en fonction des connaissances acquises (Aylwin, 1992).

L'enseignant peut favoriser le développement des stratégies métacognitives de l'élève (Tardif, 1992; Audy et al., 1993; Aylwin, 1992). Ainsi, il doit donner du sens aux apprentissages qu'il propose, préparer des défis à la mesure des élèves, favoriser un rôle actif de chacun d'eux, bien préciser les tâches, aider à la prise de conscience des élèves concernant leurs capacités ou leurs blocages par la rétroaction fréquente, favoriser la coopération plus que la compétition et tenir compte des différentes façons d'apprendre (Audy, 1993; Aylwin, 1992).

Aussi, au-delà de toutes les structures, il y a cette force interne qui génère chez l'être humain ce désir de croître, de se développer. Cet élan, associé au mode transcendantal du fonctionnement de la pensée humaine, constitue une clef pour passer au niveau supérieur de la connaissance (Angers et Bouchard, 1990; Durckheim, 1992). Il ne s'agit pas d'atteindre la perfection mais plutôt de reconnaître qui l'on est véritablement pour pouvoir continuer de se développer.

Pour terminer cette section sur l'apprentissage, il faut présenter la limite du modèle retenu qui repose sur le modèle cybernétique du traitement de l'information et qui comporte une structure hiérarchisée. Cette limite est que l'apprentissage est un processus inductif dont les règles de sélection ne sont pas prédéterminées; donc, «la liberté analogique du système s'éduquant ne peut être entièrement expliquée par des règles. (...) L'autonomie est un facteur d'incongruence par rapport à toute forme d'anticipation hiérarchisée» (Tochon, 1990a, p.44-47).

Et l'importance de l'induction dans l'apprentissage est encore plus évidente lorsqu'on se ramène au processus naturel d'apprentissage, celui de l'enfant par exemple, tel qu'exprimé par ses dessins. Morin et Brunet (1992) rapportent comment l'étude connue de Luquet sur le dessin d'enfant est révélatrice à ce niveau.

Le dessin enfantin passe, non du détail à l'ensemble et de l'individuel au général, mais de l'ensemble au détail.

(...) Parti d'une représentation confuse de l'ensemble, l'enfant marche vers une représentation distincte de cet ensemble. Ce qui frappe le plus, c'est le fait qu'une connaissance confuse et indistincte soit non seulement première chez l'enfant, mais fondement de ses connaissances claires et distinctes (Morin et al, 1992, p.225).

Cela appuie le fait, démontré en neurologie, de la non-linéarité du fonctionnement cérébral et du transfert de l'information. «Compartimenter le savoir, c'est ignorer la complexité de la structure de traitement de l'information du cerveau et c'est l'appauvrir» (Trocmé-Fabre, 1987, p.101-102).

### 2.1.2 TRANSFERT D'APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE

Il est de la responsabilité des enseignants de développer des stratégies d'enseignement qui rendront les étudiantes capables d'utiliser leurs connaissances dans la pratique. Le transfert d'apprentissage nécessite l'utilisation de connaissances antérieures dans l'utilisation d'une tâche nouvelle. C'est essentiellement la décontextualisation des apprentissages et des connaissances (Tardif, 1992).

Le fait d'être sensibilisé à l'importance du transfert n'assure pas que les élèves vont se servir de leurs savoirs parce qu'accessibles ou jugés utiles. Selon Butterfield et Nelson, rapportés par Jacques Laliberté, la seule théorie du transfert qui soit opérationnelle est celle dite des éléments communs.

Cette théorie stipule que le transfert intervient quand, dans un contexte nouveau, on retrouve des éléments du contexte qui prévalait au moment de l'apprentissage antérieur. Les deux contextes, l'ancien et le nouveau, partagent un certain nombre d'éléments communs (Laliberté, 1990, p.30).

La compétence est le résultat d'un processus d'apprentissage et peut être associée directement au concept de transfert d'apprentissage. En effet, dans le langage courant, être compétent signifie être capable de mener une tâche à bien et cela présuppose que la personne possède les connaissances requises pour le faire.

Le concept de compétence est très actuel dans le milieu de l'éducation. Pensons à toute la réforme du niveau collégial qui a été



entreprise en 1993 et qui est axée sur le développement des compétences. C'est un concept qui peut être considéré sous plusieurs angles, selon les orientations et valeurs préconisées. Ainsi, certains le rattacheront davantage aux exigences et besoins du milieu de travail et définiront la compétence exclusivement en fonction de la tâche à accomplir. Disons que cette façon de voir n'est plus retenue par les acteurs qui l'introduisent dans leur réflexion pédagogique parce qu'elle est trop limitative (Tremblay, 1990).

La définition d'une compétence retenue pour les fins de cette recherche se lit comme suit :

**La compétence est le résultat d'un processus d'intégration des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, stratégies cognitives) qui s'exprime dans les actions d'une personne et lui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.**

Cette définition est largement inspirée du travail de Gilles Tremblay (1990), qui a fait une synthèse sur les différents courants de pensée dans le domaine de la réflexion sur la compétence professionnelle. Une partie de la définition appartient aussi à Louis D'Hainault, lui-même cité par Tremblay (1990).

Elle rejoint aussi la définition donnée par Palkiewicz (1990), qui considère la compétence comme étant la capacité de traiter un domaine de connaissances à tous les niveaux de la connaissance. En ce sens, la compétence est le résultat du processus d'apprentissage et une intégration des savoirs.

La figure suivante, empruntée à Palkiewicz (1990, p.9) illustre bien le concept d'intégration des savoirs :

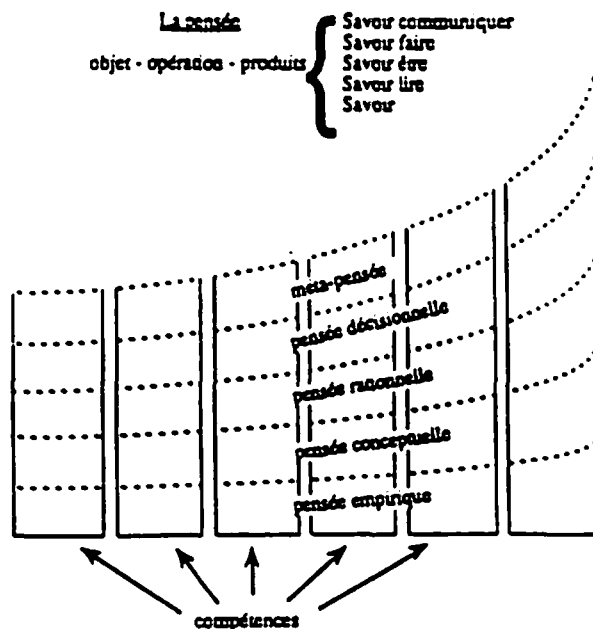


Figure 2.1 : Développement de la compétence selon Palkiewicz

Les connaissances actuelles en matière d'apprentissage, de transfert d'apprentissage et de compétences professionnelles éclairent les choix pédagogiques que doivent faire les enseignants pour améliorer la formation initiale des éducatrices en services de garde. Cet éclairage met en lumière un certain nombre de principes qui doivent être mis de l'avant en ce qui a trait au choix des activités d'apprentissage et qui peuvent être résumés ainsi :

- ▶ contextualiser avant de décontextualiser;
- ▶ provoquer l'interaction entre la théorie et la pratique;
- ▶ procéder par raffinements successifs, du fonctionnel au rationnel (Désilets et Tardif, 1993).

Il faut aussi rappeler l'importance de créer des situations de formation riches en stimulations, qui permettent à chaque élève d'en

retirer le maximum possible et qui positionnent l'enseignant comme le médiateur de l'apprentissage.

Ces principes correspondent directement à ceux mis de l'avant dans la formule de micro-enseignement retenue comme cadre d'expérimentation, à savoir l'importance de l'expérience concrète dans l'apprentissage et de la réflexion sur l'action.

### 2.1.3 IMPORTANCE DE L'EXPÉRIENCE CONCRÈTE ET DE LA RÉFLEXION SUR L'ACTION

L'expérience pratique permet à l'étudiante en Techniques d'éducation de services de garde d'acquérir des images mentales d'enfants, de comportements d'enfants, de situations, de routines d'action qui lui servent à mieux tirer profit par la suite de la théorie.

Par ailleurs, si l'expérience contribue à dégager des moyens concrets pour intervenir, elle ne garantit pas la réussite, surtout dans la complexité de l'intervention pédagogique. La réussite et les savoir-faire jugés pertinents au contexte ne peuvent s'actualiser par la simple répétition d'une pratique. Sans les savoirs théoriques, qui permettent la conceptualisation et l'organisation de la connaissance, «la pratique est vouée à la stérilité, à l'identique et ne s'améliore pas» (Malglaise, 1990, p.30). Ceci soutient que savoirs théoriques et savoirs pratiques n'ont de sens que dans leur interrelation. En effet, la théorie oriente l'action en permettant d'agir avec plus de discernement et plus d'efficacité. De son côté, la pratique, qui concerne toute action humaine, doit se nourrir de tous les savoirs, les mettre à l'épreuve et les modifier pour une meilleure intervention. On établit souvent un rapport d'application entre la théorie et la pratique alors qu'on devrait parler d'un rapport d'intervention, où la théorie n'est pas extérieure à la pratique mais engagée dans celle-ci, parfois remise en cause par celle-ci et vice-versa (Malglaise, 1990).

De la pratique et de la réflexion sur l'action naît l'intégration théorie-pratique. Cette intégration conduit vers une plus grande cohérence pédagogique. Elle est le résultat d'un processus et constitue la trame de ce que Lavoie et Painchaud appellent le processus dynamique de réalisation professionnelle (Lavoie, Painchaud, 1992). La réflexion sur l'action permet à la personne

de prendre conscience des théories implicites (théories-in-use) qui constituent son schème de référence et de les rapporter aux théories explicites (théories savantes) sur le sujet. Cela appuie évidemment l'importance de la mise en place de méthodes d'enseignement alliant la théorie et la pratique.

## 2.2 Le micro-enseignement

Le micro-enseignement a été privilégié comme méthode d'enseignement pour le projet de recherche. C'est une méthode qui constitue un bon moyen de favoriser le lien entre la théorie et la pratique dans l'apprentissage de l'intervention pédagogique. Les avantages de cette méthode dans la formation des maîtres ont été fortement démontrés par les travaux de Altet et Britten (1983), par ceux de Wagner (1988), de Tochon (1990d, 1990e) et par plusieurs autres expériences de formation (Champagne, 1979; Levesque, 1989; Poisson, 1989) :

- ▶ elle permet de mieux articuler la théorie et la pratique; elle favorise la réflexion critique sur la pratique, elle permet une prise de conscience des comportements pédagogiques (Poisson, 1989);
- ▶ c'est une méthode plus humaine qui amène les débutants à aborder leur carrière avec moins d'anxiété et plus de confiance, car ils ont acquis des connaissances pratiques sur les compétences requises dans l'interaction pédagogique (Wagner, 1988; Champagne, 1979). C'est une approche sécurisante qui atténue le choc du terrain (Wagner, 1988);
- ▶ elle recourt à des outils qui permettent à l'utilisateur de constater par lui-même la différence entre la performance désirée et la réalité; elle fournit des données objectives qui représentent la réalité telle que vécue (Champagne, 1979). Elle entraîne la volonté à modifier son comportement et c'est là une condition essentielle à l'amélioration de l'enseignement; le micro-enseignement permet la prise en charge par l'apprenant du développement de sa compétence professionnelle; il prend

conscience de ses faiblesses et peut les corriger (Denis, 1980); les participants acceptent souvent mieux une critique de leurs pairs que de leur conseiller (Champagne, 1979; Cantin, 1991);

- elle apporte de grandes satisfactions aux apprenants (Champagne, 1979). Les étudiants sont souvent unanimes pour dire que ce cours est le plus utile de leur formation (Poisson, 1989); plusieurs étudiants aiment se revoir en action; même si cela les confronte, ils font la part des choses dans l'idée de perfectionner leur apparence et leur pouvoir d'interagir (Tochon, 1990d).

C'est une méthode qui comporte plusieurs sources de rétroaction, ce qui favorise l'apprentissage : rétroaction de l'élève, rétroaction des pairs et du formateur. C'est aussi une situation d'apprentissage médiatisée où l'apprenant n'est pas laissé à lui-même et, où il peut compter sur quelqu'un pour l'aider à réfléchir et à développer ses stratégies. L'importance de la médiation est aujourd'hui largement reconnue dans l'apprentissage (Audy, 1990; Guilbert, 1990; Romano, 1992). Quelques auteurs soulignent enfin «la puissance du groupe comme outil pédagogique pour les étudiants car il peut agir plus efficacement sur leurs habitudes de travail intellectuel, sur leur façon de percevoir les problèmes, sur leur démarche pour les résoudre» (Blondin, 1984 par Guilbert, 1990, p. 38).

Les limites que l'on reproche au micro-enseignement portent d'abord sur la simplification de l'acte d'enseignement que l'on dissèque en habiletés spécifiques. En effet, l'acte d'enseigner est un acte complexe que l'on ne peut réduire à une simple addition de comportements; on lui reproche son aspect d'entraînement aux dépens de l'aspect humain (Champagne, 1979). L'approche comportementaliste lui a valu plusieurs opposants. On lui reproche également le contexte de laboratoire où la situation d'enseignement est réduite et où les élèves sont des pairs qui jouent un rôle. Ce contexte recrée une situation d'apprentissage certes, mais il a été qualifié d'artificiel par plusieurs (Wagner, 1988; Champagne, 1979). En effet, plusieurs auteurs ont parlé de l'importance de créer un milieu le plus près possible de la réalité du travail pour favoriser l'effet maximal de l'autoscopie et le transfert (Tochon, 1990d; Cantin, 1991). Enfin, un autre reproche de taille est celui de

proposer à l'étudiante des habiletés prédéfinies par le formateur, négligeant ainsi l'importance de l'élève comme élément majeur dans l'intervention pédagogique (Wagner, 1988).

Depuis son invention à l'Université Stanford en Californie dans les années 60, la conception et la méthodologie du micro-enseignement ont considérablement évolué (Gravel, Parent, Tremblay, 1991).

À ses débuts, la méthode était plutôt d'inspiration behavioriste et visait l'acquisition de comportements et d'habiletés très spécifiques (Altet et Britten, 1983; Cantin, 1991; Levesque, 1989; Tochon, 1990d). La formule s'est modifiée au fur et à mesure que se sont développées les connaissances sur l'apprentissage et sur les compétences requises en enseignement. Wagner, en 1988, a proposé, en plus des aptitudes isolées, des aptitudes complexes liées aux grandes fonctions de l'encadrement, de l'éveil et de l'information. Tochon, en 1990, s'affranchit de l'approche comportementaliste et propose comme cadre d'analyse dix compétences spécifiques à l'enseignement (Tochon, 1990d, 1990f).

Ainsi, le plan des comportements, ou performances, acquiert une dimension cognitive, celle de la compétence. Le domaine des performances n'est pas la prédétermination rigide de comportements observables, mais l'expression sans cesse différenciée et adaptée au terrain de compétences qui se manifestent par l'entremise de stratégies et d'habiletés cognitives (ou heuristiques) (Tochon, 1990d).

Ainsi, Tochon propose le micro-enseignement comme «un stage de réflexion sur l'image de soi» (Tochon, 1990d, p.3). Tochon favorise le travail métacognitif des élèves, qui consiste à repenser sa propre action et à se l'explicitier, comme démarche vers le professionnalisme.

Cette formule évoluée du micro-enseignement correspond aux données actuelles sur l'apprentissage en neuropédagogie et devient le canevas de départ de la formule adaptée au programme de Techniques d'éducation en services de garde.

Par ailleurs, Cantin (1991) s'est appuyé sur les applications récentes du micro-enseignement pour proposer un perfectionnement aux travailleuses en garderie à l'aide du vidéo-feed-back qu'il définit comme :

une technique de perfectionnement pour le personnel éducateur des services de garde, qui consiste en l'autoévaluation assistée d'enregistrements vidéoscopiques pris sur le vif, à partir de critères d'observation choisis et adaptés par les participantes (Cantin, 1991, p.35).

Mentionnons que le projet de Cantin est le seul connu dans le domaine des garderies. Cantin a retenu trois compétences à travailler par sa méthode. Les participantes filment une animation dans leur milieu de travail avec les enfants. Elles en font ensuite l'analyse à partir de la compétence choisie. Elles participent finalement à une réflexion de groupe où chacune peut recevoir et donner des rétroactions. Les conclusions de Cantin suite à ce projet sont très positives sur la pertinence de cette méthode de perfectionnement des éducatrices. En effet, la majorité des participantes ont affirmé que le vidéo-feed-back leur «a donné confiance en leurs propres moyens et les a incitées à apporter certaines améliorations» (Cantin, 1991, p.67). Enfin, Cantin mentionne des impacts positifs du travail avec les pairs et insiste sur l'importance de former des équipes de travail sur la base d'affinités personnelles et professionnelles.

### **2.2.1 PROBLÉMATIQUE DU MICRO-ENSEIGNEMENT**

Le micro-enseignement, dans le contexte collégial, doit tenir compte des limites énoncées précédemment et trouver un ajustement qui permet de contrer ces limites pour en retirer l'avantage principal, l'apprentissage d'une démarche de réflexion sur l'action. Le micro-enseignement, dans sa forme plus évoluée, propose déjà des habiletés combinées qui s'approchent du concept de compétence retenu, sauf que celles-ci sont définies en fonction des besoins du milieu de l'enseignement. Quant au vidéo-feed-back développé par Cantin (1991) pour le personnel éducateur des garderies, il demande des adaptations dans un contexte de formation initiale.

## **2.3 Compétences requises dans le domaine de l'éducation en services de garde**

Tel que défini précédemment, une compétence est le résultat d'un

processus d'intégration des savoirs. Au niveau professionnel, cette intégration des savoirs permet à la personne d'exercer ses fonctions selon les exigences de la tâche et du marché du travail. Les compétences de cette nature seront appelées dans le texte qui suit, compétences spécifiques.

D'autres compétences sont aussi nécessaires à l'accomplissement d'un travail; comme ce sont des compétences qui sont utiles dans toutes les dimensions de la vie, elles seront appelées compétences fondamentales. Ces compétences sont transdisciplinaires et ce sont elles qui permettent à la personne de s'adapter.

### **2.3.1 COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES À L'ÉDUCATION EN SERVICES DE GARDE**

#### **VISION DE L'ÉDUCATION**

L'enfant est une personne. Et non seulement il est une personne, mais une personne unique et il mérite d'être considéré comme tel.

Dans le milieu de garde, l'enfant doit pouvoir évoluer dans un milieu stimulant, sécuritaire et adapté à son niveau de développement. Pour ce, l'enfant est au centre de l'intervention pédagogique. L'éducatrice doit le guider dans le développement de son autonomie et de son sens des responsabilités. Les activités proposées à l'enfant visent des objectifs de développement plutôt que la simple acquisition de connaissances. Aussi, une place importante est accordée à la réponse aux besoins des enfants et aux stimulations par le mouvement, par les activités sensorielles et par les activités de création. Une organisation stimulante et sécuritaire de l'environnement par l'aménagement de coins de jeux permanents permet de mieux respecter les rythmes individuels et de limiter au maximum les contraintes liées à la vie de groupe.

#### **L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE EN GARDERIE**

Les travaux de recherche sur la pensée des enseignants permettent de faire un parallèle significatif entre le travail de l'enseignant et celui de l'éducatrice en garderie puisque l'intervention pédagogique est au coeur de leurs pratiques respectives. Riff et Durand distinguent deux phases caractéristiques du travail de l'enseignant : la phase de planification, qui regroupe les activités



d'avant et d'après le cours et que Yinger (1986) appelle «le monde de la classe vide» (voir Riff et Durand, 1993, p.81). La seconde phase, appelée «phase interactive», correspond au moment où l'enseignant est en contact avec les élèves (Riff et Durand, 1993). Le travail de l'éducatrice en garderie nécessite ces deux activités de l'enseignant. Il en diffère cependant de par l'importance de la phase interactive par rapport à celle de la planification. En effet, l'éducatrice en garderie planifie un programme en fonction du développement des enfants et n'a pas de contenu strict à respecter. Ses décisions relatives à la planification sont surtout orientées vers un choix d'activités, d'environnements et d'interventions qui permettent à l'enfant d'évoluer à son propre rythme. Aussi, cette première phase est moins rigide en garderie et s'ajuste facilement aux situations. Par contre, la phase interactive du travail de l'éducatrice en garderie se rapproche grandement du travail de l'enseignant puisqu'elle est fondée sur la prise de décision au cours de l'interaction. En effet, le modèle de Peterson et Clark montre que l'enseignant décide en fonction de ses observations et des réponses des élèves. Il recourt alors soit à des automatismes ou à des procédures qui se sont avérés efficaces antérieurement, soit à une nouvelle procédure (Peterson 1978, voir Riff et Durand, 1993). Ainsi, une décision lors de l'intervention pédagogique est une action spécifique choisie librement. Pour atteindre la finalité de l'éducation en services de garde, le travail de l'éducatrice doit aussi permettre des réponses spécifiques en fonction des besoins des enfants, que l'on appellera «décisions en action» comme chez les enseignants. L'éducatrice doit prendre des décisions qui reflètent sa connaissance du développement de l'enfant. Ses décisions doivent tenir compte du développement physique, social, émotionnel et intellectuel de l'enfant (Moyer, 1986).

### COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

S'il n'existe pas de charte québécoise de compétences dans le domaine, des travaux ont été faits dans différents collèges pour définir les compétences spécifiques à l'éducation en services de garde. Une équipe de recherche du Collège de Saint-Jérôme a travaillé pour produire une grille des compétences utilisable pour l'évaluation des stages, et ce, à partir des travaux de Bernatovics et Huff (1988) (Cantin, Delisle, 1994). Lavoie et Painchaud (1992) ont défini une série de compétences dans le cadre d'un projet de

recherche mené au Collège Edouard-Montpetit et orienté dans une perspective de développement continu. Au moment où a commencé le programme de recherche sur la micro-animation au Collège de Jonquière, les travaux de ces équipes n'étaient pas disponibles. Par ailleurs, Cantin (1991) a défini les trois compétences suivantes pour le vidéo-feed-back : la communication avec les enfants, l'encadrement du groupe d'enfants et la stimulation de l'enfant. De ces travaux, six champs de compétence de l'éducation en services de garde ont pu être dégagés : communication, stimulation, encadrement du groupe d'enfants, organisation, gestion du programme éducatif et professionnalisme.

### 2.3.2 COMPÉTENCES FONDAMENTALES

La réflexion sur la formation fondamentale est aussi au coeur de la réflexion pédagogique de la dernière décennie. Cette préoccupation surgit en fin de siècle, alors que les institutions de formation doivent s'adapter à une réalité nouvelle, celle de l'abondance de l'information disponible et des médias de diffusion. La circulation de l'information s'est accrue en quantité et en vitesse. Elle pose avec beaucoup d'acuité les questions suivantes : qu'est-ce qui est important? Y a-t-il des connaissances de base? Dans une société où les changements technologiques se font de plus en plus rapidement, quelle est la nature de la formation qu'il faut donner à ses membres pour leur permettre de s'adapter? Ces questionnements conduisent inévitablement à la formation fondamentale et, de là, aux compétences fondamentales.

En même temps que la réflexion à ce sujet se fait de plus en plus importante, la définition du concept de formation fondamentale demeure difficile à préciser et, surtout, à opérationnaliser. Le Conseil supérieur de l'éducation (1984) en donne la définition suivante :

L'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société (C.S.E., 1984, p.7).

Cette définition donne l'esprit de ce que doit être la formation fondamentale mais les éléments qui composent les apprentissages essentiels sont imprécis.

Louis D'Hainaut mentionne que la formation fondamentale est :

constituée surtout de ce qui rend les savoirs opératoires, c'est-à-dire qui rend la personne formée capable d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre, pour concevoir, pour agir et pour créer (D'Hainaut, 1990, p.33).

De plus, il distingue la formation fondamentale de la formation générale qui vise plutôt à faire acquérir une culture générale. La formation fondamentale est transdisciplinaire; elle réfère au développement d'opérateurs, d'instruments qui rendent la personne apte à résoudre des problèmes, à s'adapter à des situations nouvelles (D'Hainaut, 1990; Palkiewicz, 1992). Cela rejoint les notions de structure opératoire et de structure de connaissances présentées dans la section sur l'apprentissage. De plus, cela souligne la valeur accordée à l'importance de la réflexion dans la formation.

Le discours québécois sur la formation fondamentale met l'accent sur les capacités suivantes : méthode de travail, rigueur de la pensée, créativité, curiosité intellectuelle, compréhension, sens critique et jugement critique, aptitude à penser par soi-même, communication et engagement social (Angers, 1990; Morin, 1988; Simard, 1990).

Certaines de ces capacités correspondent à la définition de la compétence retenue, d'autres moins parce qu'elles isolent une attitude ou une habileté unique. Aussi, pour être congruentes, les compétences fondamentales à développer chez les éducatrices en services de garde deviennent :

- ▶ jugement critique : curiosité intellectuelle, compréhension, rigueur de la pensée et sens critique;
- ▶ autonomie : aptitude à penser par soi-même et engagement social;
- ▶ créativité : résolution de problème, confiance en soi, originalité;

- ▶ **communication orale** : expression, écoute;
- ▶ **communication écrite** : lecture, écriture;
- ▶ **sens de l'esthétique** : recherche du beau.

La difficulté principale pour les enseignants réside dans l'actualisation de la pratique pédagogique pour permettre un véritable développement de ces compétences par les apprenants. Cela suppose de mettre les contenus, les disciplines en arrière-plan pour mettre l'accent sur les compétences (Angers, 1990; Goulet, 1993). C'est la force de la micro-animation : en plaçant l'élève en situation de réflexion sur sa pratique, en lui permettant d'en discuter avec ses pairs et son professeur, en l'amenant à rédiger ses réflexions dans un journal professionnel, cette méthode d'enseignement contribue, d'une façon particulière, au développement des compétences fondamentales de l'élève.

Le présent programme de recherche se concentre surtout sur l'évolution du jugement critique chez l'étudiante pendant la micro-animation. Selon Angers (1990) et Palkiewicz (1990), le jugement critique se développe lorsque la personne parvient à traiter l'information à tous les niveaux de la connaissance. En effet, la structure du jugement est constituée ainsi :

- ▶ Le jugement présuppose les opérations de l'expérience et de la compréhension qui fournissent la matière à la réflexion critique. Ce sont les niveaux empiriques et conceptuels (réf. p.14);
- ▶ il présuppose une réflexion sur les données déjà comprises qui a pour but de vérifier si ces données contiennent des raisons suffisantes pour fonder un jugement. Cela correspond au niveau rationnel (réf. p.14);
- ▶ il est établi à partir d'un critère, qui est de l'ordre de la connaissance lorsqu'on parle de jugement de fait et d'ordre moral, lorsqu'il s'agit d'un jugement de valeur;
- ▶ il aboutit sur des anticipations ou des décisions d'action. Cela constitue le niveau décisionnel (réf. p.14) (Angers et Bouchard, 1990).

Un autre point d'intérêt du projet de recherche consiste à observer jusqu'à quel point l'activité d'apprentissage permet au sujet de prendre conscience de ses croyances, de ses valeurs et de son activité métacognitive. Cela semble déterminant pour le développement de la compétence professionnelle.

Le passage à un stade métacognitif, c'est-à-dire la prise de conscience de ses critères décisionnels (croyances, valeurs, maximes) et de son processus de réflexion, pourrait se révéler le fil conducteur permettant d'intégrer les aspects théoriques et pratiques de tout acte professionnel (Guilbert, 1990, p.40).

Les compétences professionnelles prennent ainsi leurs assises dans la formation fondamentale.



# CADRE D'EXPÉRIMENTATION DU MICRO-ENSEIGNEMENT

Chapitre

3

Le plus grand bien que nous faisons aux êtres humains n'est pas de leur communiquer notre richesse, mais de leur faire découvrir la leur.  
(L. Lavelle)

Pour atteindre le premier objectif de la recherche, un cadre d'expérimentation du micro-enseignement a été défini dans le cadre du cours «L'animateur et l'enfant». Le terme micro-animation est utilisé pour mieux refléter le contexte de travail de l'éducatrice en services de garde.

Le cadre d'expérimentation fait l'objet de la première partie de ce chapitre et couvre les aspects suivants : définition de la micro-animation, rétroaction, organisation, encadrement et évaluation.

L'expérimentation a par ailleurs nécessité la définition des compétences d'une éducatrice en services de garde, puisque la réflexion sur la compétence professionnelle est l'élément essentiel d'une micro-animation. La démarche réalisée pour y parvenir ainsi que la charte des compétences produite sont présentées dans la seconde partie de ce chapitre.

## 3.1 Les micro-animations au Cégep de Jonquière

### 3.1.1 DÉFINITION DE LA MICRO-ANIMATION

La micro-animation est une courte expérience filmée (30 minutes), au laboratoire Jardin d'enfants ou dans une garderie lors d'un stage pratique, suivie d'une période de réflexion. Le problème du caractère artificiel attribué au micro-enseignement se trouve en partie

ainsi résolu, puisque les étudiantes expérimentent leurs interventions pédagogiques auprès d'enfants réels.

Ce qui distingue la micro-animation de la démarche de vidéo-feed-back, développée par Cantin (1991) pour les éducatrices en services de garde, c'est que la micro-animation se fait au cours de la formation initiale et, par conséquent, ne s'adresse pas à du personnel expérimenté, en démarche de perfectionnement. D'autre part, la similitude entre les deux se situe dans l'utilisation de la vidéoscopie comme support à la réflexion sur l'intervention. L'image est alors utilisée comme une mémoire (Bourron et Denneville, 1991). Un autre aspect de la ressemblance se trouve dans l'effet recherché au niveau du développement des compétences professionnelles par la stimulation du processus de réflexion sur la pratique.

Un principe de base sur lequel repose la micro-animation est d'accorder la priorité au processus réflexif et non à la performance de l'étudiante. Le professeur, dans ce contexte, est une personne-ressource capable d'alimenter les étudiantes sur les objets de réflexion, ici les compétences, et de guider leur réflexion dans une perspective essentiellement formative.

L'enseignement réfléchi est un terme courant depuis peu dans le débat de la formation professionnelle. Une littérature croissante relève l'importance de la réflexion et de l'autodirectivité comme processus formateur (Tochon, 1993a, p.187).

Un second principe pris en considération est de définir la compétence professionnelle de l'éducatrice en garderie comme un acte global, qui ne peut être simplifié en habiletés isolées, et qui nécessite une vision intégrative. Toutefois, une micro-animation sera centrée sur l'analyse d'une compétence à la fois pour en permettre le travail en profondeur. Troisièmement, la micro-animation, dans un contexte de formation collégiale, doit tenir compte des contraintes liées à la tâche des enseignantes et des étudiantes, et au projet éducatif du laboratoire Jardin d'enfants.

### 3.1.2 DESCRIPTION DE L'ORGANISATION DES MICRO-ANIMATIONS

Deux groupes totalisant entre 40 et 48 étudiantes de 2<sup>e</sup> année en Techniques d'éducation en services de garde vivent les expériences



de micro-animation dans le cadre du cours «L'animateur et l'enfant». Pour éviter la surcharge au laboratoire Jardin d'enfants, un des deux groupes reçoit le cours à l'automne et l'autre, à la session d'hiver. Ce cours de 60 heures est obligatoire et peut être inscrit dans le curriculum de l'étudiante du Cégep de Jonquière, après que celle-ci ait réalisé un premier stage pratique de 240 heures<sup>1</sup>. En effet, une importance particulière est accordée aux savoir-faire à expérimenter avant les micro-animations qui serviront de références aux nouveaux apprentissages. Ceci permet aux étudiantes d'encoder les «images pratiques» (Wagner, 1988) nécessaires pour construire leur compétence. Le cours comporte une partie théorique où l'étudiante se familiarise avec le concept de compétence professionnelle, à partir de textes et de documents préparés par les enseignantes.

Lors des premiers contacts avec les étudiantes dans le cours, une clarification de l'intervention pédagogique en garderie est faite à partir de leurs expériences de stage et de l'analyse de bandes vidéo portant sur l'intervention pédagogique d'une éducatrice.

Des textes définissant les compétences professionnelles sont ensuite présentés aux étudiantes<sup>2</sup>. Les textes sont conçus pour préciser les grands aspects de la compétence qui se subdivisent ensuite en éléments. Les compétences sont conceptualisées par étapes successives : lecture individuelle, élaboration d'une carte de concepts, évaluations formatives et discussions en groupe animées par l'enseignante. Au début de chaque cours, un rappel des éléments de contenu est fait par l'enseignante sous forme de schéma au tableau et à la fin, un schème de codage résume le cours dans sa globalité. Les expérimentations au laboratoire Jardin d'enfants permettent ensuite à l'étudiante d'analyser ses compétences.

L'introduction de la caméra dans les micro-animations est facilitée par une activité de sensibilisation qui contribue à diminuer le choc autoscopique. En effet, certaines personnes peuvent trouver très difficile de se voir agir et développer «des réactions défensives

---

<sup>1</sup> Stage 1 et 2 jumelés

<sup>2</sup> Voir annexe 2 «Exemple d'un texte de présentation d'une compétence»

provoquées par l'intrusion agressive de la vidéo dans leur vie émotionnelle et rationnelle» (Wagner, 1988, p.164). C'est lors de cette activité que sont présentées les consignes pour le tournage<sup>1</sup>.

Des sous-groupes de six à huit étudiantes sont ensuite formés sur la base des affinités personnelles pour faciliter les échanges et favoriser un bon climat de travail (Cantin, 1991). L'étudiante partage ses questionnements et réflexions avec ce groupe lors de l'entretien réflexif. Un cycle de micro-animation se déroule en trois semaines :

1. *Première semaine* : L'étudiante choisit une compétence à travailler et prépare sa micro-animation.
2. *Deuxième semaine* : L'étudiante réalise une animation au Jardin d'enfants et le tout est filmé par une compagne. Elle amorce l'analyse individuelle pour se préparer à l'entretien réflexif et choisit un extrait d'une durée de cinq minutes qu'elle présentera à ses pairs.
3. *Troisième semaine* : Entretien réflexif de groupe et analyse individuelle de sa bande vidéo. Un journal professionnel est ensuite rédigé et remis à l'enseignante.

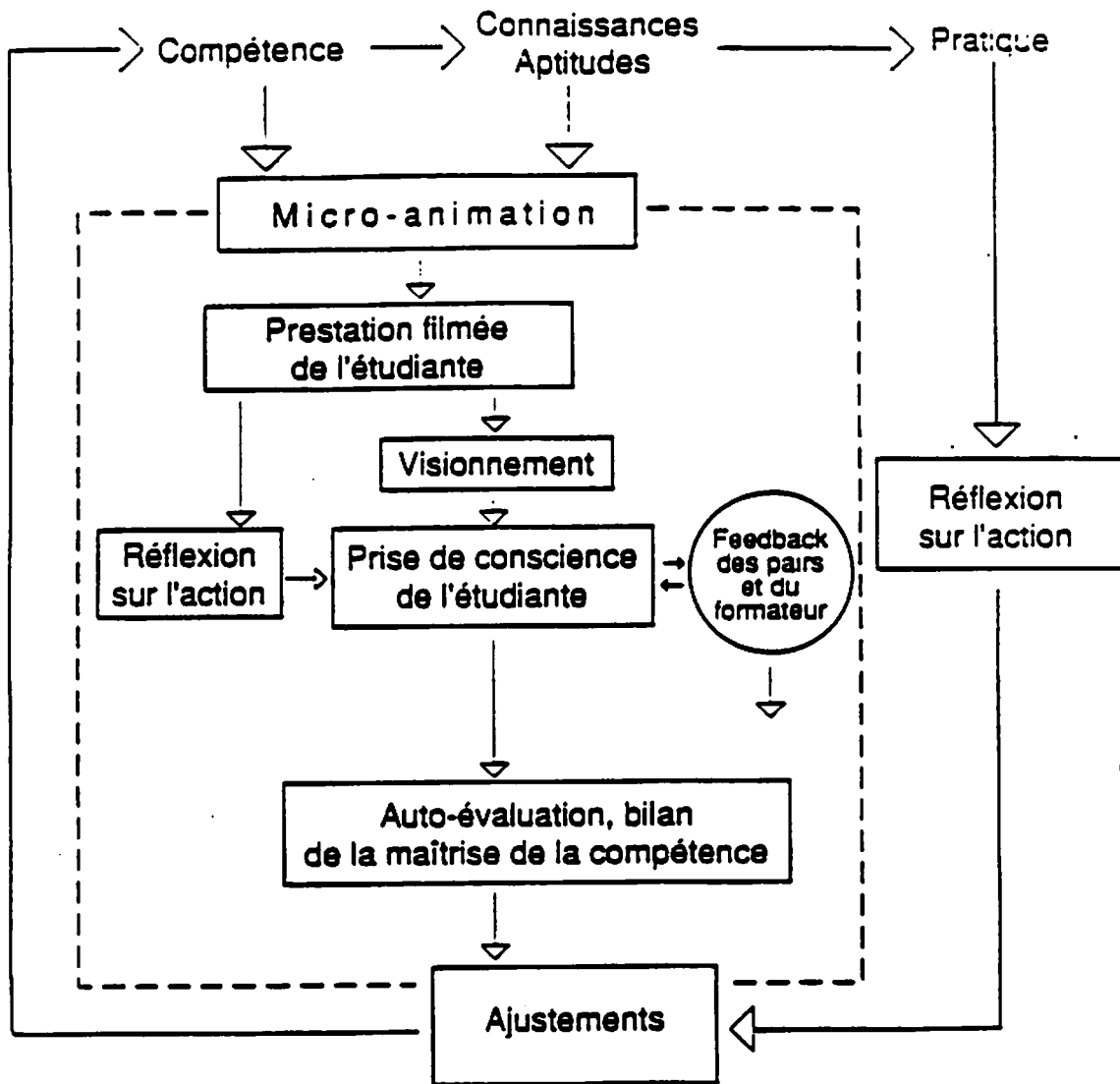
Les animations au laboratoire ont une durée de 30 minutes et se déroulent dans un milieu réel avec huit enfants de 3 à 5 ans, comme la norme l'exige. Chaque étudiante réalise six cycles de trois semaines, expérimentant quatre compétences au laboratoire Jardin d'enfants et deux en milieu de stages.

L'organisation concrète des séances de micro-animations telles que pratiquées à Jonquière<sup>2</sup> intègre la micro-animation dans le développement de la compétence des étudiantes en Techniques d'éducation en services de garde (Gravel, Parent, Tremblay, 1992). La figure 3.1 de la page 35 permet de visualiser l'arrimage entre les deux.

---

<sup>1</sup> Voir annexe 4 «Consignes pour le tournage»

<sup>2</sup> Voir annexe 5 «Planification du cours»



—— développement général de la compétence  
 - - - - développement de la compétence dans la micro-animation

Figure 3.1 : Place de la micro-animation dans le développement de la compétence des étudiantes

### 3.1.3 LA RÉTROACTION

La rétroaction consiste principalement à un retour d'information sur l'apprentissage que l'étudiante est en train de réaliser et vise à ce qu'elle prenne conscience des points forts et des lacunes de son action pour un ajustement subséquent. Comme il a été énoncé précédemment, le sentiment de compétence est lié à la motivation. La rétroaction ne doit donc pas décourager l'apprenant mais l'encourager à se développer et doit avoir pour effet de faire comprendre aux étudiantes qu'une meilleure utilisation de leurs capacités cognitives entraînera une meilleure performance. La rétroaction doit avoir une portée essentiellement positive en amenant l'étudiante à prendre en main sa propre croissance. La rétroaction provient de trois sources : de la bande vidéo, des pairs et de l'enseignante. Comme le suggère Tochon dans le «Guide de l'improvisation bien planifiée», l'entretien réflexif et le journal sont utilisés comme outils de réflexion. L'entretien réflexif se déroule en petit groupe de réflexion où chacun des membres présente une courte séquence de son animation pour discuter collectivement d'un questionnement pédagogique lié à la compétence. C'est un endroit où on donne et où on reçoit de la rétroaction.

Le journal professionnel<sup>1</sup>, comporte six pages dactylographiées et cet exercice d'écriture vise à amener l'étudiante à se servir de l'introspection comme une véritable source de développement professionnel. Il est rédigé à la fin de la démarche de réflexion.

Pour que la rétroaction atteigne son but, celle-ci doit respecter quelques règles. D'abord, l'étudiante sera guidée par l'enseignante sur des stratégies d'analyse de son action à partir de sa bande vidéo. Deuxièmement, il apparaît important de respecter la défense naturelle de l'apprenant en rapport à son action et, en ce sens, l'étudiante sera appelée à demander la rétroaction de ses pairs sur un extrait choisi par elle. De plus, les règles de fonctionnement pour l'entretien réflexif<sup>2</sup> sont clarifiées dès le départ pour favoriser une rétroaction constructive et un climat de travail professionnel (Cantin, 1991).

---

<sup>1</sup> Voir annexe 6 «Journal professionnel»

<sup>2</sup> Voir annexe 3 «Consignes pour l'entretien réflexif de groupe»

Quant à la rétroaction de l'enseignante, elle est constituée principalement de commentaires écrits dans le journal professionnel de l'étudiante confirmant des aspects de sa compétence ou suggérant des pistes de réflexion sur d'autres aspects. Il est important de préciser que l'enseignante évite de donner une rétroaction directe à l'étudiante lors de l'entretien réflexif, ceci pour stimuler les étudiantes à donner le leur.

### **3.1.4 L'ENCADREMENT ET L'ÉVALUATION**

L'encadrement des micro-animations est fait en fonction des besoins des étudiantes et le soutien offert tient compte de leur degré d'autonomie. Ainsi lors des micro-animations, l'étudiante a le choix de sa planification et de la compétence à analyser. Une rencontre individuelle avec l'enseignante, lors de la phase de préparation de la micro-animation, permet de confirmer cette planification et de répondre aux questions. À l'occasion, l'enseignante pourra faire quelques suggestions à l'étudiante.

La démarche met l'accent sur l'apprentissage et évite de le mettre sur l'évaluation. En effet, l'élève qui se représente l'école comme axée sur son apprentissage attribue davantage ses réussites et ses échecs à des causes qui sont sous sa responsabilité et, surtout, sur lesquelles il peut agir activement (Tardif, 1992). Par conséquent, il en ressort un sentiment de fierté lorsqu'il réussit, d'où la satisfaction du processus d'expectative présent dans l'apprentissage.

Concrètement, cela signifie que l'évaluation du cours porte, non pas sur la performance de l'étudiante avec les enfants et sur sa capacité de réflexion, mais plutôt sur sa compréhension des compétences spécifiques à l'éducatrice en services de garde et des différents aspects de l'intervention pédagogique. Cette évaluation est réalisée au moyen de quatre examens, dont un de synthèse à la fin du cours. Cette partie de l'évaluation vaut soixante-dix pour cent de la note finale du cours. D'autre part, si la profondeur et la capacité de réfléchir de l'étudiante ne sont pas mesurées en tant que telles, l'étudiante est évaluée sur sa capacité à faire une démarche de réflexion. Ainsi, la participation à toutes les étapes de la micro-animation et la réalisation des quatre micro-animations en laboratoire est un préalable à l'évaluation. Des reprises sont

prévues pour l'étudiante absente à l'une ou l'autre des étapes. De plus, la rédaction de journaux professionnels satisfaisant les critères suivants est évaluée et compte pour vingt pour cent de la note finale : pertinence du contenu par rapport à la compétence, longueur et qualité du texte. Ces critères ne sont pas pondérés : le journal est retravaillé jusqu'à satisfaction.

Finalement, l'étudiante est évaluée sur ses attitudes<sup>1</sup> à propos de la critique, sur son engagement personnel et sur ses attitudes de respect lors de l'entretien réflexif. Cette partie de l'évaluation compte pour dix pour cent des points dans la note finale.

### 3.2 Charte des compétences

Pour établir la charte locale, la démarche de l'équipe de recherche s'est déroulée en plusieurs étapes :

1. ▶ tempête d'idées sur les compétences requises;
2. ▶ consultation des chartes des organismes suivants :
  - National Association of the education of young children, USA (NAYEC);
  - Child Development Associate (CDA), USA, (Trister-Dodge, 1989);
  - Hollands College (île-du-Prince-Edouard).
3. ▶ consultations des ouvrages suivants :
  - Bernatovics et Huff (1988);
  - Cantin (1991);
  - Lavoie (1989);
  - Levesque (1989);
  - Tochon (1990d);
  - Wagner (1988).
4. ▶ consultation à deux reprises des enseignantes et enseignants du département.

<sup>1</sup> Voir annexe 7 «évaluation des attitudes pendant l'entretien réflexif»

Un ensemble de comportements, compétences, qualités, habiletés et attitudes professionnelles est ressorti de la démarche. Ensuite, un travail de catégorisation à partir des liens logiques entre les différents concepts a permis de réduire l'information disponible à huit compétences. Ces compétences sont présentées dans la figure 3.2, à la page suivante. Chacune des compétences a ensuite été définie de façon congruente avec la notion de compétence retenue par l'équipe, une compétence étant une intégration des savoirs. Ceci interdit qu'une attitude, comme l'empathie par exemple, soit définie comme une compétence; ainsi, l'empathie fait partie de la compétence «communication». Un premier texte descriptif de chacune des compétences, comportant des exemples pratiques, a été rédigé à l'intention des étudiantes du cours. Ce texte a ensuite été modifié régulièrement pour en améliorer la clarté et la précision. Les textes produits sur les compétences dans leur version la plus récente sont présentés dans le chapitre cinq. Une définition précise des éléments composant chacune des compétences a fait l'objet d'un second travail, et ce, pour faciliter le traitement des données de recherche. Ces définitions se sont raffinées au fur et à mesure de l'analyse des données et sont fournies en annexe<sup>1</sup>. De plus, l'italique est utilisé dans le rapport pour mettre en relief les termes associés aux compétences.

---

<sup>1</sup> Voir annexes 8 à 13 «Compétences : définitions des catégories»

# Compétences spécifiques d'une éducatrice en services de garde

## Improvisation

Saisir les occasions pour intervenir

S'ajuster à la situation imprévue

## Individualisation

Respecter les rythmes de chaque enfant

Répondre aux besoins de chaque enfant

Assurer le suivi de l'enfant

## Organisation

Organiser le temps

Organiser le matériel

Organiser l'espace

Organiser le groupe

## Stimulation

Proposer du matériel et des contenus stimulants

Susciter chez l'enfant la recherche et la découverte de solutions personnelles

Susciter l'intérêt de l'enfant

Éveiller l'enfant à différentes réalités

Susciter l'activité psychomotrice de l'enfant

## Gestion de la vie collective

Encadrer le groupe d'enfants

Soutenir les enfants dans la résolution de leurs conflits

Intervenir rapidement en cas de violence verbale et physique

## Communication

Parler à l'enfant

Écouter l'enfant

## Communication avec les partenaires

Établir une relation de collaboration

- avec les parents
- avec les membres du personnel

Recourir aux ressources du milieu et collaborer avec elles

## Gestion du programme éducatif

Planifier des activités

- répondant aux besoins des enfants
- adaptées avec le programme éducatif du milieu

Évaluer les activités

Ajuster ses interventions aux orientations éducatives du milieu

Contribuer à la mise à jour du programme éducatif

## Professionalisme

Manifester de l'éthique professionnelle

S'améliorer professionnellement

Maintenir un équilibre personnel

S'engager professionnellement

Figure 3.2 : Compétences spécifiques d'une éducatrice en services de garde



Plusieurs fois ajustée, la charte finale regroupe huit compétences, dont six peuvent se travailler dans le cadre de la micro-animation. L'originalité de cette charte des compétences de l'éducatrice en garderie réside dans la vision globale de la conception des compétences et dans le choix particulier de deux compétences. En effet, six des huit compétences retenues dans le cadre de cette recherche se retrouvent dans la littérature : ce sont les compétences à *communiquer*, à *gérer la vie collective*, à *organiser l'environnement*, à *stimuler l'enfant*, à *gérer le programme éducatif* et à *faire preuve d'éthique professionnelle*. L'*individualisation* et l'*improvisation* constituent les deux compétences qui ne se retrouvent pas comme telles dans les chartes de compétences consultées. En effet, la conception de l'éducation en services de garde énoncée plus tôt, amène à se centrer sur l'enfant, d'où l'importance des pratiques reliées à l'individualisation de l'intervention. Les particularités du développement des enfants de 0 à 6 ans renforcent l'importance de pratiques individualisées en services de garde. Aussi, les compétences à considérer l'enfant comme un être unique, avec des besoins particuliers, sont regroupées sous le nom d'*individualisation*.

Pour ce qui est de l'improvisation, cette appellation n'est pas utilisée dans le monde des services de garde. Par contre, elle a été définie par Tochon, dans le Guide de l'Improvisation bien planifiée, comme la compétence à «être efficace et à l'aise dans une relation avec les élèves» (Tochon, 1990d,e). L'improvisation est un cadre conceptuel adapté à l'enseignement interactif (Tochon, 1990d). Or, comme il a été évoqué précédemment, la partie interactive de l'intervention pédagogique en garderie peut se comparer à celle de l'enseignement, même si elle en diffère au niveau de son intention. Tochon insiste sur la planification pour bien improviser et en ce sens, il élimine clairement le «faire n'importe quoi». L'improvisation est cette capacité de l'éducatrice à s'ajuster aux imprévus après avoir observé la situation de façon contrôlée. L'importance accordée à l'improvisation permet de souligner le grand nombre de prises de décisions contextuelles de l'éducatrice en services de garde. Improviser est aussi une action réfléchie et argumentée pour s'adapter et non pas une façon de faire n'importe quoi.

L'intervention pédagogique fait appel à plusieurs compétences simultanément. Cependant, pour aider l'étudiante dans son travail d'analyse, il lui est suggéré d'envisager son intervention sous l'angle d'une compétence à la fois, choisie parmi les suivantes: *communication*, *stimulation*, *gestion de la vie collective*, *indivi-*

dualisation, organisation et improvisation. Les compétences éthique professionnelle et gestion du programme éducatif ne sont pas proposées pour les micro-animations puisqu'elles sont moins directement reliées à la phase interactive de l'intervention. Le cadre d'analyse est présenté pour simplifier l'étude d'une réalité fort complexe.

# MÉTHODOLOGIE

Chapitre

## 4

La recherche doit être un acte d'intelligence.  
(F.V. Tochon)

Le projet de recherche s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative puisque son but n'est pas de faire la preuve de quelque chose, mais bien d'améliorer la compréhension d'un processus. Le contexte est celui d'une recherche-action, car la recherche est menée par les enseignantes engagées elles-mêmes dans la recherche d'une solution au problème étudié, celui du transfert d'apprentissage et du développement des compétences (Poisson, 1991). Finalement, cette recherche est de l'ordre d'une recherche interprétative (Poisson, 1991; Tochon, 1993b). En effet, elle utilise une approche méthodologique directement inspirée de l'ethnographie (Tochon, 1990f) pour analyser des faits et en tirer des compréhensions propres à améliorer une situation de formation.

Le postulat de départ de ce projet de recherche est que la méthode d'enseignement choisie, la micro-animation, provoque l'évolution de la réflexion de l'étudiante sur elle-même et sur ses opérations mentales en cours d'action. Ceci permet à la formation d'influencer la structure de connaissances et la structure opératoire des élèves (réf. p.13) et ainsi, d'agir sur le développement de leur compétence professionnelle.

C'est par l'analyse des représentations des sujets, manifestées dans leur discours oral et écrit lors des micro-animations, que se fait l'étude de l'évolution de leur réflexion. L'analyse des représentations des apprenants révèle des informations très pertinentes pour les formateurs (Charlier, 1989). En effet, les recherches actuelles sur la pensée des enseignants permettent d'avancer que les comportements des étudiantes sont fortement influencés par ce qu'elles

pensent (Shavelson et Stern, 1981, voir Riff et Durand, 1993). Cela est congruent avec ce que confirme la technique des potentiels évoqués qui démontre que :

la réponse cérébrale reflète ce que l'on s'attend de voir et non ce que l'on voit : croire, c'est voir. Les tracés ont révélé que l'état mental intérieur était prédominant sur la perception des stimuli : ce qui compte le plus pour le sujet est plus fort que ce qu'il perçoit en réalité. C'est la preuve que nous ne percevons pas de façon mécanique mais avec notre subjectivité (Trocmé-Fabre, 1987, p.94).

Le fait d'ignorer les représentations des étudiantes au moment de la formation peut en compromettre le succès, puisque c'est à partir de celles-ci que l'apprenant filtre son projet de formation. L'apprenant peut adhérer plus ou moins au projet de formation et ainsi adopter des actions différentes, selon qu'il est en formation ou en pratique (Charlier, 1989). Aussi, il s'avère très important de quérir les représentations des apprenants sur leur action, sur les facteurs émotifs et les motivations les ayant influencés au moment de l'action, sur les prises de conscience réalisées lors des activités d'apprentissage ainsi que sur leur perception de l'utilité des connaissances et des supports pédagogiques proposés. Ce sont là des données pertinentes à une recherche qui vise une meilleure compréhension de l'évolution du processus de réflexion de l'étudiante. Une analyse qualitative des verbalisations des étudiantes, à différents moments de l'activité, permet de dégager les indicateurs nécessaires à la compréhension de leurs représentations et par là, les voies d'un enseignement plus stratégique.

Selon Palkiewicz (1992), la compétence résulte de l'évolution de la pensée empirique vers la pensée décisionnelle. La présente recherche utilise les niveaux de connaissances présentés dans le deuxième chapitre (Lonergan, Angers et Palkiewicz) pour décrire la dimension cognitive de la pensée des étudiantes en Techniques d'éducation en services de garde. De plus, comme la dimension affective peut prendre une place telle qu'elle puisse bloquer l'évolution de la pensée, toutes les représentations concernant la dimension affective sont relevées et analysées.

## 4.1 L'échantillon

«Échantillonner revient à prendre un petit morceau d'un grand univers» (Hubermann et Miles, 1991). Cependant, l'échantillon doit tenir compte des questions de recherche (Hubermann et Miles, 1991) et en ce sens, permettre de comprendre les préoccupations et l'évolution des représentations des étudiantes en Techniques d'éducation en services de garde. D'autre part, la recherche qualitative exige une réelle investigation et oblige à restreindre l'échantillon (Deslauriers, 1991).

Quarante étudiantes de deuxième année en Techniques d'éducation en services de garde, réparties au hasard en deux groupes par la Direction des services pédagogiques, expérimentent la micro-animation dans le cadre du cours «L'animateur et l'enfant». Des sous-groupes de sept à huit étudiantes sont formés. Chacun analyse quatre compétences en laboratoire et deux en milieu réel. Le groupe de recherche est un de ces sous-groupes de huit, tiré au hasard pour permettre une plus grande neutralité. En effet, l'échantillon probabiliste permet de recueillir une meilleure variabilité des préoccupations (Gauthier, 1984) et en ce sens, favorise des découvertes plus significatives. Au cours de la recherche, deux sujets ont abandonné leurs études, ce qui porte le nombre de sujets à six.

De plus, pour répondre adéquatement aux questions de recherche, les perceptions des personnes ayant pu agir sur les représentations des sujets sont prises en considération. Aussi, des données de recherche sont recueillies chez les éducatrices responsables des sujets en stage et chez l'enseignante de celles-ci.

## 4.2 Recueil des données

### 4.2.1 NATURE DES DONNÉES

Pour analyser les représentations des sujets et pouvoir répondre aux questions de recherche posées, les données sont constituées

principalement de verbalisations. Ces verbalisations sont recueillies à différents moments de la démarche de réflexion que propose la micro-animation. Ces données sont traduites en protocoles verbaux ou verbatim par une secrétaire embauchée spécifiquement à cet effet. Le travail d'analyse exigé par les questions de recherche demande une transcription serrée, reproduisant le plus fidèlement possible ce qui a été dit par le sujet et le chercheur (Deslauriers, 1991). Les consignes de travail suivantes permettent d'obtenir des données écrites qui se rapprochent le plus possible de ce qui a véritablement été dit :

Il faut transcrire en respectant la pensée de l'interlocuteur, faire usage de ponctuation pour faciliter la lecture, préciser la pensée lorsqu'il le faut mais sans la transformer, respecter la concordance des verbes, bref, écrire une langue simple et correcte. (...) Il faut également essayer de rendre les conversations mot à mot pour conserver la verdeur des observations (Deslauriers, 1991, p.69).

Des documents écrits par les sujets eux-mêmes sont aussi utilisés comme données de recherche. Six outils sont utilisés pour le recueil de données. Le tableau 4.1 à la page 47 en présente la liste. Il démontre aussi le lien entre les outils de cueillette des données employés pour les fins de la recherche et les activités d'apprentissage spécifiques à la micro-animation.

**TABLEAU 4.1 : RELATION ENTRE LA MICRO-ANIMATION ET LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

MICRO-ANIMATION	OUTILS DE CUEILLETTE DE DONNÉES
<p>Présentation des compétences aux étudiantes par l'enseignante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ choix par l'étudiante d'une compétence à travailler et préparation individuelle;</li> <li>▶ expérience d'animation <u>filmée</u> au Jardin d'enfants (micro-animation); l'étudiante travaille la compétence choisie;</li> <li>▶ visionnement par l'étudiante et sélection des cinq minutes de bande vidéo qui seront présentées lors de l'entretien réflexif de groupe;</li> <li>▶ entretien réflexif de groupe : le groupe de huit étudiantes visionne la bande de chacune des étudiantes et échange sur le contenu;</li> <li>▶ rédaction individuelle du journal professionnel par l'étudiante.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Rappel stimulé</u> codé pour fins de la recherche (pour deux étudiantes).</li> <li>2. <u>Enregistrement de l'entretien réflexif de groupe.</u></li> <li>3. <u>Journal professionnel de chacune des étudiantes</u> codé pour les fins de la recherche.</li> <li>4. <u>Entretien semi-dirigé</u> avec les étudiantes.</li> <li>5. <u>Observation participante</u></li> <li>6. <u>Entrevue semi-dirigée</u> avec les éducatrices--guides.</li> </ol>

#### 4.2.2 DESCRIPTION DES OUTILS DE CUEILLETTE DES DONNÉES

##### **RAPPEL STIMULÉ**

Le rappel stimulé est une technique qui consiste à revoir avec le sujet, l'enregistrement vidéo d'une séance d'animation de trente minutes. Le sujet est alors questionné sur ce qui l'a amené à agir de telle façon et sur ses préoccupations au moment de son intervention. Ses verbalisations sont alors enregistrées et transcrites en verbatim.

Le rappel stimulé est utilisé pour étudier la pensée des enseignants pendant la phase interactive (Shavelson, Webb, Burstein, 1986; Riff et Durand, 1993; Tochon, 1993a). En effet, comme l'enseignement est une tâche qui ne permet pas de verbaliser ce que l'on fait pendant qu'on le fait, les chercheurs ont développé cette technique à partir de Bloom en 1953 :

L'idée de base est que le sujet ne peut pas tout se rappeler de la situation initiale et que le fait de lui présenter une bonne quantité de stimuli de la situation originale en favorise le rappel (traduction libre, Shavelson 1986, p.79).

Le rappel stimulé, ou verbalisation rétrospective immédiate, est fait immédiatement après l'animation avec les enfants. Il permet au sujet de reconstituer ses pensées, ses décisions et les raisons qui l'ont conduit à agir de telle manière (Shavelson, 1986; Riff et Durand, 1993; Tochon, 1993a).

Cet outil permet de comprendre la logique des démarches de l'enseignement interactif et le sens accordé aux actions, souvent dicté par la relation (Tochon, 1993a, p.197).

La technique utilisée peut être plus ou moins structurée selon les auteurs. Ainsi, certains utiliseront des questions très précises qui seront posées au sujet à chaque arrêt du magnétoscope, et ce, à intervalles de cinq minutes. D'autres procéderont d'une façon plus clinique; le sujet et le chercheur pouvant arrêter le magnétoscope lorsqu'une situation apparaît intéressante. Le sujet est questionné, ou bien amené à s'exprimer sur cette situation (Riff et Durand, 1993). La technique retenue pour les fins de la présente recherche est la suivante : le sujet est rencontré tout de suite après son animation dans une salle isolée. La bande vidéo est revue



en compagnie de la chercheuse qui l'arrête aux cinq minutes. Elle invite alors le sujet à s'exprimer sur ce qu'il pensait au moment où il a agi, sur ce qui le préoccupait, sur ce qui l'a amené à agir de telle façon ou encore, sur comment il se sentait. Les questions sont ajustées en fonction de l'extrait visionné et des réponses du sujet.

Le rappel stimulé est fait pour deux étudiantes sur huit à chacune des micro-animations. Les données de deux rappels stimulés sont disponibles pour la plupart des sujets.

#### **ENREGISTREMENT DE L'ENTRETIEN RÉFLEXIF DE GROUPE**

L'entretien réflexif de groupe est une activité qui fait partie intégrante de la micro-animation (réf. p.34). Normalement, dans la micro-animation, l'entretien réflexif de groupe n'est pas filmé ou enregistré. Pour les fins de la recherche, chacun des six entretiens réflexifs est filmé, traduit en verbatim pour ensuite être codé et analysé.

Ce travail fournit des données sur l'évolution du processus réflexif du sujet. Elles sont relevées à une étape intermédiaire de sa réflexion, entre le moment initial de sa réflexion et le moment final, celui où l'étudiante rédige son journal professionnel. Ces données peuvent aussi fournir des indices de l'influence de la rétroaction des pairs sur les représentations du sujet.

#### **JOURNAL PROFESSIONNEL DES ÉTUDIANTES**

Tel que mentionné précédemment, l'entretien réflexif conduit à la rédaction d'un journal professionnel. Chaque sujet rédige un journal professionnel de six pages pour chacune des six micro-animations réalisées. Ces journaux, qui sont utilisés pour amener l'étudiante à faire un bilan de sa performance au Jardin d'enfants et de sa compétence professionnelle, procurent des données sur l'étape finale du processus réflexif déclenché par la micro-animation. L'étude de ces verbalisations rétrospectives à long terme (Tochon, 1993b) permet de :

- ▶ voir l'évolution des représentations du sujet pendant les activités d'apprentissage comprises dans la micro-animation;
- ▶ fournir des indications sur ce qui est retenu par le sujet au terme de cette démarche.

## ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Une entrevue est réalisée avec chacun des sujets à la fin des six micro-animations. Ces entrevues permettent de recueillir des données sur les perceptions des sujets. Ils sont invités à s'exprimer sur la méthode d'enseignement utilisée et sur leur propre évolution à travers les micro-animations. Les données recueillies fournissent ainsi un éclairage différent sur les représentations des sujets, puisqu'elles portent sur la démarche elle-même.

L'entrevue est individuelle parce que ce qui est recherché, c'est de l'information sur les représentations que se fait chaque étudiante de la démarche qu'elle a réalisée dans le cadre des micro-animations. L'information ainsi obtenue est mise en parallèle avec ce qui se dégage de l'analyse des données recueillies pendant le processus de réflexion lui-même : analyse des rappels stimulés, entretiens réflexifs et journaux professionnels.

La forme d'entrevue retenue est celle de l'entretien semi-dirigé, qui correspond davantage au courant de recherche dans lequel s'inscrit le projet.

L'entretien semi-dirigé consiste à rencontrer individuellement les sujets. L'interview se fait à l'aide d'un canevas d'entretien<sup>1</sup>, comprenant une quinzaine d'éléments à aborder. L'entretien ressemble à une conversation de tous les jours; le chercheur doit créer un climat qui permet au sujet d'exprimer sa compréhension des choses dans ses propres termes (Deslauriers, 1991, p.35). L'entretien, même s'il est formel, se déroule informellement. «La découverte se cache parfois au détour du sentier» (Deslauriers, 1991, p.36). Le canevas d'entretien sert de point de repère au chercheur pour alimenter la conversation et amener le sujet à s'exprimer sur les différents aspects de la réalité qu'il veut comprendre (De Ketele et Roegiers, 1991; Deslauriers, 1991). Les entretiens semi-dirigés sont enregistrés avec un magnétophone pour libérer le chercheur de la prise de notes et le rendre disponible à une bonne écoute.

---

<sup>1</sup> Voir annexe 14 «Canevas d'entretien avec les étudiantes»

## ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AVEC LES ÉDUCATRICES-GUIDES

Deux micro-animations se réalisent en milieu réel, soit dans le milieu de stage de l'étudiante. Une éducatrice est désignée dans le milieu pour agir à titre d'éducatrice-guide auprès de l'étudiante, tout au long de son stage. Chacune des éducatrices-guides des sujets est rencontrée, une fois les expérimentations terminées, pour connaître sa perception sur les micro-animations réalisées lors du stage et sur l'évolution de l'étudiante en stage. Ceci apporte un autre point de vue qui enrichit la compréhension de la situation du sujet, dans les micro-animations réalisées en stage. Le canevas d'entretien est fourni en annexe<sup>1</sup>.

## OBSERVATION PARTICIPANTE

Les enseignantes engagées directement comme chercheuses dans le projet notent dans un calepin les faits, commentaires et réflexions émergeant tout au long du processus de recherche. Les données ainsi recueillies permettent de tenir compte des perceptions des enseignantes, particulièrement dans la compréhension des stratégies d'enseignement utilisées dans la micro-animation.

### 4.2.3 CORPUS DES DONNÉES À ANALYSER

Les rappels stimulés et entretiens réflexifs de groupe ont été transcrits en protocoles verbaux. Au total, le corpus des données à analyser est constitué d'environ 636 pages à traiter, réparties ainsi :

▶ Entretiens réflexifs :	6 X 50 pages	=	300 pages
▶ Rappels stimulés :	12 X 10 pages	=	120 pages
▶ Journaux professionnels :	36 X 6 pages	=	216 pages
	<b>TOTAL</b>	=	<b>636 pages</b>

Ceci ne comprend pas les données recueillies lors des entretiens semi-dirigés ni les notes des enseignantes.

<sup>1</sup> Voir annexe 15 «Canevas d'entretien avec l'éducatrice-guide»

#### 4.2.4 TRIANGULATION

Le choix des outils de collecte de données repose sur un souci d'avoir recours à la technique de triangulation pour donner de la rigueur à la recherche.

La triangulation est toute démarche systématique effectuée dans le but de percevoir et de considérer un même phénomène sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées (Poisson, 1991, p.99).

Ainsi, les représentations du sujet sont analysées dans trois contextes différents : celui du rappel stimulé, celui de l'entretien réflexif de groupe et celui du journal écrit. La perception des enseignantes engagées dans le processus de recherche est mise en parallèle avec celle des sujets, obtenue lors des entretiens semi-dirigés, et avec celle des éducatrices-guides.

Le travail d'équipe est lui aussi une source de triangulation puisqu'il amène le point de vue différent de trois enseignantes dans l'interprétation des données.

### 4.3 Traitement et analyse des données

#### 4.3.1 CONDENSATION DES DONNÉES

La première étape du travail d'analyse consiste à condenser les données pour en faciliter l'interprétation. La technique retenue pour le faire est celle du codage des données. L'amorce de ce travail nécessite de se rappeler les questions de recherche :

- ▶ Est-ce que les stratégies d'enseignement retenues permettent à l'étudiante de réfléchir sur sa compétence professionnelle?
- ▶ Quelles sont les caractéristiques du processus de réflexion des étudiantes pendant la micro-animation?
- ▶ Y a-t-il évolution dans le processus de réflexion de l'élève?
- ▶ Quel est l'intérêt des étudiantes concernant les stratégies d'enseignement retenues?

Pour répondre à la première question, la codification est faite à partir de catégories préalablement définies. Ces catégories sont établies à partir des six compétences travaillées lors des micro-animations et sont constituées des comportements par lesquels se manifeste la compétence<sup>1</sup>.

- \* Exemple : Pour la compétence communication :
  - P = Parler aux enfants.
  - P<sub>1</sub> = Adapter son langage aux capacités linguistiques de l'enfant.

La définition des codes est faite de telle sorte que les codes ne puissent se chevaucher dans une compétence; les catégories définies dans une compétence sont le plus hermétique possible pour faciliter le travail de codage. Par contre, une même situation peut porter des codes de plusieurs compétences puisque les compétences se juxtaposent dans la réalité (réf. p.41).

Pour que la codification soit le plus homogène possible entre les chercheurs, la méthode suivante est appliquée :

- Définir le plus précisément possible chacune des catégories utilisées; la liste des codes est présentée en annexe<sup>2</sup>.
- Fixer les règles de décision<sup>3</sup>.

Par ailleurs, pour assurer la validité de la codification, chacune des chercheuses se spécialise dans la codification de deux compétences pour lesquelles elle code tout le corpus. Elle reprendra 20 % du corpus à la fin du travail de codage pour pallier le phénomène de glissement des codes (Tochon, 1992b).

Les deuxième et troisième questions de recherche, portant sur l'évolution de la réflexion de l'élève, exigent une autre stratégie de travail pour condenser les données et en faciliter l'interprétation par la suite. Tel que mentionné précédemment, les niveaux de connaissances sont utilisés pour analyser la dimension cognitive

---

<sup>1</sup> Voir annexes 8 à 13 «Définitions des catégories des compétences»

<sup>2</sup> Voir annexe 16 «Liste des codes des compétences et des codes des outils»

<sup>3</sup> Voir annexe 17 «Codage : règles de décision»

des représentations des étudiantes. De plus, toutes les représentations concernant la dimension affective sont relevées et portent le code «Af».

La méthode utilisée pour analyser l'évolution du processus de réflexion de l'étudiante consiste d'abord à coder les verbalisations recueillies selon les niveaux de pensée. Pour parvenir à établir de façon opérationnelle les catégories de départ, l'équipe de recherche procède d'abord au codage des verbalisations d'une étudiante pour une micro-animation, et ce, en équipe. Cela permet de définir plus précisément les catégories utilisées et de les rendre opérationnelles en les assortissant d'exemples. Ces catégories sont présentées en annexe<sup>1</sup>. Sur le plan technique, il s'agit de colorer, avec un crayon de lecture, chaque partie du texte correspondant à un niveau de pensée. Une couleur spécifique a été attribuée à chacun des niveaux<sup>2</sup>.

À partir de ces définitions, chaque chercheuse code le corpus de données relatif à deux étudiantes. Pour maintenir une certaine validité dans cette partie du travail, toute interrogation que se pose la chercheuse est soumise à l'équipe pour fin de discussion.

Les données ainsi codées sont ensuite reportées dans différentes matrices. Une série de matrices, complétée pour chacune des étudiantes, permet de condenser les données à analyser<sup>3</sup>.

Matrice n° 1 : Réflexion en action. Cette matrice permet de relever les réflexions recueillies lors du rappel stimulé et qui constituent les données disponibles sur le processus de réflexion de l'étudiante, pendant qu'elle intervenait auprès des enfants. Les décisions prises par l'étudiante au moment de l'action, les motifs invoqués et l'activité métacognitive de l'étudiante sont relevés. Même si l'objectif du rappel stimulé n'est pas de faire

---

<sup>1</sup> Voir annexe 18 «Définition des catégories liées aux niveaux de pensée»

<sup>2</sup> Voir annexe 18 «Définition des catégories liées aux niveaux de pensée»

<sup>3</sup> Voir annexe 19 «Matrices utilisées pour analyser le processus de réflexion»

l'analyse de son intervention, il est arrivé parfois que l'étudiante le fasse. Dans ce cas, l'évaluation de sa décision est aussi relevée.

- Matrice n° 2 : Qu'est-ce qui les aide à réfléchir? Les verbalisations de l'étudiante, portant sur l'un ou l'autre des moyens utilisés pour favoriser sa réflexion (caméra, magnétoscope, entretien réflexif et journal professionnel ou autres), sont relevées, et ce, pour chaque micro-animation.
- Matrice n° 3 : Évolution de la réflexion de l'étudiante dans une même micro-animation. Pour chaque micro-animation, le choix du problème soumis par l'étudiante à ses pairs est relevé, ainsi que les positions prises par les pairs et le professeur et les solutions proposées lors de l'entretien réflexif de groupe. Ceci est mis en parallèle avec ce qui est retenu dans le journal professionnel, rédigé par l'étudiante à la fin de sa micro-animation.
- Matrice n° 4 : Objectifs et indices de transcendance. Toutes les verbalisations faisant état d'objectifs personnels que s'est fixés l'étudiante ou encore pouvant constituer un indice de transcendance (volonté de se développer, de progresser, énergie) sont rapportées dans cette matrice, et ce, pour chacune des micro-animations.
- Matrice n° 5 : Réflexion critique. Cette matrice permet de compiler tous les jugements posés par l'étudiante à la fin d'une micro-animation, lors de la rédaction de son journal professionnel. Il s'agit de relever chacun des jugements, les faits sur lesquels il repose, les compréhensions réalisées par l'étudiante et qui sont associées à ce jugement ainsi que les prises de décision vers lesquelles ce jugement l'a conduite. Par ailleurs, la matrice est construite pour permettre de compiler les verbalisations de l'étudiante qui ne conduisent pas

nécessairement à un jugement : série de faits rapportés, parfois assortis de compréhensions.

Une deuxième série de matrices permet de faire la synthèse des matrices précédentes et donc, de procéder à une deuxième étape de condensation des données :

Matrice n° 6 : Résumé des difficultés de l'étudiante. Cette matrice permet de recueillir pour l'ensemble des micro-animations, les difficultés d'ordre affectif éprouvées par l'étudiante ainsi que les difficultés liées à ses compétences professionnelles.

Matrice n° 7 : Changements au cours d'une micro-animation. Il s'agit de résumer, pour chacune des six micro-animations, le contenu de la matrice n° 3.

Matrice n° 8 : Caractéristiques de la réflexion critique pendant une micro-animation. Cette matrice permet de faire la synthèse de la réflexion critique de l'étudiante pour chacune des micro-animations. Elle consiste à résumer ce qui influence ses décisions, les difficultés rencontrées, la nature et le sens des jugements posés, les appuis sur lesquels sont appuyés les jugements, le genre des compréhensions développées par l'étudiante ainsi que les caractéristiques de l'activité métacognitive du sujet pendant cette micro-animation. Cette matrice est complétée pour les six micro-animations.

Matrice n° 9 : Changements entre la première et la dernière micro-animation. Cette matrice permet de faire la synthèse de la matrice précédente, complétée à six reprises pour chaque étudiante. Il s'agit d'observer les constantes, les différences et les ressemblances qui se retrouvent dans les six matrices.

Matrice n° 10 : Pertinence des faits relevés. Cette matrice permet de relever les pourcentages des codes portant sur la compétence analysée dans le journal professionnel.



Matrice n° 11 : Tableau synthétique de l'évolution de la pensée critique. On retrouve dans cette matrice une synthèse numérique des caractéristiques de la réflexion des sujets.

Ce travail d'analyse permet de faire le portrait de l'évolution de la réflexion critique de chaque étudiante pendant les micro-animations. C'est à partir de cette analyse que se dégageront les voies à explorer pour améliorer les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignantes.

#### 4.3.2 TRAITEMENT INFORMATIQUE DES DONNÉES

Le logiciel Ethnograph produit par Qualis Research Associated au Massachusetts, est utilisé pour le traitement informatique des données.

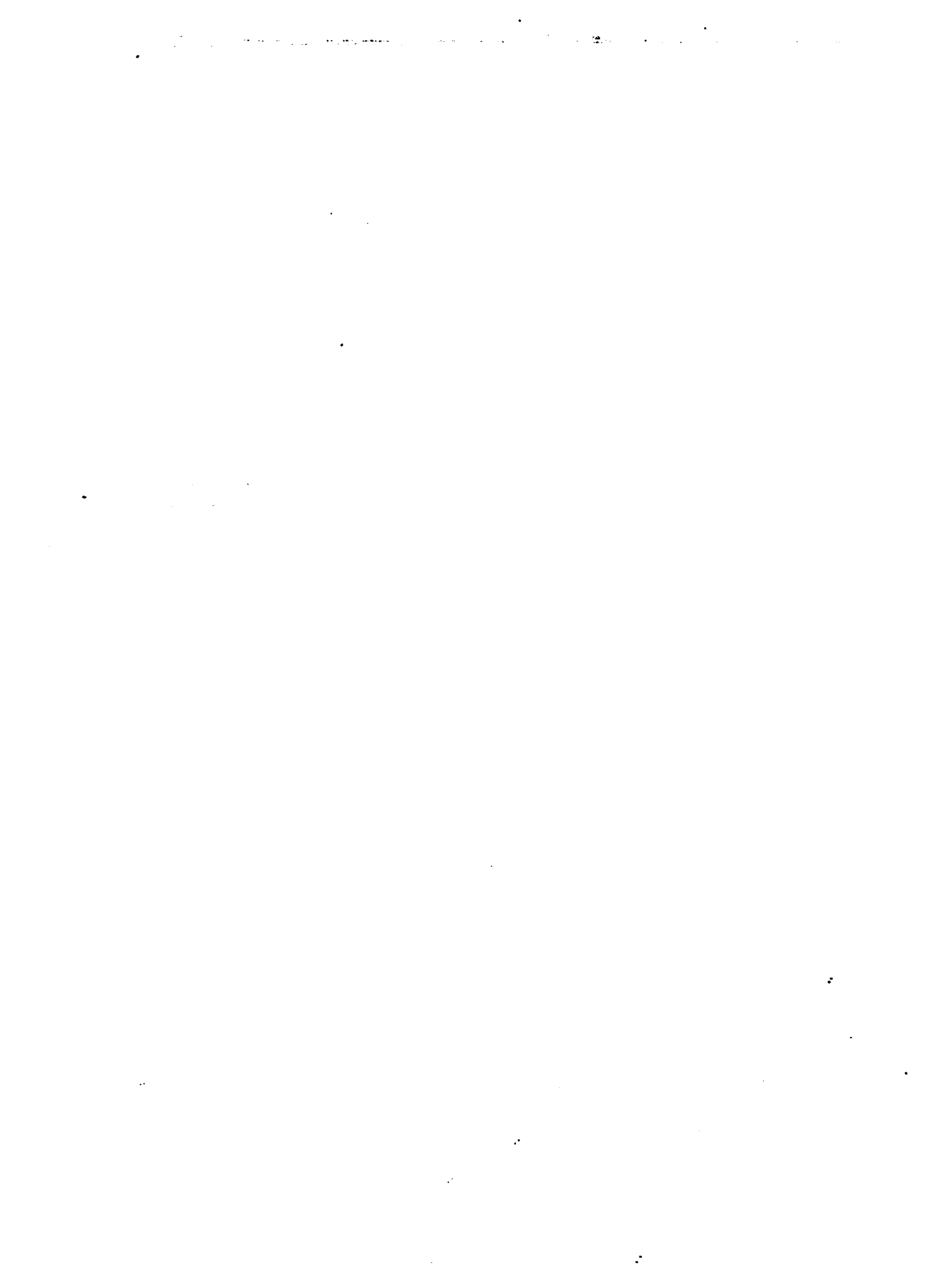
### 4.4 Code déontologique

Les étudiantes sont préparées à vivre les expériences de micro-animation dans le plus grand respect des autres. Également, toute l'organisation de la recherche est faite dans le souci du plus grand respect des enfants. Ainsi, l'horaire des micro-animations est fait pour éviter une surcharge d'intervenants au niveau du groupe d'enfants et pour maintenir la plus grande stabilité possible du cadre de vie des enfants.

Par ailleurs, les étudiantes et les parents des enfants impliqués dans la recherche sont informés des objectifs et des modalités du projet de recherche. Un consentement écrit à leur participation est obtenu<sup>1</sup>.

Les enregistrements et les autres données sont utilisés aux seules fins de la recherche et les règles de la confidentialité sont respectées.

<sup>1</sup> Voir annexe 20 «Consentement de participation à la recherche et libération de droits d'auteur»



# LES COMPÉTENCES COMME OBJETS DE RÉFLEXION

Chapitre

5

Même ce qui est évident doit être dit et répété.  
(Sundari)

Les micro-animations ont pour objectif de faire réfléchir les étudiantes sur leur compétence professionnelle. Aussi, nous avons cherché dans leurs verbalisations les passages qui traitaient des compétences. Nous avons retenu les verbalisations recueillies dans les journaux professionnels portant non seulement sur la compétence analysée mais aussi celles se rapportant aux autres compétences. Nous les avons ensuite analysées pour comprendre sur quoi porte leur réflexion.

Dans la première partie de ce chapitre, nous présentons chacune des compétences spécifiques. Celles-ci sont d'abord définies de façon à permettre d'en saisir l'essence. Les textes précisent ensuite les grands aspects de la compétence et les éléments qui lui sont rattachés. Les attitudes reliées à la compétence complètent la présentation. Les textes définissant les compétences sont de version récente. En effet, d'abord définies à partir de la littérature disponible et de l'expérience des enseignantes dans le champ de connaissances, les définitions ont évolué lors de leur opérationnalisation dans la pratique. On retrouve trois principaux facteurs d'évolution de ces définitions : les échanges entre chercheuses pour classifier les pratiques en services de garde, principalement à partir des situations vécues par les étudiantes lors des micro-animations; les incompréhensions des étudiantes dans l'acquisition des concepts et le choix des chercheuses d'exclure le chevauchement des éléments de compétence. Les modifications ont été apportées progressivement et plusieurs catégories ont émergé tout au long de la recherche.

Dans ce chapitre, chacune des compétences est ensuite analysée pour mieux cerner les préoccupations des étudiantes. Ainsi, on retrouve pour chacune des six compétences: son évolution, les aspects qui ont

retenu l'attention des étudiantes, les difficultés reliées aux différents aspects de la compétence et les incompréhensions relevées sur les concepts. Pour appuyer l'analyse, nous avons indiqué entre parenthèses, les références des données de recherche<sup>1</sup>.

La deuxième partie du chapitre fait état de l'analyse de l'ensemble des compétences comme objet de réflexion. Dans cette partie, ce qui est étudié, c'est la proportion des écrits des étudiantes qui est consacrée à leurs compétences professionnelles.

En bref, dans la première partie de ce chapitre nous présentons chacune des compétences spécifiques et l'analyse des représentations de l'ensemble des étudiantes pour chacune des compétences. Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats de l'analyse des verbalisations des étudiantes dans leurs journaux professionnels et l'analyse des questionnements soumis aux pairs lors de l'entretien réflexif selon leur rapport à la compétence professionnelle.

## **PREMIÈRE PARTIE: LES OBJETS DE RÉFLEXION DES ÉTUDIANTES DANS CHACUNE DES COMPÉTENCES**

### **5.1 Communication**

#### **5.1.1 PRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE**

Communiquer c'est entrer en relation avec une ou plusieurs personnes soit pour exprimer ses pensées, ses idées, ses besoins, soit pour porter attention à l'autre, l'écouter, le comprendre. Nous communiquons par la parole, les gestes, les mimiques. La communication implique une personne qui parle, qui exprime un message (le locuteur) et une personne qui reçoit ce message et y répond (l'interlocuteur). La communication est réussie lorsque le locuteur exprime de façon claire et précise son intention de communication, que l'interlocuteur comprend bien cette intention et y répond de façon appropriée.

<sup>1</sup> Voir annexe 16 «Liste des codes des compétences et des codes des outils»

Ces deux pôles de la communication nécessitent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être que l'éducatrice doit acquérir pour réussir ses actes de communication. Pour être une bonne partenaire de la communication dans ses relations avec les enfants, l'éducatrice doit avoir des connaissances sur le développement de l'enfant, doit maîtriser des techniques de communication et doit tenir compte du milieu culturel de l'enfant. L'éducatrice doit aussi faire preuve d'empathie, de chaleur, d'authenticité et d'ouverture.

La communication est à la base de toutes relations humaines. Une bonne communication permet le développement de relations saines et harmonieuses. Le travail d'une éducatrice est un travail de relations humaines : relations avec les autres éducatrices, avec les parents et surtout avec les enfants. D'où l'importance pour l'éducatrice de développer ses habiletés de communication.

## ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

Pour bien communiquer, l'éducatrice doit être capable de :

### 1. Parler à l'enfant

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle verbalise ses actions, ses idées, ses sentiments aux enfants;
- ▶ elle adapte son langage aux capacités linguistiques de l'enfant, tout en lui permettant de progresser;
- ▶ elle utilise un langage non verbal favorisant la communication;
- ▶ elle utilise un langage expressif;
- ▶ elle parle avec l'enfant de sujets proches de sa réalité;
- ▶ elle donne des consignes et des informations claires;
- ▶ elle utilise un langage correct (français adéquat).

### 2. Écouter et faire parler l'enfant

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle porte attention aux messages de l'enfant;
- ▶ elle pose des questions à l'enfant;
- ▶ elle reformule le message de l'enfant;
- ▶ elle reflète les sentiments de l'enfant;
- ▶ elle incite l'enfant à s'exprimer verbalement.

## **ATTITUDES RELIÉES À LA COMPÉTENCE**

Pour bien communiquer, l'éducatrice doit posséder les qualités suivantes :

- ▶ être empathique;
- ▶ être chaleureuse;
- ▶ être authentique;
- ▶ être ouverte;
- ▶ être réceptive.

### **5.1.2 ÉVOLUTION DE LA DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE**

Peu de changements ont été apportés dans la définition de cette compétence. Cependant plusieurs verbalisations des étudiantes nous ont amenées à définir un aspect spécifique de la communication qui était intégré à l'aspect *adapter son langage aux capacités linguistiques de l'enfant*. En effet, une nouvelle catégorie s'énonçant *verbalise ses actions, ses sentiments et ses idées à l'enfant* a été créée lors de l'analyse pour permettre de donner une importance plus réaliste à cette action de l'éducatrice.

### **5.1.3 ASPECTS DE LA COMPÉTENCE AYANT RETENU L'ATTENTION DES ÉTUDIANTES**

Toutes les étudiantes ont analysé obligatoirement la compétence *communication* lors des deux premières micro-animations, la première se faisant entre pairs et la deuxième auprès des enfants. L'importance accordée à la *communication* repose sur le fait que nous l'estimons indispensable à l'actualisation des autres compétences.

Tous les aspects de la compétence *communication* ont été abordés par les étudiantes dans leurs journaux professionnels. Bien que plusieurs verbalisations aient porté sur l'écoute des enfants c'est l'aspect *parler aux enfants* qui a retenu le plus l'attention des étudiantes. Sur ce sujet, les éléments de la compétence qui ont été abondamment traités sont les suivants : *utiliser un langage non verbal favorisant la communication et utiliser un langage adéquat*. Les autres éléments touchés sont dans l'ordre décroissant selon leur fréquence : *adapter son langage aux capacités linguistiques de l'enfant, parler avec l'enfant de sujets proches de sa réalité, utiliser un langage expressif et donner des consignes claires*.

Sur le plan de l'écoute, deux éléments de la compétence ont particulièrement été abordés par les étudiantes. En effet, toutes rapportent plusieurs faits liés à l'attention qu'elles doivent porter aux messages de l'enfant et aux questions qu'elles posent aux enfants (JP2-1 226-230, JP1-2 74-80, JP1-3 188-191, JP2-3 82-99, JP2-6 92-98, JP2-1 166-180, JP5-4 85-91, JP2-5 86-88). Elles rapportent peu de faits se rapportant à la reformulation du message de l'enfant et seulement quelques-uns au reflet des sentiments de l'enfant.

Quelques préoccupations éducatives se rapportant à la communication et aux deux aspects de la compétence sont exprimées par les étudiantes. Ainsi, pour parler à l'enfant, deux sujets mentionnent l'importance de permettre à chaque enfant de s'exprimer (JP2-3 184-204, JP4-4 20-46); une autre dit la nécessité d'adapter son langage pour que les enfants comprennent bien (JP1-5 70-76); une dernière parle de la force du regard pour capter l'attention d'un enfant (JP2-4 17-33).

Concernant l'écoute, une étudiante trouve important d'être attentive aux enfants «sages» qui ne demandent pas de façon explicite et qui ont besoin d'attention autant que ceux qui sollicitent beaucoup (JP2-1 128-146). D'autres soulignent l'importance de se taire pour laisser la parole aux enfants (JP2-5 49-55, JP2-1 166-173, JP2-6 23-31), de laisser l'enfant terminer ce qu'il dit avant d'intervenir (JP1-6 136-145, JP1-5 54-58, 120-122) et de signifier clairement que l'on ne comprend pas plutôt que de feindre qu'on a compris (JP1-5 59-66). Plusieurs croient que les enfants ont besoin de temps pour avoir confiance en l'éducatrice et que la participation à leurs jeux peut contribuer à développer cette confiance (JP2-1 105-109, JP2-6 249-255).

#### **5.1.4 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA COMPÉTENCE**

Les étudiantes rapportent des difficultés pour tous les aspects de la compétence communication. Elles identifient des comportements inadéquats et des sources de blocages à leur expression.

Par exemple, pour l'aspect *utiliser un langage non verbal favorisant la communication*, on dénote l'absence de comportements non verbaux (JP1-1 138-142) ou l'exagération de ces comportements (JP1-6 106-110, JP1-5 100-102); pour l'*utilisation d'un langage expressif*, la difficulté relève du ton de voix non approprié à la situation (JP1-2 60-73, JP6-4 189-201, JP2-4 59-68); l'aspect *utiliser un langage*

adéquat soulève des problèmes : débit rapide (JP1-3 154-161, JP1-4 80-83, JP1-5 98-102, JP2-4 168-169), utilisation d'un parler infantin (JP2-3 37-44), utilisation d'un vocabulaire inadéquat, mauvaise prononciation ou usage de mots inutiles (JP1-5 61-70, JP1-4 97-103, JP1-3 154-161). Donner des consignes claires (JP3-2 83-80) et exprimer ses sentiments à l'enfant sont aussi mentionnés parmi les difficultés (JP2-5 113-115). Finalement, quelques étudiantes expriment leurs malaises en vocabulaire pour trouver des mots simples ou connus des enfants (JP1-1 76-85, JP2-5 28-34, 156-164, JP2-3 9-36).

Pour écouter et faire parler les enfants, les étudiantes expriment des difficultés dans tous les aspects de la compétence : ne pas comprendre les demandes des enfants (JP2-2 141-145, JP2-6 120-129, JP2-4 124-142, JP2-6 242-253); être à l'écoute de deux ou plusieurs enfants en même temps (JP2-5 86-88, JP2-1 5-30); faire parler un enfant qui ne parle pas beaucoup ou qui ne répond pas (JP2-6 175-189, JP3-6 193-201, JP2-1 90-110, JP3-3 18-30); être mal à l'aise devant les confidences d'un enfant sur sa famille (JP4-5 155-175). Aussi, reformuler le message de l'enfant et refléter ses sentiments ne sont pas faciles parce qu'ils impliquent d'être capable de saisir l'occasion et de trouver les mots justes (JP2-3 9-36, JP2-6 138-153).

Lorsqu'elles traitent de leurs problèmes en matière de communication, trois facteurs sont relevés par les étudiantes comme provoquant de la gêne ou un manque de confiance en elle lors des micro-animations. En conséquence, cela bloque certaines étudiantes dans leur capacité de s'exprimer. Ces facteurs sont : la difficulté de la tâche, comme faire un exposé devant un groupe (JP1-1 23-34) ou expliquer une notion abstraite (JP2-5 156-164); la présence de la caméra (JP1-1 17-22); la réaction négative des enfants lorsqu'elles essaient d'engager une conversation avec eux (JP3-3 64-74, 90-102, JP4-3 192-201, JP2-6 34-52, 83-91, 232-241).

## 5.2 Individualisation

### 5.2.1 PRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE

Chaque enfant est unique. Chaque enfant possède un bagage génétique qui lui confère ses propres caractéristiques individuelles. Ainsi, chaque enfant va évoluer à un rythme qui lui est tout à fait



personnel. On sait maintenant que la maturation est un processus biologique, inscrit dans les cellules, qui détermine le moment où l'organisme sera disponible à telle ou telle stimulation de son environnement. On appelle ces moments «périodes sensibles», reconnaissables par le plaisir qu'éprouve l'enfant à expérimenter alors ses nouvelles capacités soit : se mouvoir, comprendre, communiquer ou percevoir.

Deux enfants du même âge ne vont donc pas nécessairement évoluer de la même façon, à la même vitesse. L'éducatrice a en quelque sorte la responsabilité de voir à ce que chaque enfant puisse épanouir ses propres potentialités et ce, à son rythme; elle se doit de limiter au maximum les contraintes liées à la vie collective. D'où la nécessité pour l'éducatrice d'individualiser ses interventions, de les adapter aux caractéristiques de chaque enfant qui lui est confié.

Individualiser, c'est donc intervenir en fonction de l'enfant qui est là, en tenant compte de son originalité, de son histoire, de ses besoins et rythmes particuliers. L'éducatrice qui individualise ses interventions, cherche à connaître chaque enfant, à reconnaître ses particularités. Il faut aussi souligner que la compétence à individualiser est requise dans un contexte où l'éducatrice doit voir au bien-être d'un groupe d'enfants qui peuvent manifester simultanément différents besoins. C'est alors à l'éducatrice de déterminer les priorités dans ses interventions.

## ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

Pour individualiser ses interventions, l'éducatrice doit être capable de :

### 1. Respecter les rythmes et le tempérament de l'enfant

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle respecte les rythmes de base de l'enfant (sommeil, alimentation, élimination);
- ▶ elle respecte le rythme propre de l'enfant dans l'activité;
- ▶ elle respecte le rythme de maturation de l'enfant.

### 2. Répondre aux besoins de chaque enfant

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle donne les soins à l'enfant au moment où il en a besoin;
- ▶ elle répond aux besoins affectifs de l'enfant;
- ▶ elle répond aux autres besoins de l'enfant;
- ▶ elle respecte les intérêts des enfants;
- ▶ elle assure la sécurité de l'enfant.

### 3. Assurer le suivi de l'enfant

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle utilise des outils d'observation;
- ▶ elle établit un plan d'intervention écrit pour les enfants présentant des problèmes particuliers;
- ▶ elle applique un plan d'intervention dans le cas d'un enfant présentant un problème particulier.

### ATTITUDES RELIÉES À LA COMPÉTENCE

Pour bien individualiser, l'éducatrice doit démontrer les qualités suivantes :

- ▶ être patiente;
- ▶ être tolérante;
- ▶ être aimante.
- ▶ être observatrice;
- ▶ être acceptante;

### 5.2.2 ÉVOLUTION DE LA DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

La définition de la compétence *individualisation* a évolué énormément au cours de la recherche. Au début, elle comportait deux aspects plutôt imprécis : être capable de respecter les rythmes et les besoins de l'enfant et être capable d'individualiser ses interventions. Les données de la recherche ont fait émerger plusieurs nouvelles catégories qui ont été regroupées sous les trois aspects principaux de la compétence à savoir, le respect des rythmes et du tempérament de l'enfant, la réponse à ses besoins et le suivi de son évolution. Les deux premiers aspects ont été précisés en plusieurs éléments de compétence. Assurer le suivi de l'enfant est un aspect qui a été intégré à la définition parce qu'il met en évidence une dimension de la compétence professionnelle auparavant absente de la charte.

### 5.2.3 ASPECTS DE LA COMPÉTENCE AYANT RETENU L'ATTENTION DES ÉTUDIANTES

Quatre étudiantes ont choisi cette compétence pour des fins d'analyse et deux d'entre elles s'y sont intéressées à deux reprises. Tous les aspects de la compétence *individualisation* ont été traités par les étudiantes de façon plus ou moins développée, à l'exception du troisième aspect qui concerne le suivi des enfants. Le contexte de la micro-animation n'est pas particulièrement favorable au développement de cet aspect en raison de la courte période de temps passée avec les enfants.

Dans les verbalisations portant sur la globalité de la compétence, les étudiantes mentionnent que c'est une compétence importante, et particulièrement dans le travail en pouponnière (JP6-5 97-101). Deux étudiantes avouent «se sentir à l'aise avec cette compétence» (JP3-1 1-31, JP3-3 1-7). L'analyse de cette compétence a permis aux étudiantes de découvrir la nécessité d'intervenir de façon adaptée à chaque enfant (JP3-1 83-90) et l'importance de l'observation dans l'individualisation (JP6-4 210-216). Deux étudiantes soulignent que l'accueil est un moment particulièrement propice à des interventions individualisées. En effet, c'est une période où elles peuvent prendre contact individuellement avec chacun des enfants en raison de leur arrivée progressive, où elles ont parfois à les consoler ou encore, à les aider à choisir ce qu'ils veulent faire (JP3-3 222-236, JP3-1 69-90).

L'aspect de la compétence concernant la réponse aux besoins des enfants est sans conteste celui qui a retenu le plus l'attention des étudiantes. Elles se sont particulièrement intéressées à la réponse aux *besoins affectifs des enfants* et à la réponse à leurs autres besoins. Les besoins affectifs auxquels les étudiantes ont répondu sont les suivants : besoin d'attention (JP4-2 68-85, JP4-5 59-62), besoin d'être valorisé dans leurs réalisations, (JP4-2 56-67), besoin d'une présence physique (JP5-4 80-85) et besoin d'être rassuré (JP4-5 17-36). Il est important de mentionner que, pour plusieurs étudiantes, le concept de besoin se rattache principalement aux demandes explicites des enfants (JP4-2 111-115, JP3-3 120-165, JP6-4 14-23). Ainsi, les demandes d'aide des enfants sont comblées avec beaucoup d'empressement de la part des étudiantes : attacher les souliers, mettre le couvre-tout et assister au lavage des mains sont des exemples de tâches par lesquelles elles

ont pu manifester cette compétence (JP4-2 135-143, JP4-5 72-79, JP2-4 90-96). Des demandes individuelles par rapport à des activités comme lire une histoire et réaliser un bricolage ont aussi été satisfaites à quelques occasions (JP2-2 88-92, JP2-1 38-44, JP4-5 146-157). Par ailleurs, les besoins de stimulation reconnus sont reliés au développement de l'expression de soi chez quelques enfants plus gênés. D'autres ont besoin d'être stimulés pour s'adapter à la présence de l'étudiante. Les interventions ont alors principalement consisté à inciter l'enfant à s'exprimer verbalement ou à entreprendre une activité pour se changer les idées (JP4-4 118-145, JP5-3 121-136).

Parmi les aspects de la compétence *individualisation* qui ont davantage intéressé les étudiantes, il y a aussi celui du *respect du rythme de maturation*. Les préoccupations exprimées concernent la complexification de certaines tâches pour les adapter aux capacités des enfants, par exemple les casse-tête (JP4-5 122-135), le respect de l'autonomie des enfants (JP3-1 153-172) et la planification d'une activité adaptée à l'âge des enfants (JP6-1 80-90).

#### 5.2.4 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

La compétence *individualisation* exige de l'éducatrice une bonne capacité à gérer les besoins des uns et des autres et c'est la première difficulté que rencontrent les étudiantes dans l'intervention auprès d'un groupe d'enfants (JP4-5 210-221, JP3-6 190-198). Certaines d'entre elles ont du mal à reconnaître les besoins des enfants s'exprimant peu par la parole en raison de leur âge ou de leur tempérament (JP6-5 181-184, JP2-1 232-241).

Quant au *respect du rythme de base*, une étudiante affirme ne pas percevoir l'état de fatigue des enfants, ce qui l'amène à poursuivre une activité indûment (JP5-6 102-118). Pour une autre, le *respect du rythme propre de l'enfant* s'intègre mal à une gestion plus globale du temps (JP6-1 172-175). En ce qui a trait au *rythme de maturation* de l'enfant, les difficultés éprouvées par les étudiantes sont reliées à maintes reprises au fait de contraindre l'autonomie des enfants en faisant à leur place ce qu'ils seraient capables de faire par eux-mêmes (JP5-4 46-49, JP5-3 58-69, JP5-3 97-105). Quelques étudiantes reconnaissent avoir fait des interventions inadéquates au niveau de développement de l'enfant comme, placer le

poupon dans une situation qu'il ne maîtrise pas (JP5-6 170-178) ou encore, abandonner une intervention lorsque l'enfant ne comprend pas (JP2-1 156-164).

Pour être en mesure de bien répondre aux besoins des enfants, deux étudiantes constatent des lacunes dans leur sens d'observation (JP4-2 209-213, JP6-5 108-118). Chez d'autres, la nervosité réduit sensiblement leur qualité d'écoute (JP2-2 151-155, JP2-6 116-137). Mais il semble aussi difficile de reconnaître que l'enfant n'a pas toujours besoin de la présence et de l'aide de l'éducatrice : le jeu autonome des enfants confronte parfois les étudiantes sur la perception qu'elles ont de leur rôle (JP3-6 41-55, JP4-5 183-186, JP6-5 126-133).

À propos des besoins affectifs des enfants, l'intervention auprès de l'enfant éprouvant une difficulté émotionnelle passagère semble être celle qui crée le plus de problème. L'enfant qui pleure (JP2-6 116-137, JP5-5 95-102), l'enfant qui insiste pour avoir de l'attention (JP3-6 54-65, JP3-6 119-164) et l'enfant qui exprime de l'agressivité en lien avec son vécu familial (JP4-5 80-121) laissent parfois les étudiantes perplexes.

La confrontation que requièrent certains comportements d'enfants est difficile à assumer pour quelques étudiantes. Ainsi, plutôt que de dire non à l'enfant, l'étudiante va aller jusqu'à agir comme il le veut ou à tolérer une situation qu'elle ne désire pas (JP3-4 97-115, JP4-2 8-29, JP3-3 147-156).

Les enfants plus lents à s'adapter, les enfants qui s'isolent et les enfants qui ne font rien posent un problème d'intervention à certaines étudiantes (JP3-1 32-68, JP2-6 83-91, JP3-3 177-196, JP3-1 91-114).

Par ailleurs, des concepts créent de la confusion chez quelques-unes : la compétence individualisation est elle-même l'objet d'une certaine incompréhension. En effet, l'idée initiale se confond parfois chez elles à l'idée d'un tête-à-tête avec l'enfant, ce qui est difficilement réalisable en milieu collectif (JP3-4 193-201). Le concept de « besoin » semble présenter une difficulté pour une étudiante qui ne le distingue pas du « désir ». Cela l'amène à interpréter de façon erronée les demandes des enfants et de là, à intervenir de façon inadéquate (JP3-3 120-165). Finalement, le concept de

respect de l'enfant semble être difficile à délimiter pour certaines étudiantes. Elles s'interrogent sur ce qu'elles doivent permettre sous le couvert du respect de l'enfant et sur le fait que leurs interventions risquent de brimer ou de blesser l'enfant (JP2-2 197-200, JP3-4 57-95).

## 5.3 Organisation

### 5.3.1 PRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE

«Organiser» c'est préparer une action pour qu'elle se déroule dans les conditions les meilleures, les plus efficaces, nous dit le Petit Robert. Nous définirons donc la compétence organisation comme une **planification et une gestion** du temps, du matériel et de l'espace en accord avec le but poursuivi en services de garde, soit le développement global et harmonieux de l'enfant.

Une bonne organisation aidera l'enfant à se développer en sécurité dans un milieu serein et calme, où les interventions de l'adulte auront un impact positif.

L'éducatrice soucieuse de l'organisation doit avoir des connaissances sur les façons de rendre l'environnement sécuritaire, fonctionnel et esthétique.

### ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

L'éducatrice, pour bien organiser son environnement, doit être capable de :

#### 1. Organiser le temps

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle respecte une séquence logique;
- ▶ elle prend le temps nécessaire;
- ▶ elle respecte un horaire;
- ▶ elle limite le temps d'attente des enfants.

## 2. Organiser le matériel

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle trouve le matériel nécessaire;
- ▶ elle dispose d'une quantité adéquate de matériel;
- ▶ elle dispose de matériel sécuritaire;
- ▶ elle utilise du matériel lié à ses objectifs éducatifs;
- ▶ elle utilise le matériel de façon économique et fonctionnelle.

## 3. Organiser l'espace

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle organise l'espace de façon saine et sécuritaire;
- ▶ elle organise l'espace de façon fonctionnelle;
- ▶ elle organise l'espace de façon attrayante;
- ▶ elle organise des ateliers.

## 4. Organiser le groupe

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle s'assure que tous les enfants puissent voir et entendre;
- ▶ elle s'assure que tous les enfants aient suffisamment d'espace;
- ▶ elle s'assure que tous les enfants soient en sécurité.

### ATTITUDES RELIÉES À LA COMPÉTENCE

Pour bien organiser le milieu, l'éducatrice doit posséder les qualités suivantes :

- ▶ être prévoyante;
- ▶ être débrouillarde;
- ▶ être prudente;
- ▶ être ordonnée.

### 5.3.2 ÉVOLUTION DE LA DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

La première version de la compétence présentait deux éléments : planifier et organiser l'environnement. Nous avons d'abord retiré

la planification comme élément de la compétence puisque nous ne pouvions observer la planification sinon les effets de celle-ci dans l'organisation du milieu. La planification demeure un aspect important de la compétence de l'éducatrice et est associée pour nous à la gestion du programme éducatif. D'autre part, organiser l'environnement s'est avéré une catégorie trop large pour bien cerner l'action reliée à cette compétence. Nous avons alors précisé cet aspect en relation avec l'organisation du matériel, de l'espace et du temps. Trois autres changements ont été apportés au texte initial. D'abord, nous avons ajouté l'aspect organisation du groupe comme un élément spécifique de la compétence alors que celui-ci était intégré dans l'organisation de l'espace. Un deuxième ajustement a consisté à retirer l'aspect créer un climat agréable de l'organisation de l'espace car il était ambigu pour plusieurs étudiantes. Ainsi, certaines l'interprétaient à partir de leur propre dynamisme sans tenir compte de l'environnement alors que d'autres le confondaient avec le concept de créer un environnement stimulant présent dans la compétence stimulation. Le troisième changement touche l'élément faire plusieurs choses en même temps qui portait lui aussi ses imprécisions. En effet, l'éducatrice en services de garde doit plutôt établir des priorités d'intervention et combiner certaines tâches que faire plusieurs choses en même temps. Cet aspect a donc été reformulé pour mieux cerner cette compétence de l'éducatrice.

### 5.3.3 ASPECTS DE LA COMPÉTENCE AYANT RETENU L'ATTENTION DES ÉTUDIANTES

Toutes les étudiantes ont analysé la compétence organisation. Tous les aspects de la compétence ont été abordés dans leurs journaux professionnels. Cependant, ceux qui ont le plus retenu l'attention sont l'organisation du temps et l'organisation matérielle. Seulement quelques verbalisations portent sur l'organisation de l'espace. Quant à l'organisation du groupe, il a été défini comme un élément spécifique après la cueillette des données de recherche. C'est pourquoi on ne retrouve aucune verbalisation concernant cet aspect.

### 5.3.4 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

Plusieurs difficultés des étudiantes sont reliées à l'organisation du temps. L'une d'elles hésite à laisser le temps nécessaire aux



enfants pour terminer quelque chose (JP4-6 240-243) et plusieurs ne savent pas établir des priorités d'intervention (JP6-6- 124-165, JP5-4 143-175, JP5-2 94-99, JP5-2 160-186). Prendre le temps pour organiser le matériel (JP6-1 54-58), respecter l'horaire en changeant ce qu'elles avaient prévu (JP6-3 23-34, JP6-1 74-85, JP5-DR 22-26) et ne pas faire attendre les enfants lors d'une activité (JP5-3 177-181, JP4-6 200-215) sont aussi des problèmes liés à l'organisation du temps. De plus, «arriver dans le temps» est une source d'insécurité pour certaines étudiantes (JP5-4 187-192, JP3-6 24-34).

Les difficultés des étudiantes sur l'organisation matérielle sont reliées à la sécurité des enfants (JP6-6 182-196, JP5-4 49-54), à la quantité adéquate de matériel (JP6-3 42-44, JP6-1 47-54, JP1-3 53-57) et au choix fonctionnel du matériel (JP6-1 19-27).

Les étudiantes parlent aussi de l'organisation de l'espace comme étant un problème : pour assurer la sécurité des enfants (JP5-2 42-48, JP6-3 73-81, 95-104, JP6-6 166-181) mais aussi parce que, trop restreint, il complique leur travail (JP5-2 105-118, JP6-6 224-232). Une seule fait mention du contrôle du bruit (JP6-6 233-242).

Les étudiantes suggèrent parfois des éléments de solutions à ces problèmes d'organisation. L'une d'elles préconise de préparer le matériel avant le début d'une activité afin de faciliter la bonne marche de celle-ci (JP5-2 85-89). Une étudiante envisage une meilleure prévision du temps nécessaire à l'exploration des enfants (JP4-6 240-243) et une autre, l'établissement de priorités d'intervention (JP5-5 145-148). Deux cherchent des façons de s'organiser pour éviter que les enfants attendent (JP5-3 177-181, JP4-6 200-215). On suggère des améliorations à l'organisation de l'espace afin d'assurer la sécurité des enfants (JP6-6 166-181, 184-196). De même pour contrôler le bruit (JP6-6 233-242) et pour disposer le matériel de façon fonctionnelle (JP6-6 54-64). D'autres éléments de solutions sont proposés sur l'organisation de l'espace mais relèvent plutôt d'opinions sur les équipements du milieu où elles font leur stage (JP6-6 114-132).

Bien que toutes ces questions matérielles soient importantes, les préoccupations éducatives ressortent des verbalisations des étudiantes. En effet, elles trouvent important d'être attentive aux besoins des enfants même si elles sont déjà occupées à quelque chose

(JP5-2 160-169). Elles veulent donner la priorité à la disponibilité, ensuite à l'organisation matérielle et au rangement (JP6-1 54-58, JP6-4 91-98). Elles favorisent un environnement physique où l'enfant est en sécurité et plusieurs privilégient le fonctionnement en ateliers (JP6-1 91-127, 216-219, JP6-6 207-215, JP5-2 187-196, 231-236).

À la lecture des journaux des étudiantes, on relève une mauvaise interprétation de l'élément de compétence limiter le temps d'attente des enfants. Il est rapporté par une étudiante qu'elle veut toujours garder les enfants «occupés» car s'ils n'ont rien à faire ou s'ils attendent, elle croit qu'ils vont «faire du mal». Pour ce, dit-elle, elle veut toujours leur parler et les animer (JP6-3 147-154). L'esprit de la définition de la compétence sur cet aspect est plutôt de répondre au besoin d'activité des enfants.

## 5.4 Gestion de la vie collective

### 5.4.1 PRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE

La vie en groupe suscite des interactions entre les enfants. Pour vivre des relations harmonieuses, les enfants ont besoin de l'aide de l'adulte. Par ailleurs, la vie collective exige l'établissement de règles et c'est le rôle de l'adulte de les préciser et de les faire respecter.

Qu'est-ce qui amène les enfants à interagir entre eux ? Pourquoi ces interactions sont-elles parfois difficiles à vivre pour les enfants ? Comment l'éducatrice manifeste-t-elle sa compétence à bien gérer ces interactions entre les enfants ?

Les interactions entre enfants naissent de différents besoins. Besoin de jouer à plusieurs : jeux d'imitation, jeux de cache-cache, jeux de société, etc. Besoin de propriété : garder ses jouets, garder sa place, prendre le jouet de l'autre. Besoin d'affirmation : prendre sa place, réclamer ses objets personnels. Besoin d'espace : pour se déplacer, pour ses créations, pour être seul. Ces interactions sont pour l'enfant l'objet d'apprentissages socio-affectifs divers : apprendre à partager, à établir et respecter des règles,

à attendre son tour, à prendre sa place. Ces apprentissages sont difficiles pour le jeune enfant compte tenu de son caractère égocentrique. Les interactions entre enfants donnent donc souvent lieu à des conflits. Dans la gestion de ces interactions, le rôle de l'éducatrice est d'aider l'enfant dans son développement social tout en lui permettant de devenir un être autonome et responsable. Un être capable d'établir des relations harmonieuses avec les autres par des comportements appropriés.

Cette compétence repose sur une bonne connaissance du développement social et affectif de l'enfant, sur des techniques de médiation et sur des attitudes de tolérance et de patience par rapport à l'enfant en développement. Cette compétence suppose un style d'animation démocratique.

#### **ASPECTS DE LA COMPÉTENCE**

Pour bien gérer la vie collective, l'éducatrice doit être capable de :

##### **1. Encadrer le groupe d'enfants**

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle intervient de façon positive;
- ▶ elle fait preuve de cohérence dans ses exigences;
- ▶ elle fait appel à la collaboration des enfants.

##### **2. Soutenir les enfants dans la résolution de leurs conflits**

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle permet aux enfants de régler eux-mêmes leurs conflits;
- ▶ elle est intermédiaire entre les enfants lorsque la situation l'exige.

##### **3. Intervenir rapidement en cas de violence physique ou verbale**

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle intervient rapidement en cas de violence physique et verbale.

## ATTITUDES RELIÉES LA COMPÉTENCE

Pour bien gérer la vie collective, l'éducatrice doit démontrer les qualités suivantes :

- ▶ être patiente;
- ▶ être tolérante;
- ▶ être ferme;
- ▶ être juste.

### 5.4.2 ÉVOLUTION DE LA DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

Pour certaines étudiantes, cette compétence a été associée de façon quasi exclusive à la gestion des conflits entre enfants (JP4-4 1-11). Le titre initialement donné à la compétence contribuait probablement à créer cette restriction. Aussi, le nom de la compétence «Gestion des interactions avec les enfants» a-t-il été modifié pour un nom moins limitatif. C'est ainsi qu'avec le temps, cette compétence est devenue «Gestion de la vie collective».

D'autre part, la définition initiale de la compétence comportait cinq aspects alors que la version actuelle en comprend trois. *Intervenir de façon positive et faire appel à la collaboration des enfants* font maintenant partie d'un aspect de compétence plus vaste qui consiste à *encadrer le groupe d'enfants. Donner du sens à ses interventions* est devenu une catégorie de comportements par lesquels une éducatrice peut manifester sa capacité à *intervenir de façon positive. Se placer pour avoir tout le groupe à l'oeil* est un aspect de la définition du début qui a été reclassé dans la compétence *improvisation*, sous l'aspect *se placer pour avoir une vision périphérique*. De plus, nous avons ajouté *soutenir les enfants dans la résolution de leurs conflits* pour regrouper certains éléments considérés initialement comme étant des aspects de la compétence. Finalement un nouvel aspect a été créé pour préciser que l'éducatrice doit être capable d'intervenir rapidement en cas de violence physique ou verbale.

#### 5.4.3 ASPECTS DE LA COMPÉTENCE AYANT RETENU L'ATTENTION DES ÉTUDIANTES

Quatre étudiantes ont analysé leur compétence à gérer la vie collective au cours d'une micro-animation. L'aspect de la compétence qui les a davantage préoccupées est celui de la cohérence. Le rappel des consignes, notamment celles reliées au fonctionnement et au climat du groupe, fait l'objet de plusieurs interventions (JP4-1 103-144, JP3-4 123-142, JP2-2 103-106, JP3-6 73-80). Des consignes liées à la sécurité sont aussi rappelées aux enfants (JP4-4 94-101, JP4-4 155-163, JP4-3 149-164). Une étudiante distingue aussi la fermeté de la brutalité; elle constate ainsi qu'être ferme ce n'est pas «être bête» avec les enfants (JP6-2 159-172). Cette même étudiante découvre le lien qui existe entre la communication non verbale et la fermeté (JP6-2 178-199).

L'intervention positive est un élément de la compétence encadrer le groupe d'enfants qui a fait l'objet de plusieurs réflexions de la part des étudiantes. Entre autres, expliquer ses exigences aux enfants est une catégorie de comportements par laquelle plusieurs ont pu manifester cette compétence (JP5-3 188-199, JP5-1 17-35, JP4-4 196-203, JP4-4 174-188). Une étudiante se soucie de donner des consignes pour gérer un échange de groupe (JP3-4 164-174) et une autre rapporte avoir utilisé une fois l'humour pour diminuer la tension dans le groupe (JP6-2 149-156). Une étudiante mentionne l'anecdote suivante alors qu'elle se risque à donner un renforcement au groupe:

Un peu après, je me suis levée et je suis allée vers le coin jeux de rôle et je me suis aperçue que tout était ramassé et, comme réaction, je leur ai dit qu'ils étaient gentils. Le tunnel était dans le coin de psychomotricité. C'est alors que je me suis aperçue que la plupart des choses étaient rendues là, dans le tunnel. Ils faisaient du camping. J'ai bien ri en dedans de moi à cause de la réaction que j'avais eue (JP3-4 164-174).

Quelques étudiantes mentionnent avoir sollicité l'aide des enfants pour le rangement (JP6-2 156-158, JP4-3 52-89, JP4-1 150-173). Ainsi elles ont fait appel à leur collaboration. Une autre étudiante manifeste cette compétence à propos d'un projet d'activité (JP2-5 96-106).

Deux étudiantes réalisent que la fermeté combinée à de bonnes explications des exigences constitue le meilleur atout pour avoir un bon contrôle du groupe d'enfants (JP3-2 189-191, JP4-1 174-191).

#### 5.4.4 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

La compétence à gérer la vie collective est une compétence difficile à développer pour la plupart des étudiantes; c'est même la plus difficile pour deux d'entre elles (JP6-2 1-7, JP4-1 3-20). L'aspect de la compétence perçu par les étudiantes comme étant le plus difficile à maîtriser consiste à soutenir les enfants dans la résolution de leurs conflits. Quelques-unes reconnaissent avoir tendance à agir très impulsivement dès qu'elles sentent que la tension s'élève (JP6-2 173-177, JP4-1 3-20, JP4-3 1-33). Pour d'autres, c'est agir comme intermédiaire entre les enfants qui leur pose problème. Leur inquiétude principale se situe au niveau de leur confiance en la capacité des enfants à trouver des solutions (JP4-1 77-85, JP6-2 22-37). De fait, quelques étudiantes identifient avoir été capables d'aider les enfants à clarifier le problème mais n'avoir pu les impliquer dans la recherche de solutions (JP2-3 229-275, JP6-2 105-148). Des liens sont parfois établis entre cette compétence et la compétence à communiquer, notamment au niveau du langage non verbal. Par exemple, une étudiante relève l'importance, dans une situation de conflit, de solliciter l'attention de l'enfant (JP4-3 192-201).

Une étudiante a dû intervenir rapidement auprès d'un enfant manifestant de la violence verbale à l'endroit d'un autre. L'intervention a réussi mais a été perçue comme difficile à faire par l'étudiante qui craignait la réaction de l'enfant (JP4-2 86-110, 163-181).

Dans l'encadrement du groupe d'enfants, plusieurs étudiantes identifient avoir de la difficulté à contrôler le groupe d'enfants par manque de fermeté (JP2-4 170-171, JP2-5 140-141, JP4-3 52-89). La fermeté demande une assurance et une détermination qui sont plus difficiles à démontrer lorsque l'étudiante connaît peu les enfants (JP2-4 59-67) ou lorsque l'enfant lui tient tête (JP4-3 227-255).

Certaines étudiantes mentionnent que la formulation positive des consignes leur pose un véritable défi; l'automatisme du «ne pas» n'est pas toujours aisé à contrôler (JP4-3 34-51, JP4-1 86-103).

Intervenir de façon positive est un aspect de la compétence ayant présenté une difficulté de compréhension pour une étudiante qui dit avoir pensé que cela signifiait tout simplement qu'une intervention était bonne (JP4-4 213-219).

Enfin, le concept de fermeté est parfois confondu avec celui de brutalité, ce qui rend à ce moment-là l'étudiante hésitante à intervenir (JP6-2 159-172).

## 5.5 Improvisation

### 5.5.1 PRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE

Dans la relation pédagogique en garderie, il y a une part importante d'improvisation puisque l'éducatrice doit constamment s'adapter, s'ajuster à la situation qui est toujours originale, unique.

La compétence à improviser réfère à la capacité de l'éducatrice à composer avec l'imprévu soit pour en tirer profit ou pour y faire face.

«Contrairement à un préjugé courant, l'improvisation n'est pas l'expression d'un manque de préparation. Tous les professionnelles et professionnels qui font montre d'une bonne capacité improvisationnelle agissent à partir de connaissances bien organisées. L'improvisation n'interdit pas une certaine rigueur. Elle signifie simplement que les connaissances doivent être bien assimilées pour pouvoir ensuite s'adapter au terrain»<sup>1</sup>.

Pour bien improviser en garderie, l'éducatrice doit bien conserver en tête son rôle, qui est de voir à ce que chaque enfant puisse développer ses propres potentialités : physiques, intellectuelles, sociales et affectives. Son but doit demeurer bien clair et guider tous les choix qu'elle fait pour s'adapter à ce qui se passe.

Puisque l'objectif de la relation pédagogique est le développement de l'enfant, l'éducatrice va improviser surtout en tenant compte des comportements de l'enfant. Comme elle ne peut improviser sur toute la ligne et qu'elle doit être disponible aux enfants, l'éducatrice, pour bien improviser, aura planifié à l'avance le maximum de données : horaire, routines, organisation physique et matérielle, consignes

---

<sup>1</sup> Tochon, François V. (1990); Guide de l'improvisation bien planifiée, Faculté d'éducation, Collège universitaire de Saint-Boniface, page 23.

générales etc. C'est sur la base de cette planification qu'elle va pouvoir improviser pour s'ajuster aux enfants et au contexte. Toutes les données sont susceptibles d'être modifiées en cours de route, selon l'analyse de la situation que fait l'éducatrice. Une bonne improvisation demeure donc celle qui se fait dans le respect du développement de l'enfant et qui limite les impacts négatifs sur l'organisation.

L'éducatrice qui improvise bien dispose de connaissances sur le développement de l'enfant, sur les techniques d'intervention, sur le contenu des activités et sur le milieu qui lui permettent des ajustements spontanés au fur et à mesure où le besoin s'en fait sentir. Cela nécessite de l'ouverture et de la créativité de la part de l'éducatrice ainsi qu'un bon sens d'observation.

#### ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

Pour bien improviser, l'éducatrice doit être capable de :

##### 1. Saisir les occasions pour intervenir

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante:

- ▶ elle se place pour avoir une vision périphérique;
- ▶ elle note les comportements des enfants qui créent une situation imprévue\*;
- ▶ elle porte attention aux éléments de l'environnement qui créent une situation imprévue\*.

\* Situation imprévue : situation qui n'a pas été prévue, qui déconcerte ou qui offre une opportunité intéressante.

##### 2. S'ajuster à la situation imprévue

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante:

- ▶ elle maîtrise son impulsivité;
- ▶ elle adapte son intervention.



## ATTITUDES RELIÉES À LA COMPÉTENCE

Pour bien improviser, l'éducatrice doit démontrer les qualités suivantes :

- ▶ être observatrice;
- ▶ être calme;
- ▶ être confiante en elle-même;
- ▶ être créative.
- ▶ être sensible;
- ▶ être maître de soi;
- ▶ être souple;

### 5.5.2 ÉVOLUTION DE LA DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

La définition de la compétence *improvisation* a été modifiée au cours de la recherche de la façon suivante. Au début, le premier aspect était restreint à l'observation alors que maintenant il s'est élargi et est devenu *saisir les occasions pour intervenir*. Ainsi, il comporte un élément, *se placer pour avoir une vision périphérique* qui permet de spécifier les comportements de l'éducatrice lorsqu'elle exerce sa vigilance.

Nous avons aussi regroupé en une seule catégorie les éléments *maîtriser son impulsivité* et *s'adapter à la situation imprévue* parce que le contrôle de l'impulsivité est préalable à une bonne adaptation.

De plus, le concept d'imprévu a dû être clarifié. En effet, nous avons constaté que la notion d'imprévu est relative à la personne et à la situation. Ainsi, on ne peut établir de façon universelle que telle situation ou tel comportement sont des imprévus. Cette clarification nous a permis de mieux comprendre la compétence *improvisation* : l'interprétation de ce qui est imprévu dépend de la capacité d'anticipation de la personne, donc de ses connaissances antérieures. De même la capacité de s'ajuster est liée non seulement aux routines d'action intériorisées mais aussi à l'état affectif de la personne.

### 5.5.3 ASPECTS DE LA COMPÉTENCE AYANT RETENU L'ATTENTION DES ÉTUDIANTES

Deux étudiantes ont analysé cette compétence. Les étudiantes se sont intéressées aux différents éléments de la compétence mais les verbalisations sont plus concentrées dans les deux catégories suivantes: *noter les comportements des enfants qui créent une*

situation imprévue et adapter son intervention. Les données recueillies comportent très peu d'informations sur l'élément porter attention aux éléments de l'environnement qui créent une situation imprévue.

Quelques étudiantes constatent l'importance de l'observation pour agir de façon adéquate avec les enfants et pour assurer leur sécurité. Ainsi, elles vont lever la tête, se tourner, se déplacer pour vérifier que tout va bien (JP6-4 183-188, JP6-1 209-212, JP2-4 187-188).

Les comportements des enfants qui créent une situation imprévue pour les étudiantes sont intéressants à relever car ils mettent en évidence ce que l'expérience leur permet d'acquérir : les enfants qui utilisent le matériel autrement que prévu (JP3-5 43-47, 146-153); ceux qui se précipitent sur le matériel nouveau (JP5-6 22-26); le garçonnet qui présente un dessin ne respectant apparemment pas la consigne initiale (JP3-2 83-86); celui qui ne réussit pas à réaliser la tâche proposée (JP5-1 161-163); les signes d'impatience exprimés par le groupe (JP4-6 138-142, 200-203); la fillette qui lui fait une grimace (JP4-4 20-36); les enfants qui n'ont pas terminé et qui veulent continuer (JP5-6 22-36). Il faut souligner que pour interpréter que les verbalisations des étudiantes rapportaient des comportements d'enfants occasionnant un imprévu, elles devaient comprendre des informations explicites à ce sujet. Par exemple, «je n'avais pas prévu cela», «je n'avais jamais vu cela» ou «je ne savais pas quoi faire». De plus, ces verbalisations ne devaient comporter aucune information sur l'intervention qui a suivi puisque ces verbalisations étaient codifiées dans l'aspect adapter son intervention.

L'importance de s'ajuster à ce qui se passe est mentionnée par un sujet qui a constaté qu'il est vrai que cela ne fonctionne pas toujours comme prévu (JP6-1 73-76). Les étudiantes rapportent quelques adaptations à leurs interventions pour tenir compte de l'imprévu. Ainsi, les situations qui ont amené les étudiantes à intervenir de façon improvisée et satisfaisante sont les suivantes : intervenir pour ramener les enfants dans le Jardin d'enfants alors qu'ils parlaient avec l'éducatrice (JP4-4 69-77); faire parler les enfants sur un sujet imprévu lorsqu'ils en manifestent l'intérêt (JP3-5 51-57); annuler une activité par manque de temps (JP3-5 154-159); improviser un loup-garou à la demande des enfants (JP3-2 128-

133); accélérer ses explications pour diminuer l'impatience des enfants (JP4-6 142-145). Parfois, elles n'ont pas réussi à réagir adéquatement. Ces situations seront abordées dans la section consacrée aux difficultés vécues par les étudiantes.

La maîtrise de l'impulsivité est un élément de compétence qui génère plusieurs verbalisations de niveau métacognitif. Par exemples, l'étudiante qui prend le temps de s'interroger lorsqu'elle observe que tous les enfants transgressent une règle (JP4-4 94-101) et l'autre qui dit prendre de grandes respirations pour se calmer (JP5-4 159-163).

#### 5.5.4 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

Une étudiante dit éprouver de la difficulté sur l'ensemble de la compétence improvisation (JP3-2 14-17) et une autre identifie un problème à transcender sa planification (JP4-6 60-71).

Saisir les occasions pour intervenir constitue un problème pour une étudiante trop concentrée sur ce qu'elle fait (JP2-1 206-216). Il en est ainsi pour celle qui n'observe pas ce qui se passe parce qu'elle agit machinalement (JP6-4 166-174) ou qu'elle est trop sûre d'elle-même (JP5-6 41-43).

L'observation des enfants suscite parfois de l'anxiété chez les étudiantes parce qu'elles en prennent conscience au moment où elles cherchent quelque chose à faire (JP4-5 140-145, JP2-3 167-183). L'endroit où se place l'étudiante dans la salle est aussi une limite à sa vigilance (JP5-5 143-144).

Nous n'avons relevé que peu de données sur l'élément de compétence porter attention aux éléments de l'environnement qui créent une situation imprévue. Une seule étudiante constate ne pas porter attention à l'environnement et cette prise de conscience est faite lorsqu'elle analyse sa compétence à organiser le milieu (JP5-2 158-159). Une autre connaît des difficultés matérielles imprévues avec des bandeaux qui refusent de tenir (JP6-1 42-47).

Quelques étudiantes bloquent carrément devant certains imprévus. Entre autres, lorsque les enfants refusent leurs propositions (JP2-2 71-87, JP2-6 214-220), qu'ils éprouvent de la difficulté à établir des relations avec elles (JP4-4 87-93) et enfin lorsque l'éduca-

trice, les parents et les enfants forment un noyau de discussion à l'accueil (JP3-3 26-49). Par ailleurs, deux étudiantes disent s'être bien adaptées à une situation difficile : laissant faire aux enfants ce qu'ils voulaient, elles fuient le problème (JP3-2 91-102, JP4-6 234-237).

Le contrôle de l'impulsivité est un élément de compétence à développer. La nervosité engendrée par le contexte de la micro-animation fait perdre la tête à deux occasions à deux étudiantes (JP5-6 49-65, JP6-4 17-64). Certains automatismes les amènent à agir impulsivement. Ainsi, pour une, c'est son habitude du rangement qui prend le pas (JP3-4 107-115) et pour une autre, ce sont les pleurs et les cris des enfants qui la font se précipiter sans réfléchir (JP5-2 146-158). Pour certaines, ce sont les conflits entre enfants qui génèrent une réaction similaire. Les verbalisations rapportant ces situations ont été classées dans la compétence *gestion de la vie collective*.

Le concept d'impulsivité présente une difficulté de compréhension pour une étudiante qui le confond avec celui de spontanéité (JP4-3 218-226).

## 5.6 Stimulation

### 5.6.1 PRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE

Stimuler l'enfant, c'est d'abord intervenir. Le Petit Robert nous dit qu'intervenir c'est «agir» et que stimuler c'est «inciter à, inviter à». Stimuler l'enfant, c'est donc agir auprès de l'enfant de façon à l'inciter à faire quelque chose.

Le ministère de l'Éducation donne cette définition de la stimulation : «Stimuler, c'est intervenir pour inciter l'enfant à explorer une nouvelle voie ou à exploiter de manière *différente* une situation habituelle» (MEQ, 1982).

L'intervention de stimulation de l'enfant de la part de l'adulte vise le développement global et harmonieux de l'enfant et touche donc toutes les facettes de son développement : intellectuel,

moteur, social et affectif. Cependant, l'éducatrice doit toujours garder l'équilibre dans ses interventions et éviter le piège de la «surstimulation». Le danger serait alors de trop donner, de trop exiger des enfants ce qui aurait des effets négatifs sur leur développement tels la fatigue ou des difficultés à se concentrer.

L'éducatrice stimulante se doit d'avoir des connaissances sur les étapes du développement de l'enfant pour faire des interventions adaptées à leur niveau de développement. *L'intervention de stimulation aidera l'enfant dans ses découvertes et apprentissages et éveillera en lui le goût d'apprendre.* Aussi, l'éducatrice doit avoir développé une bonne culture générale qui lui permettra d'aborder des sujets divers avec les enfants. Elle doit avoir une bonne connaissance des possibilités qu'offrent le matériel de jeu et les ressources du milieu. L'éducatrice stimulante doit aussi avoir de l'ouverture d'esprit.

#### ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

Pour bien stimuler l'enfant, l'éducatrice doit être capable de :

##### 1. Proposer du matériel et des contenus stimulants

Cette compétence signifie que l'éducatrice est capable de sélectionner du matériel qui peut aider l'enfant dans ses découvertes pour l'aider à apprendre.

Cette compétence se manifeste chaque fois que l'éducatrice :

- ▶ présente à l'enfant du matériel et des contenus nouveaux;
- ▶ propose du matériel et des contenus diversifiés;
- ▶ met le matériel à la portée de l'enfant.

##### 2. Susciter chez l'enfant la recherche et la découverte de solutions personnelles

Cette compétence signifie que l'éducatrice met les enfants en situation de problème à résoudre et qu'elle favorise la créativité des enfants dans son animation.

Cette compétence se manifeste chaque fois que l'éducatrice :

- ▶ propose des situations ouvertes d'exploration à l'enfant;
- ▶ soutient la démarche de l'enfant;
- ▶ permet à l'enfant de s'exprimer par différents moyens.

3. Susciter l'intérêt de l'enfant

Cette compétence signifie que l'éducatrice exploite la curiosité de l'enfant; aussi, elle cherche à maintenir l'intérêt des enfants quand ils font un jeu ou une activité. Elle contribue à les amener à vouloir vivre une activité jusqu'au bout, à terminer une tâche ou à entreprendre quelque chose.

Cette compétence se manifeste chaque fois que l'éducatrice :

- ▶ part du vécu de l'enfant, de ses connaissances et de ses questionnements;
- ▶ éveille sa curiosité;
- ▶ engage l'enfant dans l'organisation des activités;
- ▶ donne une rétroaction à l'enfant.

4. Éveiller l'enfant à différentes réalités

Cette compétence signifie que l'éducatrice se sert de sa culture personnelle et des moyens disponibles pour permettre aux enfants de mieux se connaître et de connaître le monde dans lequel ils vivent. Aussi, l'éducatrice leur apportera des connaissances sur les différentes réalités : physique, sociale, biologique, culturelle, environnementale et technologique.

Cette compétence se manifeste chaque fois que l'éducatrice :

- ▶ présente à l'enfant de l'information juste sur les réalités du monde;
- ▶ propose à l'enfant des activités ou expériences qui lui permettent de se mettre en contact avec une réalité du monde;
- ▶ fait réfléchir l'enfant sur sa compréhension du monde.

5. Susciter l'activité psychomotrice de l'enfant

Cette compétence signifie que l'éducatrice sera capable de mettre l'enfant en action lors d'activités.

Cette compétence se manifeste chaque fois que l'éducatrice :

- ▶ met l'enfant en situation d'utiliser ses cinq sens;
- ▶ met l'enfant en situation de déployer ses capacités motrices;
- ▶ met l'enfant en situation de manipuler des objets concrets.

#### **ATTITUDES RELIÉES À LA COMPÉTENCE**

Pour bien stimuler, l'éducatrice doit posséder les qualités suivantes :

- ▶ être curieuse;
- ▶ être attentive;
- ▶ être ouverte;
- ▶ être observatrice.

#### **5.6.2 ÉVOLUTION DE LA DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE**

La définition de la compétence *stimulation* a surtout été précisée. Par exemple, non seulement le matériel mais aussi le contenu des activités proposées se doivent d'être stimulants. De plus, pour éveiller l'enfant à différentes réalités, plusieurs exemples ont été ajoutés pour mieux décrire l'action professionnelle sous-jacente à cette compétence : présentation de sorties, organisation de repas ethniques. Finalement, nous avons précisé le rôle de l'éducatrice concernant le modèle qu'elle doit projeter pour stimuler des comportements sociaux souhaitables chez les enfants.

#### **5.6.3 ASPECTS DE LA COMPÉTENCE AYANT RETENU L'ATTENTION DES ÉTUDIANTES**

Quatre étudiantes ont fait l'analyse de la compétence *stimulation* et une parmi elles l'a analysée deux fois. Tous les aspects de la compétence *stimulation* ont été abordés dans les journaux des étudiantes de même que presque tous les éléments. Seuls, présenter de l'information juste sur différentes réalités et mettre l'enfant en situation d'utiliser ses cinq sens sont des éléments absents de l'analyse des étudiantes sur cette compétence. L'aspect éveiller les enfants à différentes réalités a été le moins traité. À ce sujet, elles ne rapportent que quelques faits et une difficulté.

Les aspects de la compétence *stimulation* qui ont été les plus souvent abordés sont : susciter la découverte ou la recherche de

*solutions personnelles* et de susciter l'intérêt des enfants. Dans leurs journaux professionnels, les étudiantes rapportent de nombreux faits qui leur sont reliés. A l'exception d'un de ses éléments, l'aspect *susciter l'activité psychomotrice des enfants* est aussi très présent dans leur réflexion.

#### **5.6.4 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA COMPÉTENCE**

Les principales difficultés des étudiantes se rapportent aux aspects *susciter la découverte* et *susciter l'intérêt des enfants*. Dans le premier cas, poser de bonnes questions pour amener l'enfant à découvrir, l'aider à résoudre un problème (JP5-3 87-108, JP4-6 51-60, JP5-6 128-144) et ne pas répondre à leur place lorsque la réponse se fait attendre sont des comportements difficiles à acquérir (JP3-5 74-81, JP3-1 133-152, JP5-3 87-97, 105-108). Dans le second, *susciter l'intérêt des enfants*, nous remarquons une emphase sur l'amorce des activités. Il est très important et aussi très exigeant pour les étudiantes d'attirer l'attention des enfants au début de l'activité par l'utilisation d'éléments déclencheurs simples et originaux (JP2-6 70-79, 206-220, JP5-3 184-188). D'autre part, quelques verbalisations témoignent de la difficulté à doser les interventions pour éviter le piège de la «surstimulation» où l'on submerge l'enfant d'informations, de questions, de propositions ou de matériel (JP5-3 40-45, JP5-6 151-164, 181-188).

Les étudiantes vivent une certaine insécurité liée à l'attrait du matériel pour les enfants au début d'une activité qu'elles proposent (JP4-6 23-26).

Les solutions envisagées par les étudiantes pour améliorer leur compétence à stimuler portent sur plusieurs aspects : la prévision d'attraits pour éveiller la curiosité des enfants lors de la présentation d'activités (JP4-6 4-12, 34-50, JP3-2 51-62), l'observation préalable des enfants pour tenir compte de leurs intérêts, la nécessité de placer le matériel à la portée des enfants (JP4-4) et l'importance de favoriser l'activité psychomotrice des enfants (JP4-6 142-145, JP4-4 102-105).

À la lecture des journaux des étudiantes, on relève une mauvaise compréhension de la compétence *stimulation* : une étudiante dit qu'il est important de montrer aux enfants de nouvelles choses pour qu'ils



sachent comment s'amuser (JP3-5 140-144). Cette façon de comprendre son rôle en stimulation ne reflète pas l'esprit de la définition de la compétence puisque le rôle de l'éducatrice stimulante y est décrit comme un guide qui favorise le jeu créatif et ne cherche pas à contrôler le jeu des enfants.

**DEUXIÈME PARTIE: ANALYSE DE L'ENSEMBLE DES COMPÉTENCES  
COMME OBJET DE RÉFLEXION**

Le relevé des verbalisations des étudiantes permet de dire que celles-ci portent principalement sur quatre aspects : la compétence analysée, les autres compétences, les préoccupations affectives ou la micro-animation.

Les six tableaux suivants montrent la répartition des objets de la réflexion dans le journal professionnel pour chacun des sujets. Les résultats sont exprimés en pourcentage et calculés à partir du nombre total de codes inscrits dans chaque journal. Ainsi, on retrouve sur la première ligne les pourcentages des codes sur la compétence analysée, sur la deuxième ligne les pourcentages des codes sur l'ensemble des compétences, sur la troisième ligne les pourcentages des codes sur la composante affective et sur la dernière ligne les pourcentages des codes sur la micro-animation elle-même. Les totaux en pourcentage et en nombre apparaissent au bas du tableau.

TABLEAU 5.1

## RÉPARTITION (%) DES OBJETS DE LA RÉFLEXION DANS LE JOURNAL PROFESSIONNEL

## SUJET 1

Objet de la réflexion	Compétence analysée						MOYENNE %
	Communication avec les pairs (JP1) <sup>1</sup> %	Communication avec les enfants (JP2) %	Individualisation (JP3) %	Gestion de la vie collective (JP4) %	Stimulation (JP5) %	Organisation (JP6) %	
Portant sur la compétence analysée	41,67	57,15	57,89	72,73	42,85	50,00	53,72
Portant sur les autres compétences	0,00	25,00	10,53	9,09	38,10	50,00	22,12
Portant sur l'affectif	33,33	7,14	31,58	9,09	0,00	0,00	13,52
Portant sur la micro-animation	25,00	10,71	0,00	9,09	19,05	0,00	10,64
TOTAL (n)	100,0 (24)	100,0 (28)	100,0 (19)	100,0 (11)	100,0 (21)	100,0 (24)	100,0 (127)

<sup>1</sup> Les numéros des journaux professionnels correspondent aux six micro-animations qui se succèdent aux trois semaines.

TABLEAU 5.2

## RÉPARTITION (%) DES OBJETS DE LA RÉFLEXION DANS LE JOURNAL PROFESSIONNEL

## SUJET 2

Objet de la réflexion	Compétence analysée						MOYENNE %
	Communication avec les pairs (JP1) <sup>1</sup> %	Communication avec les enfants (JP2) %	Improvisation (JP3) %	Individualisation (JP4) %	Organisation (JP5) %	Gestion de la vie collective (JP6) %	
Portant sur la compétence analysée	29,03	46,94	25,81	54,17	62,49	66,66	47,51
Portant sur les autres compétences	9,68	22,45	29,03	33,33	21,88	27,78	24,03
Portant sur l'affectif	29,03	20,41	25,81	8,33	3,13	0,00	14,45
Portant sur la micro-animation	32,26	10,20	19,35	4,17	12,50	5,56	14,01
TOTAL (n)	100,0 (31)	100,0 (49)	100,0 (31)	100,0 (24)	100,0 (32)	100,0 (18)	100,0 (185)

Les numéros des journaux professionnels correspondent aux six micro-animations qui se succèdent aux trois semaines.

TABLEAU 5.3

**RÉPARTITION (%) DES OBJETS DE LA RÉFLEXION DANS LE JOURNAL PROFESSIONNEL**

SUJET 3

Objet de la réflexion	Compétence analysée						MOYENNE %
	Communi- cation avec les pairs (JP1) <sup>i</sup> %	Communi- cation avec les enfants (JP2) %	Individualisa- tion (JP3) %	Gestion de vie col- lective (JP4) %	Stimula- tion (JP5) %	Organisa- tion (JP6) %	
Portant sur la compétence ana- lysée	51,61	55,30	50,00	33,29	53,50	75,00	53,11
Portant sur les autres compéten- ces	21,19	21,00	20,00	33,41	39,55	18,74	25,65
Portant sur l'affectif	21,20	13,19	26,70	23,81	2,30	3,13	15,06
Portant sur la micro-animation	6,00	10,51	3,30	9,49	4,65	3,13	6,18
TOTAL (n)	100,0 (33)	100,0 (38)	100,0 (30)	100,0 (21)	100,0 (43)	100,0 (32)	100,0 (197)

Les numéros des journaux professionnels correspondent aux six micro-animations qui se succèdent aux trois semaines.

TABLEAU 5.4

**RÉPARTITION (%) DES OBJETS DE LA RÉFLEXION DANS LE JOURNAL PROFESSIONNEL**

SUJET 4

Objet de la réflexion	Compétence analysée						MOYENNE %
	Communi- cation avec les pairs (JP1) <sup>i</sup> %	Communi- cation avec les enfants (JP2) %	Individualisa- tion (JP3) %	Gestion de la vie collective (JP4) %	Organisa- tion (JP5) %	Individuali- sation (JP6) %	
Portant sur la compétence ana- lysée	32,00	59,29	35,00	35,51	55,30	46,50	43,93
Portant sur les autres compéten- ces	20,00	22,21	30,00	48,29	34,20	35,70	31,73
Portant sur l'affectif	36,00	18,50	35,00	9,71	7,89	10,70	19,63
Portant sur la micro-animation	12,00	0,00	0,00	6,49	2,61	7,10	4,71
TOTAL (n)	100,0 (25)	100,0 (27)	100,0 (20)	100,0 (31)	100,0 (38)	100,0 (28)	100,0 (169)

Les numéros des journaux professionnels correspondent aux six micro-animations qui se succèdent aux trois semaines.

TABLEAU 5.5

## RÉPARTITION (%) DES OBJETS DE LA RÉFLEXION DANS LE JOURNAL PROFESSIONNEL

SUJET 5

Objet de la réflexion	Compétence analysée						MOYENNE %
	Communi- cation avec les pairs (JP1) <sup>1</sup> %	Communi- cation avec les enfants (JP2) %	Stimula- tion (JP3) %	Individua- lisation (JP4) %	Organisa- tion (JP5) %	Individua- lisation (JP6) %	
Portant sur la compétence ana- lysée	66,71	64,49	42,41	53,80	53,89	70,61	58,65
Portant sur les autres compéten- ces	6,69	12,51	32,09	8,80	26,91	15,79	17,13
Portant sur l'affectif	13,29	9,71	9,40	19,29	15,41	5,90	12,17
Portant sur la micro-animation	13,31	13,29	16,10	18,11	3,79	7,70	12,05
TOTAL (n)	100,0 (30)	100,0 (31)	100,0 (33)	100,0 (26)	100,0 (26)	100,0 (17)	100,0 (163)

Les numéros des journaux professionnels correspondent aux six micro-animations qui se succèdent aux trois semaines.

TABLEAU 5.6

## RÉPARTITION (%) DES OBJETS DE LA RÉFLEXION DANS LE JOURNAL PROFESSIONNEL

SUJET 6

Objet de la réflexion	Compétence analysée						MOYENNE %
	Communi- cation avec les pairs (JP1) <sup>1</sup> %	Communi- cation avec les enfants (JP2) %	Individualisa- tion (JP3) %	Stimula- tion (JP4) %	Stimula- tion (JP5) %	Organisa- tion (JP6) %	
Portant sur la compétence ana- lysée	54,60	50,00	40,00	35,90	34,60	72,00	47,85
Portant sur les autres compéten- ces	9,10	21,10	24,00	51,30	34,60	8,00	24,68
Portant sur l'affectif	22,70	21,00	24,00	12,80	19,30	8,00	17,97
Portant sur la micro-animation	13,60	7,90	12,00	0,00	11,50	12,00	9,50
TOTAL (n)	100,0 (22)	100,0 (38)	100,0 (25)	100,0 (39)	100,0 (26)	100,0 (25)	100,0 (175)

Les numéros des journaux professionnels correspondent aux six micro-animations qui se succèdent aux trois semaines.

Pour la majorité des sujets, les préoccupations affectives sont plus importantes lors de la première animation et diminuent à mesure que la démarche progresse. Nous remarquons par ailleurs que pour cinq sujets sur six, la réflexion portant sur l'affectif est plus importante lors de l'analyse de la compétence individualisation. D'autre part, il y a presque toujours quelques réflexions qui portent sur la micro-animation en général, mais celles-ci, bien que plus nombreuses lors de la première animation, constituent moins de 10 % des verbalisations codées pour l'ensemble des sujets. Nous constatons en outre que la réflexion porte surtout sur la compétence analysée et ce, pour l'ensemble des sujets. De plus, si on regroupe les codes de la compétence analysée avec ceux des autres compétences, on remarque que la réflexion des étudiantes porte très majoritairement sur leurs compétences professionnelles (75,2%) comme le montre la figure 5.1.

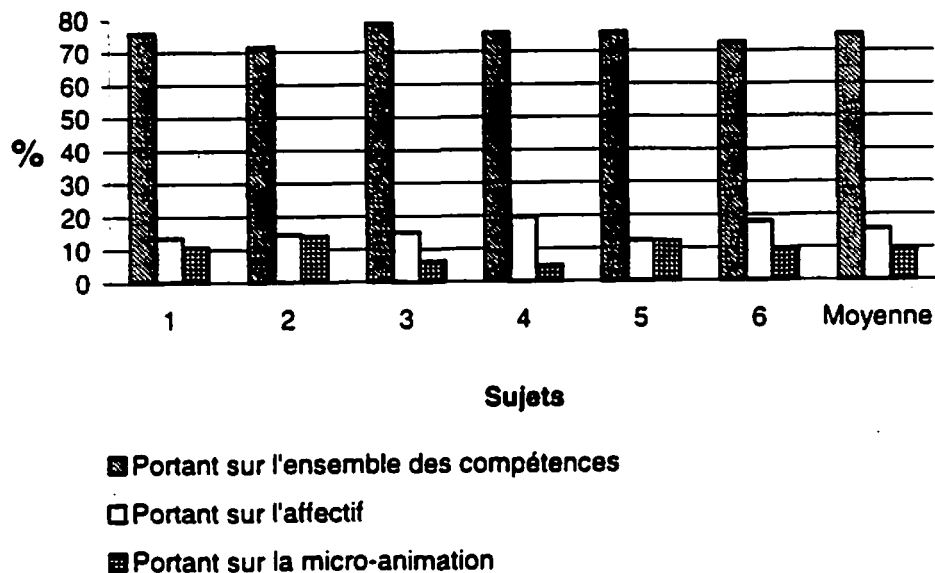


Figure 5.1 Répartition des objets de réflexion par sujet

D'autre part, le tableau 5.7 montre les résultats de l'analyse des questionnements soumis par les étudiantes pour discussion aux entretiens réflexifs selon leur rapport à la compétence professionnelle. La première ligne indique les questionnements qui portent sur la compétence analysée, la deuxième indique ceux qui portent sur une autre compétence et la troisième montre ceux qui portent sur autre chose.

TABLEAU 5.7

**RÉPARTITION DES OBJETS DE QUESTIONNEMENTS (N) SOUMIS PAR LES SUJETS LORS DES ENTRETIENS RÉFLEXIFS**

Objet des questionnements	Entretiens réflexifs						TOTAL
	ER1 <sup>1</sup>	ER2	ER3	ER4	ER5	ER6	
Portant sur la compétence analysée	6	6	6	6	6	5	35
Portant sur une autre compétence	0	0	0	0	0	0	0
Portant sur autre chose	0	0	0	0	0	1	1
TOTAL	6 (6)	6 (6)	6 (6)	6 (6)	6 (6)	6 (6)	36 (36)

ER1 Les entretiens réflexifs se déroulent aux trois semaines dans le cadre des six micro-animations

Le tableau nous permet de constater qu'un seul sujet a apporté un questionnement non pertinent à la compétence lors d'un entretien réflexif.

# LE PROCESSUS RÉFLEXIF DES ÉTUDIANTES DANS LES MICRO-ANIMATIONS

Chapitre

6

S'il est vraiment sage, le maître ne vous invite pas à entrer dans la maison de sa sagesse, mais vous conduit plutôt au seuil de votre propre esprit.

(K. Gibran)

La compréhension du processus de réflexion des étudiantes dans la démarche proposée constitue une étape essentielle à l'atteinte des objectifs de la recherche. En effet, la micro-animation sera une méthode d'enseignement pertinente, efficiente et intéressante si elle permet aux étudiantes d'agir et de réfléchir par la suite de façon critique sur leur action. Il s'agit donc essentiellement de comprendre comment chacune des étudiantes se comporte dans sa façon de réfléchir dans l'action et sur l'action. Cette analyse fournit les éléments permettant de juger des qualités de la méthode d'enseignement et d'améliorer s'il y a lieu, les stratégies mises en place pour accompagner l'étudiante dans sa démarche de réflexion.

L'analyse des verbalisations des étudiantes permet de tracer le portrait de chacune d'entre elles.

Quelques caractéristiques générales de l'étudiante sont d'abord présentées pour contextualiser l'information obtenue par l'analyse des données. Les décisions d'action de l'étudiante sont ensuite répertoriées et ce, à partir principalement des données obtenues suite aux rappels stimulés. Comme ces données sont parfois limitées en raison du choix méthodologique qui a été fait de soumettre seulement deux sujets au rappel stimulé par micro-animation, certaines décisions d'action ont aussi été relevées dans les journaux professionnels. Pour ce faire, la règle de décision a consisté à ne choisir que des extraits où la décision d'action était exprimée de façon explicite par l'étudiante. L'étudiante décrit son action et le temps de verbe utilisé est alors souvent le passé composé ou l'imparfait de l'indicatif. Pour être retenu, l'extrait

devait aussi fournir de façon explicite des indications quant au motif d'action de l'étudiante.

Les difficultés identifiées par l'étudiante dans la manifestation de ses compétences sont relevées et analysées. L'analyse des verbalisations au cours d'une même micro-animation est ensuite présentée. Il s'agit alors de comparer les données du rappel stimulé, de l'entretien réflexif et du journal professionnel de l'étudiante pour observer l'évolution de la réflexion entre le moment où elle a agi et la fin de la démarche de la micro-animation.

Le portrait s'élabore ensuite autour de l'analyse des verbalisations de l'étudiante en fonction du modèle théorique retenu et ce, pour saisir l'évolution du jugement critique de l'étudiante entre la première et la dernière micro-animation. La nature des jugements posés par l'étudiante a d'abord été étudiée pour voir si l'étudiante parvient à centrer sa réflexion sur elle-même. De même, le sens des jugements portés sur elle a été analysé pour vérifier si l'étudiante arrive à cerner autant ses forces que ses faiblesses. Ainsi, un jugement positif est un jugement qui confirme la valeur d'un geste ou d'une action et à l'opposé, un jugement négatif constitue une remise en question de ce qui a été fait ou pensé. L'analyse des faits rapportés par l'étudiante a ensuite été réalisée. Celle-ci est faite en lien avec les jugements posés dans le but de vérifier les appuis utilisés pour élaborer sa réflexion. La nature des faits recueillis a aussi été étudiée pour comprendre ce qui attire l'attention de l'étudiante. De même, les compréhensions exprimées ont toutes été examinées pour dégager des conclusions quant au genre de liens qu'elle réussit à établir entre les données que lui fournit son expérience. Les décisions prises suite à la réflexion de l'étudiante sur son action ont été considérées pour comprendre jusqu'à quel point elle peut affirmer son désir de changer.

Les indices d'activité métacognitive ont été analysés pour saisir l'évolution du vécu affectif et de l'activité cognitive au cours de la démarche. Il en est ainsi pour les indices de transcendance qui fournissent des informations sur la motivation de l'élève à s'améliorer professionnellement.

En dernier lieu, les «patterns» se dégageant des verbalisations de l'étudiante, quant à sa façon de procéder pour réfléchir sur son action, ont été rapportés.



Le portrait de chacun des sujets se termine par l'analyse des verbalisations qui font état de ses perceptions concernant la démarche proposée par la micro-animation. Ces données proviennent de tous les outils utilisés. Chaque portrait est complété par une courte discussion.

Pour faciliter la compréhension des lecteurs, le texte est illustré d'extraits issus des différents outils de cueillette de données utilisés. Parfois, le caractère gras est employé pour mettre en évidence la partie de l'extrait plus pertinente au propos.

## Sujet no. 1 : Raphaëlle<sup>1</sup>

### 6.1.1 CARACTÉRISTIQUES DU SUJET

Raphaëlle est perçue par les enseignantes comme une étudiante forte sur le plan académique. C'est une étudiante qui réussit très bien en stage. Raphaëlle est de tempérament réservé et timide mais semble assez sûre d'elle-même.

### 6.1.2 DÉCISIONS EN ACTION

Les motifs de décision en action de Raphaëlle, analysés dans ses deux rappels stimulés (RS7-1 et RS12-1) et dans ses journaux professionnels, se regroupent en cinq catégories. Dans un ordre décroissant d'importance, on retrouve : l'ajustement aux comportements des enfants, les demandes explicites des enfants, sa planification, le contexte de la micro-animation et finalement, le désir de manifester sa compétence. Chacune de ces catégories fait l'objet d'un développement dans les points suivants.

#### COMPORTEMENTS DES ENFANTS

Plusieurs des interventions de Raphaëlle font suite à une observation du comportement des enfants et constituent un essai d'ajustement de sa part aux besoins identifiés.

Elle me parlait de son frère, oui de son frère, je lui posais des questions parce qu'elle n'arrêtait pas de me parler (RS7-1 123-126).

Quand François a éternué, j'ai répondu à son besoin. Je lui ai donné un kleenex et je lui ai demandé s'il était capable de se moucher seul. Il a dit non, ce qui fait que je l'ai mouché moi-même (RS7-1 85-89).

Je lui ai demandé de ranger les jouets qu'il avait sortis mais il m'a répondu non. Je ne savais plus quoi dire (...) je lui ai demandé une autre fois mais à ce moment j'ai donné du sens à mon intervention (JP4-1 113-122).

---

<sup>1</sup> Tous les prénoms de cette section sont des pseudonymes.

(...) quand les enfants m'ont dit : «J'ai envie de pipi, j'ai envie de pipi», là, ça s'est tellement passé vite dans ma tête, il fallait que j'attende. Il s'en allait lui, il ne fallait pas que je continue l'histoire parce qu'il aurait été perdu. J'ai arrêté au même endroit que la dernière fois et je leur ai fait comme un rappel de l'autre activité (RS12-1 52-61).

Une fois, elle constate qu'une fillette est capable de faire des choses qu'elle ne soupçonnait pas. Cela l'amène à vouloir vérifier les capacités de l'enfant.

Après ça, Émilie, quand j'ai vu qu'elle était capable de dire les dates, on va le voir tantôt, j'ai essayé d'aller plus loin avec elle. Parce qu'elle est jeune, elle a trois ans et elle dit vraiment les dates. Elle les sait toutes et j'ai commencé à lui demander c'est quoi celle-là, celle-là. Je lui lançais un défi (...) (RS7-1 92-101).

Une autre fois, elle agit à partir d'une interprétation d'un comportement de l'enfant qui suscite de l'empathie de sa part.

(...) quand c'était toujours Émilie qui allait peser sur les touches, mais François essayait, mais elle arrivait avant lui. Il est tellement timide et gêné. Je lui ai demandé de nous attendre un petit peu et de lui laisser la chance de (...) (RS7-1 105-11).

À un autre moment, elle constate l'impact d'une intervention spontanée et décide de la répéter, la jugeant valable.

(...) et je n'avais pas planifié de poser des questions comme ça. Disons que je lisais un petit bout, je ne finissais pas la phrase et les enfants répondaient tout de suite. Ça, j'ai trouvé ça le «fun». (...) Je ne l'avais pas planifié, c'est venu tout seul (RS12-1 15-24).

#### DEMANDES EXPLICITES DES ENFANTS

Les enfants font des demandes qui lui fournissent des occasions d'agir. Lors de sa première expérience au Jardin d'enfants, une de ces demandes est particulièrement bienvenue.

Mais je ne savais pas quel enfant aller voir, heureusement un petit garçon est venu vers moi et m'a demandé de lui raconter une histoire (JP2-1 41-44).

Au cours de sa troisième animation, elle a choisi d'analyser sa compétence à individualiser. Elle saisit alors toutes les occasions de pouvoir aider un enfant, répondre à un besoin.

(...) avec André-Anne au début, elle avait perdu son petit élastique (...) en tout cas, elle n'était pas capable d'elle-même, c'est pour ça que je suis venue (RS7-1 192-197).

(...) François s'en venait tout doucement, il voulait vraiment venir sur moi parce que je voulais juste le laisser passer et il s'est laissé tomber. Je trouvais cela très drôle, je l'ai gardé sur moi (...) (RS7-1 270-275).

#### PLANIFICATION DE SON ACTION

Pour deux micro-animations, Raphaëlle choisit de planifier des activités qui lui permettront d'analyser ses compétences à stimuler les enfants et à organiser l'environnement.

Inévitablement, ses décisions en action sont alors fortement influencées par ce qu'elle a préparé.

Lors de sa cinquième micro-animation, elle rapporte quelques éléments de sa planification. Un de ces éléments concerne l'amorce de son activité.

Avant de faire l'activité, je leur avais dit aux enfants que quelqu'un allait venir. Mon professeur m'avait parlé de ça, je leur avais dit que quelqu'un allait venir (...) (RS12-1 31-37).

#### CONTEXTE DE LA MICRO-ANIMATION

Au début des micro-animations au Jardin d'enfants, l'éducatrice demeurait dans le local. Elle essayait d'intervenir le moins possible mais il y avait toujours quelques enfants qui recherchaient sa présence. Une fois, cela a obligé Raphaëlle à se réajuster.

(...) Qu'est-ce qui fait que tu as changé de place à un moment donné ? Tu es partie du tunnel pour retourner à l'ordinateur ? (...) Parce que les enfants étaient avec la technicienne (...) elle avait l'air à avoir du «fun». Je suis retournée, il y avait juste François. A part cela, les autres étaient tous à l'entrée avec la technicienne (RS7-1 199-211).

En outre, lors de sa cinquième micro-animation qui était aussi sa première en stage, elle a pris deux décisions reliées à la présence de la caméra dans la salle.

Je crois que j'ai fait cela à cause de la caméra, je voulais que toute l'activité soit filmée et c'est pour ça que je leur poussais dans le dos pour qu'ils terminent (JP5-1163-1168).

(...) j'ai décidé de prendre la caméra et je leur ai demandé s'ils voulaient la raconter (leur histoire) devant la caméra pendant que les autres terminaient. J'ai fait ça avec ceux qui étaient avec moi (...) (RS12-1 294-299).

### **DÉSIR DE MANIFESTER SA COMPÉTENCE**

Le désir de réussir par rapport à la compétence analysée est intimement lié au contexte de la micro-animation. Raphaëlle relève deux situations précises où ce facteur a influencé sa décision.

C'était une très bonne occasion de pratiquer ma compétence, l'histoire était un bon sujet de conversation. Je pouvais faire parler Pierrot (...) (JP2-1 44-48).

J'y pensais tout le temps (à ma compétence) ; je cherchais toujours un moyen d'aller individualiser (RS7-1 133-135).

### **6.1.3 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX COMPÉTENCES**

#### **COMMUNICATION**

Lors de la première micro-animation avec ses pairs, Raphaëlle dit avoir mal compris la tâche. Elle s'est ainsi retrouvée dans une situation où le discours informatif a pris toute la place. Bien que cela l'ait empêché d'analyser sa compétence à écouter, cela lui a permis de constater trois faiblesses au niveau de son parler : ne parle pas assez fort, ne supporte pas assez son explication avec sa gestuelle et a de la difficulté à expliquer clairement ses consignes (JP1-1 1-4, 53-59, 131-132, 136-140).

Elle croit aussi qu'il est plus difficile de communiquer avec des adultes qu'avec des enfants.

D'après moi, c'est beaucoup moins gênant de parler devant un groupe d'enfants que devant un groupe de nos pairs. Peut-être parce qu'on se pense plus savant qu'eux, on sait beaucoup plus de choses qu'eux mais c'est surtout parce qu'ils ne jugent pas et ne ridiculisent pas les personnes qui sont en avant d'eux (JP1-1 104-118).

Dans sa deuxième micro-animation, qui est la première au Jardin d'enfants, Raphaëlle vérifie qu'elle est rapidement à l'aise avec les enfants (JP2-1 9-10). Les difficultés qu'elle éprouve se concentrent alors autour de l'accueil des enfants et du temps limité pour établir les relations.

Je dois dire qu'au départ, lorsque la caméra s'est mise en marche, je ne savais pas quel enfant aller voir et surtout comment j'allais faire pour partir une situation de communication (JP2-1 34-38).

(...) je ne pensais qu'aux enfants et le temps a passé très vite. Tellement vite, que je n'ai pas eu assez de temps pour pratiquer ma compétence avec chaque enfant (JP2-1 12-16).

*Adapter son langage aux capacités linguistiques des enfants pour leur faire comprendre le problème à résoudre est une difficulté qui survient plus tard, au cours de sa première micro-animation en stage.*

Lorsque je demandais aux enfants de trouver une fin à l'histoire, je leur ai dit : «Il faut trouver une solution.» Peut-être que les enfants n'ont pas compris ce que ça voulait dire. C'était quelque chose de trop compliqué pour eux, je n'ai pas parlé dans leur langage à eux (JP5-1 61-69).

## INDIVIDUALISATION

L'analyse de la compétence *individualisation*, suite à la troisième animation au Jardin d'enfants, permet à Raphaëlle de relever deux difficultés. La première consiste à respecter l'intérêt de l'enfant, en particulier celui qui s'isole.

Elle était assise sur le banc à l'entrée et à chaque fois que j'allais lui demander si elle voulait venir jouer, elle disait non. Alors je lui disais doucement qu'elle n'aura qu'à venir lorsqu'elle en aura le goût et ensuite je retournais avec les autres. (...) Mais je n'aimais pas ça, je pensais que mon rôle était de la faire participer aux

activités et j'aurais aimé qu'elle s'amuse avec les autres. Je me sentais comme obligée d'aller la voir, je ne voulais pas qu'elle reste seule. Mais peut-être qu'elle en avait besoin et moi, je la dérangeais toujours pour lui demander de venir jouer avec nous (JP3-1 37-56).

La deuxième est attribuable au contexte de la micro-animation.

Il y a quelque chose que je n'ai pas fait lorsque j'ai travaillé ma compétence, c'est encourager les enfants. (...) Je ne sais pas pourquoi j'ai oublié ça, d'habitude je suis toujours portée à le faire. C'est peut-être la nervosité ou j'étais trop préoccupée par les autres points de la compétence (JP3-1 196-211).

#### GESTION DE LA VIE COLLECTIVE

La quatrième expérience au Jardin d'enfants a permis à Raphaëlle de faire le point sur sa compétence à gérer la vie collective des enfants. C'est une compétence qui lui paraît à prime abord difficile à maîtriser et plus particulièrement l'aspect être une bonne intermédiaire entre les enfants.

Dès le départ, j'ai trouvé que cette compétence était super difficile à travailler. Ce qui était le plus dur, c'était de changer ma façon d'agir avec les enfants et aussi de changer ma manière de parler. Avant, lorsqu'il y avait des conflits entre les enfants, j'étais toujours portée à aller tout régler pour eux. Mais maintenant, j'agis d'une autre manière ou plutôt, j'essaie de me conditionner à agir de la bonne façon avec les enfants (JP4-1 3-13).

#### STIMULATION

Pour analyser sa compétence à stimuler les enfants, Raphaëlle avait préparé une activité qui consistait à leur demander d'inventer une fin à l'histoire racontée et à l'illustrer par un dessin. Sa principale difficulté a été de soutenir la démarche de réflexion des enfants pour les aider à trouver une fin à l'histoire.

Mais pendant que les enfants visualisaient, moi je posais des questions pour les aider à réfléchir. Mais je me suis rendue compte que j'ai dit mes questions trop vite, les enfants n'avaient pas le temps de réfléchir à une seule question (JP5-1 90-96).

De plus, elle a constaté le problème que présentait pour elle le soutien des enfants ayant de la difficulté à réaliser la tâche proposée.

Je lui ai demandé s'il avait trouvé une solution et il m'a dit que non. Alors je lui ai posé des questions (...) Il m'a répondu qu'il ne savait pas. Donc, je lui ai dit de réfléchir un peu et que j'allais revenir un peu plus tard. Pas une seconde j'ai pensé qu'il pouvait ne pas comprendre ce que je lui demandais. Cela aurait été tellement moins compliqué si je lui avais demandé s'il comprenait. J'essayais de trouver une solution pour l'aider mais je ne trouvais rien, je ne savais plus quoi faire (JP5-1 128-144).

#### **ORGANISATION**

La dernière compétence analysée par Raphaëlle a été celle de l'organisation du milieu éducatif. Pour ce faire, elle avait planifié un jeu d'exploration sensorielle qui demandait une bonne organisation matérielle. Cet aspect de l'organisation l'a confrontée à deux niveaux : le choix d'un matériel approprié à l'usage et la quantité de matériel nécessaire.

Mais en commençant l'activité, je me suis rendue compte que les bandeaux ne tenaient pas, qu'ils glissaient. C'est quelque chose que je n'avais pas prévue et ça m'a beaucoup dérangé dans mon activité car j'étais toujours en train de les rattacher. (...) Si j'avais pris un autre matériel, ça ne serait pas arrivé (JP6-1 25-35).

J'ai eu un autre petit problème par rapport au matériel. C'est que j'en avais trop, j'étais toujours en train d'installer quelque chose. (...) J'ai perdu beaucoup de temps en organisant le matériel, du temps que j'aurais pu prendre pour observer les enfants ou pour parler avec eux (JP6-1 47-58).

#### **6.1.4 ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION**

##### **ÉVOLUTION AU COURS D'UNE MICRO-ANIMATION**

Raphaëlle présente à tous les entretiens réflexifs un extrait de sa bande vidéo où elle a éprouvé une difficulté réelle et pour laquelle elle recherche une solution. Dans son journal professionnel, elle pose le problème et reprend les solutions proposées par ses pairs,



en partie ou en totalité, et ce, de façon intégrée à sa réflexion. Cela est vrai pour toutes les micro-animations sauf pour la première. L'extrait présenté à ce moment-là touche l'image que Raphaëlle se fait d'elle-même.

Moi je voudrais avoir votre point de vue parce que quand je me suis regardée, j'ai trouvé que je ne parlais pas fort, j'avais l'air gêné ça n'a pas de bon sens. Je suis terrible, je voudrais savoir si je suis toujours comme ça. Vous allez voir dans la vidéo si je suis toujours comme ça, si c'est à cause de la caméra (ER1 2045-2053).

Les commentaires des étudiantes se résument à ceci : si elle est gênée, cela ne paraît pas. Elles lui disent qu'elle a plutôt l'air calme et que pour elles, elle n'est pas différente dans le vidéo que dans la vraie vie (ER1 2054-2155).

Dans son journal, elle retient qu'elle est gênée et ne retient pas que les autres la perçoivent comme étant calme.

Quand je parle devant les autres, j'essaie de paraître le plus calme possible et de parler du mieux que je peux mais mes mains tremblent tellement que les autres s'aperçoivent que je suis très nerveuse. (...) je tremblais beaucoup et lorsque j'ai passé les papiers, tout le monde a dû se rendre compte que j'étais nerveuse (JP1-1 40-50).

La perception de son état intérieur semble ici prédominer sur les informations qu'elle a obtenues des autres dans l'analyse qu'elle fait de la situation.

#### ÉVOLUTION DU PROCESSUS DE RÉFLEXION

Le tableau 6.1 à la page 106 présente la compilation des différents aspects considérés dans l'analyse de l'évolution du jugement critique de Raphaëlle. Les données proviennent des journaux professionnels de l'étudiante.

**TABLEAU 6.1**

**SUJET 1**

**SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DE LA PENSÉE CRITIQUE**

No du journal professionnel	Nb total de jugements	Objets du jugement						Sens des jugements		Faits		Nature des liens			Solutions				
		Extérieur à elle	Jugement métacognitif	Performance générale	Aspects de la compétence	Autres compétences	Nb de jugements portant sur elle	Positif	Négatif	Nb de jugements appuyés	Nb de jugements non appuyés	AF*	Avec la compétence	Autres liens	Nb de solutions énoncées	Nb de solutions évaluées	Nb de décisions	Nb de situations où il n'y a pas eu de jugement	
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
1	13	1	3	1	8	0	12	7	5	2	11	9	0	15	0	0	3	0	
2	10	1	1	2 <sup>(1)</sup>	3	3	9	3	6	6	3	6	3	22	3	0	1	3	
3	12	0	0	4 <sup>(2)</sup>	7	1	12	8	4	9	3	12	7	23	1	0	1	3	
4	19	1 <sup>(3)</sup>	2	2	13	1	18	11	7	10	8	5	4	17	1	0	1	0	
5	11	3 <sup>(4)</sup>	1	1	3	3	8	4	4	7	4	5	2	13	6	4	0	0	
6	17	4 <sup>(5)</sup>	0	2	8	3	13	10	3	10	7	0	11	32	1	1	1	4	
<b>TOTAL (N)</b>	<b>82</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>42</b>	<b>11</b>	<b>72</b>	<b>43</b>	<b>29</b>	<b>44</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>27</b>	<b>122</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	

\* Affectif

- NOTE**
- (1) Juge une fois de sa performance antérieure
  - (2) Juge une fois de sa performance dans un autre contexte que la micro-animation
  - (3) Juge du contenu de la compétence
  - (4) Juge une fois du contenu de la compétence
  - (5) Juge du contenu de la compétence à deux reprises

A) Nature des jugements

Sur l'ensemble de ses six journaux professionnels, Raphaëlle pose un total de 82 jugements dont 72 portent sur un ou l'autre des aspects de sa compétence professionnelle. Les dix autres jugements portent sur la compétence dans son aspect théorique. Par exemple, lors de sa dernière micro-animation, Raphaëlle aborde la question du fonctionnement par ateliers alors qu'elle analyse sa compétence à organiser le milieu.

Je trouve que fonctionner par ateliers aide beaucoup les enfants à être plus autonomes. Ils ont accès à plusieurs activités en même temps et peuvent choisir ce qu'ils ont le goût de faire. Ils sont beaucoup plus libres (...) Donc je trouve que c'est une très bonne façon de fonctionner et j'aimerais beaucoup avoir la possibilité de travailler dans une garderie qui fonctionne de cette façon (JP6-1 115-127).

Elle a tendance à faire ce genre de jugements dans chacun de ses journaux, et particulièrement dans les deux derniers où on retrouve sept de ces dix jugements. Comme elle procède systématiquement dans l'analyse de sa compétence, certains de ses jugements correspondent à des aspects de la compétence qu'elle n'a pu manifester et ce, principalement dans le cas de la compétence organisation alors que le milieu exerce une influence sur laquelle elle n'a que peu d'emprise en tant que stagiaire. Par ailleurs, dans son cinquième journal, elle aborde la question des micro-animations et affirme à deux reprises qu'elles ont un impact très positif sur son développement professionnel.

De façon générale, elle réussit toutefois à se centrer sur elle-même, sur sa propre compétence professionnelle.

B) Sens des jugements

Chacun des journaux professionnels rédigés par Raphaëlle comporte des jugements confirmant ce qu'elle a fait et des jugements la conduisant vers des améliorations. Toutefois, la proportion des jugements positifs est un peu plus élevée dans l'ensemble de ses journaux et vraiment plus élevée dans son dernier journal.

C) Faits rapportés

Un peu plus de la moitié des jugements posés par cette étudiante sont appuyés sur des faits liés à son expérience. La tendance à appuyer ses affirmations sur des données de son expérience est un peu plus importante lors de ses deuxième et troisième journaux. Elle rapporte alors plusieurs faits liés à son action et au comportement des enfants. Par ailleurs, il y a peu de situations décrites où elle ne prend pas position soit un total de dix situations dans l'ensemble de ses journaux.

D) Compréhensions exprimées

L'examen des compréhensions exprimées par cette étudiante révèle qu'elle fait des liens variés et ce, de son premier journal jusqu'au dernier. La quantité de liens fluctue d'un journal à l'autre, sans explication véritable.

Elle fait régulièrement des interprétations, soit de son propre comportement ou de celui des enfants.

Je respectais son rythme, elle ne voulait pas venir, je ne la forçais pas, je la laissais elle-même décider quand elle voulait venir (JP3-1 44-47).

(...) je trouvais ça gentil qu'elle soit venue avec nous pour faire le jeu (JP2-1 121-122).

Raphaëlle établit à plusieurs reprises des liens conceptuels avec les aspects de la compétence présentés en classe.

J'ai donné du sens à mon intervention. Je lui ai dit qu'il devait ramasser car on ne pourrait pas prendre la collation (JP4-1 121-124).

Ou encore, elle fait des liens avec son expérience passée.

(...) dans mon enfance, j'étais comme François, timide, renfermée (...) Je pense qu'en ayant vécu cette expérience, je suis plus en mesure de comprendre les enfants qui sont comme ça (JP2-1 129-139).

Elle analyse parfois les conséquences de ses actions,

(...) les enfants n'avaient pas le temps de réfléchir à une seule question. Je disais des questions trop différentes à un intervalle de temps trop court (JP5-1 95-98).

elle soulève quelques hypothèses,

Peut-être que j'avais mis l'activité un peu trop compliquée, juste les laisser toucher aux textures, les décrire et en parler ensemble, ça aurait été parfait. J'aurais atteint mes objectifs, et j'aurais eu l'occasion de participer un peu plus avec les enfants (JP6-1 58-65).

et elle établit quelques comparaisons.

Comme tout le monde, j'étais très nerveuse à mon arrivée (JP2-1 5-6).

Raphaëlle se sert à plusieurs occasions de ses connaissances pour expliquer ses interventions.

C'est très important de les pousser à s'extérioriser (les enfants timides) car ils ne le feront pas d'eux-mêmes, ils gardent tout à l'intérieur. A l'inverse, il y a ceux qui prennent toute l'attention, qui voudraient qu'on soit toujours avec eux. Notre rôle est de trouver un juste milieu entre les deux (JP2-1 142-151).

Enfin, elle exprime parfois ses croyances.

Mais il ne faut pas prendre trop de place, il y a des moments où il faut se taire pour mieux écouter l'enfant et mieux l'aider à exprimer verbalement ses besoins, ses sentiments, ses idées (JP2-1 165-169).

Je pense qu'il ne faut pas agir en fonction du groupe mais en fonction de chaque individu (JP3-1 228-230).

Je crois que c'est quelque chose (connaissance de ses forces et faiblesses) que toutes les éducatrices devraient avoir en tête lorsqu'elles sont sur le marché du travail (JP4-1 225-229).

Un autre point d'intérêt à mentionner, c'est qu'elle se ramène régulièrement à la compréhension qu'elle a de son rôle d'éducatrice.

Lorsque je faisais ça, je me sentais bien et j'aimais ça, je trouve que c'est bien de connaître les capacités des enfants si on veut les aider à évoluer (JP3-1 148-151).

Si j'avais eu le temps de faire la collation, j'aurais travaillé un autre point de la compétence qui est de voir à ce que tous les enfants parlent. Mon rôle en tant qu'éducatrice aurait été de faire parler tous les enfants et de trouver les moyens pour que ça fonctionne (JP4-1 192-199).

#### E) Solutions envisagées

Raphaëlle envisage régulièrement des solutions aux difficultés éprouvées. Par contre, elle ne le fait pas systématiquement puisque dans l'ensemble de ses journaux, elle énonce une douzaine de solutions possibles à différentes difficultés éprouvées alors que 29 jugements pouvaient la conduire à le faire. Par exemple :

Peut-être que j'aurais dû dire :

- Il faut continuer l'histoire ou
- Il faut trouver la fin à notre histoire (JP5-1 75-79).

#### F) Décisions prises lors de la réflexion sur l'action

Ce qui caractérise Raphaëlle, c'est que dès son premier journal elle parvient à prendre des décisions quant à certains aspects de sa compétence. Elle ne le fait toutefois que pour sept des jugements portés.

#### G) Activité métacognitive

##### 1- Perception de son état affectif

C'est principalement au cours de ses trois premières micro-animations que Raphaëlle relève des difficultés liées à son état affectif. Son sixième journal ne comporte aucune verbalisation liée à son état affectif. La première animation se faisant entre les pairs, elle suscite chez elle un émoi particulier.

Lorsque la caméra s'est mise en marche, mon coeur battait très fort, mais je devais quand même commencer à parler. C'est ce que j'ai fait et après avoir dit la première phrase, j'ai oublié la caméra mais il y avait encore huit personnes devant moi. Juste le fait de me sentir regardée et je perds tout mon contrôle, mes mains tremblent, j'ou-

blie mon texte et deviens rouge comme une tomate. J'ai toujours été comme cela car je suis une fille très gênée (JP1-1 17-29).

D'après moi, c'est beaucoup moins gênant de parler devant un groupe d'enfants que devant un groupe de nos pairs (JP1-1 104-107).

Par contre, dès la deuxième micro-animation, elle manifeste plus d'aisance.

Cette première expérience au Jardin d'enfants a été très plaisante, les enfants sont très accueillants et je me suis sentie à l'aise dès le début. Comme tout le monde, j'étais très nerveuse à mon arrivée (...) Mais ça n'a pas pris beaucoup de temps avant d'être à l'aise (JP2-1 1-9).

Lors de sa troisième animation, c'est la peur d'intervenir de façon incorrecte qui la rend nerveuse au début.

Pendant mon animation, je me sentais un peu nerveuse car je n'étais pas certaine que mes interventions étaient correctes. Tout défilait dans ma tête et je me posais beaucoup de questions (...) Après l'analyse de ma cassette, je me suis sentie soulagée (...) (JP3-1 19-31)

Un inconfort qu'elle exprime lors de cette même expérience est celui lié à l'absence de participation des enfants.

Mais je n'aimais pas ça, je pensais que mon rôle était de la faire participer aux activités et j'aurais aimé qu'elle s'amuse avec les autres. Je me sentais comme obligée d'aller la voir, je ne voulais pas qu'elle reste seule (JP3-1 47-53).

Elle relève parfois des faits liés à des émotions positives comme la fierté, le soulagement et identifie des comportements d'enfants qui lui font plaisir.

Elle répondait toujours aux questions et j'aimais ça, j'aimais l'entendre (JP3-1 185-187).

Un jugement de niveau métacognitif porte sur son vécu affectif et concerne sa gêne; elle juge alors qu'elle se contrôle mieux et ce, en rapport avec son expérience passée (JP1-1 35-37). Un

autre porte sur la difficulté qu'a représentée pour elle la première expérience entre les pairs (JP1-1 97-98).

## 2- Perception de son activité cognitive

Cette étudiante rapporte plusieurs faits métacognitifs reliés à son activité cognitive pendant l'animation. Elle rapporte ses préoccupations, ses intentions, ses questionnements.

J'avais de la difficulté à la garder en tête car je trouve qu'il y a trop de points qui font partie de cette compétence (stimulation) (JP5-1 5-8).

(...) j'essayais de trouver plein de moyens pour stimuler les enfants, pour les soutenir etc. Tout défilait tellement vite dans ma tête que je ne me rappelle presque plus ce que je pensais (JP5-1 182-189).

(...) j'étais en train de vérifier mes blocs car j'en avais deux séries et il ne fallait pas que je me trompe (JP6-1 52-54).

Tout défilait dans ma tête et je me posais beaucoup de questions comme :

- Est-ce que je dois lui poser cette question ?
- Est-ce que j'individualise en faisant ça ? (JP3-1 22-28)

Elle prend conscience de certains gestes qu'elle a automatisés.

Il y a un point que je n'ai pas eu de difficulté à travailler, c'est donner du sens à mes interventions. C'est quelque chose que je fais automatiquement (JP4-1 103-107).

Je suis toujours portée à favoriser l'autonomie de l'enfant, c'est quelque chose que je fais naturellement (JP4-1 153-156).

(...) il y en a quelques uns que je mettais en pratique naturellement, sans avoir à y penser. Ces points sont : elle motive les enfants et elle donne une rétroaction aux enfants (JP5-1 8-14).

(...) c'est que je pose beaucoup de questions aux enfants. C'est quelque chose que je fais naturellement (...) (JP5-1 189-193).



Elle relève parfois ses questionnements suite à l'analyse de sa bande vidéo.

Après avoir visionné ma cassette, je me suis posé cette question : est-ce que j'ai réussi à stimuler les enfants (JP5-1 44-47)?

Elle formule à quelques occasions des hypothèses pour expliquer son comportement cognitif.

Pour les autres points, j'ai dû travailler fort pour ne pas les oublier. Même après, ça ne venait pas naturellement, il y a même des choses que j'ai oubliées. Peut-être que la caméra me dérangeait, j'étais très nerveuse et je pense que c'est normal de se tromper, personne n'est parfait (JP5-1 36-43).

Finalement, Raphaëlle parvient à poser quelques jugements sur son activité cognitive.

En m'analysant sur cette compétence, je peux dire que j'ai appris beaucoup de choses sur moi. J'ai pris conscience des choses que je ne fais pas bien mais aussi de celles que je fais spontanément (JP5-1 199-204).

#### H) Objectifs et indices de transcendance

Dans la plupart de ses journaux, Raphaëlle fait mention de certains objectifs qu'elle poursuit. Ainsi, dans son deuxième journal, elle dit s'être donné l'objectif de faire parler un enfant qui le faisait peu (JP2-1 82-94). Lors de sa troisième micro-animation, elle se donne comme défi de faire parler une enfant d'elle-même (JP3-1 175-177) et dit s'être préoccupée beaucoup d'adapter ses interventions à chaque enfant (JP3-1 235-237).

Dans son quatrième journal, elle réalise qu'il y a un objectif qu'elle n'a pu atteindre en raison du temps disponible et affirme qu'elle le gardera pour ses stages, puisqu'elle aura alors toute la journée pour le pratiquer (JP4-1 211-214). Sa cinquième micro-animation lui permet de se trouver plein de moyens pour stimuler les enfants (JP5-1 184-185).

Par ailleurs, chaque journal rédigé par Raphaëlle comporte un certain nombre d'indices de transcendance.

À chaque fois que je découvre un point où il y aurait place à l'amélioration, j'essaie de le corriger du mieux que je peux. J'y pense le plus souvent possible quand je suis avec d'autres personnes et j'essaie de changer ça. C'est bien de pouvoir changer, de pouvoir évoluer et le vidéo nous le permet beaucoup (JP1-1 148-156).

(...) je me rends compte que j'ai changé et je vais certainement changer d'autres comportements au fur et à mesure que je vais acquérir d'autres compétences (JP2-1 242-247).

(...) s'ils ont besoin de moi, je suis toujours prête à les aider et ça me fait plaisir (JP3-1 124-126).

(...) j'essaie de me conditionner à agir de la bonne façon avec les enfants (JP4-1 13-15).

Je pense que c'est quelque chose que je suis capable de faire et je dois continuer car c'est très important (JP6-1 205-208).

#### «PATTERN»

Une seule caractéristique attire l'attention dans la structure des journaux rédigés par Raphaëlle. Ainsi, la plupart de ses journaux commencent par une opinion générale sur la compétence qu'elle a choisi d'analyser. Ils se poursuivent ensuite par un jugement global sur sa performance par rapport à cette compétence suivi de jugements secondaires.

Elle procède parfois en commençant par décrire et expliquer la situation qu'elle a vécue pour ensuite formuler son jugement. D'autres fois, elle pose immédiatement son jugement qu'elle appuie par la suite par des faits et des compréhensions.

#### 6.1.5 PERCEPTION DES MICRO-ANIMATIONS

Cette étudiante apprécie positivement la démarche proposée par les micro-animations.

Je trouve ça super d'avoir le privilège de faire des micro-animations car en voyant mes erreurs je peux me corriger et m'améliorer en tant qu'éducatrice (JP5-1 204-208).

Au début de la démarche, elle est préoccupée par sa performance. Régulièrement, elle va employer des termes comme «travailler ma

compétence». Cela disparaît avec le temps et à l'entrevue, elle déclare qu'elle est devenue de plus en plus naturelle. La caméra l'a rendue un peu nerveuse au début, mais elle l'a rapidement oubliée. Elle avoue même, dès la première expérience, aimer se voir sur vidéo.

Contrairement à ce que je pensais, j'aime beaucoup me regarder à la télévision. Ça me permet de voir comment je suis, comment j'agis avec les autres et ça me permet de corriger ce que je n'aime pas en moi (JP1-1 143-1148).

En entrevue, elle dit trouver par contre difficile de repérer les extraits de la bande vidéo qui correspondent aux différents aspects de la compétence à analyser. Selon elle, c'est quelque chose qui est beaucoup plus facile de faire à deux.

Elle a trouvé plus facile les micro-animations en stage parce qu'elle avait l'avantage de connaître les enfants.

Pour ce qui des entretiens réflexifs, elle a trouvé rassurant de connaître ses pairs avant. Ce qu'elle trouvait le plus difficile, c'était d'apporter un bon questionnement. De plus, au début, elle éprouvait de la difficulté à y exprimer son opinion, ce qu'elle dit avoir amélioré en cours de route.

Elle affirme finalement, que la rédaction du journal professionnel a été une tâche très exigeante mais que c'est ce qui l'a aidée le plus à s'améliorer. Les commentaires du professeur l'ont aidée à cheminer et à comprendre les compétences.

#### 6.1.6 DISCUSSION

Ce qui caractérise Raphaëlle, c'est sa capacité de se centrer sur les enfants, tant dans l'intervention directe que dans l'analyse qu'elle fait de sa compétence professionnelle. En effet, les motifs d'action qui l'inspirent et la nature des liens qu'elle établit dans sa réflexion démontrent une certaine préoccupation pédagogique. Raphaëlle est aussi une étudiante qui manifeste par sa réflexion, un fort désir de s'améliorer et de progresser sur le plan professionnel.

Une de ses faiblesses réside dans sa gêne avec les adultes, faiblesse qu'elle a elle-même identifiée dans sa première micro-animation. Il est intéressant de faire ressortir ici que, dans l'analyse de la situation qu'elle en a faite, la perception de son état intérieur semblait prédominer sur les informations obtenues de ses collègues. Cela peut s'expliquer par le fait que la confiance en ses partenaires n'était pas encore établie, ce qui pouvait diminuer l'impact de leurs commentaires. Une autre explication peut être celle de la difficulté pour l'esprit de modifier un schème qui est ancré depuis longtemps. En effet, Raphaëlle dit avoir toujours été gênée et c'est de sa perception qu'elle tient compte dans sa réflexion, même si ses partenaires affirment la percevoir comme étant très calme.

Raphaëlle centre sa réflexion sur elle-même et ce, dès le début des micro-animations. Elle ne rapporte pas toujours les faits qui permettraient de bien appuyer son jugement mais cela s'explique en partie par le fait qu'elle développe beaucoup de compréhensions. Elle porte à plusieurs reprises des jugements généraux sur sa performance qui sont en quelque sorte appuyés par une série de jugements secondaires.

C'est une étudiante qui démontre une bonne compréhension de l'acte pédagogique par la quantité et la qualité des liens qu'elle établit avec son expérience.

Par contre, une autre de ses faiblesses réside dans le fait qu'elle n'élabore pas toujours des solutions possibles aux difficultés rencontrées. Il y aurait sûrement lieu d'intervenir pour l'amener à le faire de façon régulière, de telle sorte que son expérience lui permette vraiment d'évoluer. Si elle n'envisage pas à l'avance d'autres possibilités, le problème sera que, replacée dans une situation similaire, elle risque de reprendre le même schème d'action.

Raphaëlle présente les caractéristiques d'une étudiante forte sur le plan académique en ce sens que son activité métacognitive est importante. En effet, elle rapporte plusieurs faits liés à son état affectif et à ses stratégies cognitives et ce, tant dans ce qui s'est passé au moment de l'action qu'au moment où elle réfléchissait sur cette action.

La démarche proposée a probablement permis à Raphaëlle de développer ses propres compétences professionnelles en lui permettant de réfléchir sur son expérience. Sa structure de jugement était relativement bonne dès le départ. Toutefois on peut penser que l'exercice lui aura permis quelques raffinements à ce niveau.

**Sujet no. 2 : Frédérique<sup>1</sup>**

**6.2.1 CARACTÉRISTIQUES DU SUJET**

Frédérique est perçue par les enseignantes comme étant une élève qui réussit moyennement au niveau académique. Elle donne l'impression de vouloir faire ce qu'il faut pour réussir mais sans donner son plein rendement. Elle manifeste des attitudes positives par rapport à la démarche proposée. Elle semble timide et peu confiante en elle-même. Elle ne se mêle pas beaucoup au groupe; par contre, elle se tient toujours avec la même amie et elles se sont placées ensemble pour l'entretien réflexif. Elles se supportent mutuellement, particulièrement sur le plan affectif.

**6.2.2 DÉCISIONS EN ACTION**

L'analyse des motifs de décision en action de cette étudiante révèle plusieurs préoccupations pouvant se regrouper sous les quatre thèmes suivants : répondre aux demandes des enfants, communiquer avec eux, s'ajuster à leurs comportements et se conformer aux habitudes du milieu. De plus, cette analyse fournit des pistes quant à l'origine de ses inhibitions en action.

**RÉPONSES AUX DEMANDES EXPLICITES DES ENFANTS**

Plusieurs des décisions prises par cette étudiante et sur lesquelles elle s'est exprimée lors de deux rappels stimulés (RS4, suite à sa deuxième micro-animation et RS11, suite à sa cinquième), sont le fruit d'un ajustement à une demande explicite d'un enfant. Par exemple, un enfant qui lui demande de lui lire une histoire.

Une petite fille m'a demandé de lui lire une histoire. A ce moment-là, les enfants n'étaient pas tous arrivés. J'ai donc répondu à la demande de la petite fille (JP2-2 48-52).

---

<sup>1</sup> Tous les prénoms de cette section sont des pseudonymes.

Frédérique mentionne à quelques reprises, surtout lors de sa première micro-animation au Jardin d'enfants, ne pas trop savoir quoi faire. Les demandes des enfants lui permettent de se mettre en action.

J'ai remarqué qu'après l'accueil, je ne savais plus où aller. Tu sais, les enfants sont tous éparpillés. J'étais là, je ne savais plus trop où aller, ça fait que je me suis dit, je vais aller voir Maryse, j'ai continué de lire son histoire (RS4-2 62-68).

Elle fait parfois ce que les enfants lui demandent pour ne pas les décevoir.

(...) j'ai fait cela parce que je ne voulais pas que Maryse soit déçue (JP4-2 14-16).

Lors de sa quatrième micro-animation, Frédérique rapporte plusieurs de ses interventions suite à des demandes directes des enfants : par exemples, colorer un dessin, attacher des lacets, aider à mettre un couvre-tout (JP4-2 11-15, 137-138, 139-143). La compétence analysée est à ce moment-là l'individualisation. Un des aspects de cette compétence se définit comme étant la capacité de répondre aux besoins des enfants. Cela peut probablement expliquer la quantité plus importante de situations relevées à ce chapitre.

#### **COMMUNIQUER AVEC LES ENFANTS**

Le premier rappel stimulé avec Frédérique (RS4-2) correspond à sa première expérience au laboratoire Jardin d'enfants. Plusieurs de ses décisions en action sont alors inspirées de sa volonté d'identifier les enfants et d'entrer en relation avec eux.

Identifier les enfants par un collant (RS4-2 40-41).

Mais il y avait l'autre petite fille qui dit : «Viens ici» et j'y suis allée. Je n'avais pas communiqué beaucoup avec cet enfant (RS4-2 284).

Lors d'une autre animation, elle intervient auprès d'une enfant gênée qui s'est approchée d'elle.

(...) je voulais absolument faire parler Laurence, alors quand j'ai vu qu'elle ne parlait pas, je lui ai posé des questions qui demandent plus qu'un oui ou qu'un non comme réponse (JP4-2 45-51).

À sa cinquième micro-animation, elle questionne un enfant qui, mettant ses doigts dans sa bouche lorsqu'il lui parle, est incompréhensible (RS11-2 86-87). Ne parvenant pas à le comprendre, elle se tourne vers son éducatrice-guide.

(...) ce qui fait qu'à un moment donné, mon éducatrice-guide m'a fait signe. Elle m'a dit de lui en donner encore parce qu'elle le connaît comme il faut (...) sinon, probablement que je n'aurais jamais compris (...) (RS11-2 90-97).

Dans cette situation, l'étudiante abandonne son intervention.

#### COMPORTEMENTS DES ENFANTS

Certains comportements d'enfants attirent son attention et la font réagir. C'est ainsi que lors de sa troisième micro-animation, elle tente quelques interventions pour amener un enfant qui s'isole à participer à un jeu.

Il y a seulement Bénédicte qui n'est pas venue et je suis allée la voir et je lui ai demandé pourquoi elle ne voulait pas venir jouer avec les autres enfants. Elle m'a dit qu'elle avait la grippe. J'ai quand même insisté une dernière fois mais elle ne voulait vraiment pas (JP3-2 62-69).

Une autre fois, ce sont les sautes d'humeur d'un enfant qui l'étonneront et l'amèneront à lui proposer de faire un casse-tête (JP4-2 68-85).

Finalement, lors de sa dernière micro-animation, elle intervient lors d'un conflit d'enfants (JP6-2 21-35).

#### HABITUDES DE VIE DU MILIEU

Dans sa cinquième micro-animation, l'étudiante est en milieu de stage et anime une activité de routine car elle voulait analyser sa compétence organisation. Plusieurs de ses décisions en action



reposent alors sur les habitudes de vie du milieu comme par exemples, aller chercher la collation et faire les portions en se préoccupant d'en avoir assez (RS11-2 48-49).

### **INHIBITIONS EN ACTION**

Lors de sa première animation au Jardin d'enfants, elle s'est sentie bloquée dans sa capacité d'agir; d'abord parce que certains enfants ont refusé dès le départ ce qu'elle leur proposait pour les identifier et ensuite parce que la peur d'un éventuel rejet des enfants la tenaillait.

C'est ça, j'étais bloquée. J'avais l'intention de tous les rassembler, de leur parler comme il faut, mais j'ai bloqué tout de suite quand j'ai vu que les premiers ne voulaient pas (RS4-2 51-55).

(...) pourtant, ce n'est pas drôle à dire, mais j'avais peur qu'ils me «revirent» comme cela avait fait avec les petits collants (RS4-2 167-170).

Ce besoin d'être acceptée des enfants se manifeste aussi dans une peur qu'elle éprouve, celle de les décevoir.

Je ne voulais pas quitter Isabelle car elle ne voulait pas (JP2-2 53-54).

Et cela l'immobilise même lorsqu'elle est préoccupée par la sécurité des autres enfants.

Je vois que les autres enfants, il faut que je m'occupe d'eux autres aussi. Mais tout le temps, je reste centrée sur la même enfant et tout d'un coup, que je me disais dans ma tête, tout à coup qu'il arrive quelque chose, c'est moi qui suis responsable (RS4-2 84-91).

### **6.2.3 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX COMPÉTENCES**

Frédérique a fait l'analyse de cinq compétences. La seule compétence qu'elle n'a pas analysée est la stimulation.

## COMMUNICATION

Frédérique relève deux difficultés particulières au niveau de sa compétence à communiquer : celle d'être peu loquace et celle d'avoir un langage non verbal pas toujours favorable à la communication. Selon elle, cette dernière difficulté apparaît surtout dans ses rapports avec les adultes (JP1-2 80-85).

Elle éprouve des difficultés à exprimer ses idées aux enfants. Parfois sa crainte d'être rejetée par les enfants ou encore de se voir refuser leur collaboration rend difficile sa communication avec eux, particulièrement lors de sa deuxième micro-animation.

(...)je me disais, s'il arrive de quoi et moi je suis là; j'étais vraiment mal. Je ne savais pas comment le dire et elle revenait tout le temps : «Viens avec moi». Je ne savais pas trop comment le lui dire (RS4-2 97-102).

Elle identifie aussi sa difficulté à parler d'elle en «JE» car elle a tendance à parler d'elle à la troisième personne (RS4-2 70-74).

## INDIVIDUALISATION

Au niveau de l'individualisation, sa difficulté principale a été de trouver d'autres façons de valoriser les enfants qu'en leur disant automatiquement c'est beau (JP4-2 213-222). Elle réalise aussi que dans une activité de routine comme la collation, elle éprouve de la difficulté à demeurer à l'écoute des besoins des enfants parce qu'elle cherche à agir rapidement (JP5-2 145-151).

## ORGANISATION

Par rapport à sa compétence organisation, Frédérique a constaté qu'elle pourrait procéder davantage par étapes logiques, ce qui lui ferait gagner du temps et éviterait de laisser épisodiquement les enfants seuls (JP5-2 49-59,95-104).

## GESTION DE LA VIE COLLECTIVE

Dans la gestion de la vie collective, son principal problème est associé à l'impulsivité. Cela l'amène effectivement à intervenir de façon prématurée.

(...) les deux enfants tenaient l'assiette fermement et ils ne voulaient pas du tout lâcher prise. Bien sûr, en me regardant j'ai trouvé que je suis intervenue un peu trop vite. De plus, j'étais dos aux enfants lorsque cela est arrivé et il m'était plus difficile de régler le problème avec les deux enfants puisque je n'avais rien vu auparavant (JP6-2 131-133).

### **IMPROVISATION**

Pour ce qui est de sa compétence à improviser, elle a tendance, au départ, à généraliser ses difficultés à l'ensemble de la compétence.

(...) puisque j'ai de la difficulté à observer, à me contrôler et aussi à m'adapter à une situation nouvelle (JP3-2 14-17).

En plus de la difficulté à intervenir dans les conflits des enfants mentionnée plus haut, elle relève une autre situation où l'impulsivité lui a posé problème : il s'agit d'une fois où elle se précipite pour aider un enfant (JP4-2 194-208).

### **6.2.4 ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION**

#### **ÉVOLUTION AU COURS D'UNE MICRO-ANIMATION**

Frédérique se sert surtout des entretiens réflexifs pour se faire confirmer dans ce qu'elle pense et pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Dans cinq micro-animations sur six, elle présente en effet, une situation où elle cherche une autre façon d'intervenir. De façon générale, ses pairs partagent son opinion et l'aident à entrevoir des solutions qu'elle rapporte dans son journal comme étant les idées de ses collègues. Souvent, elle va ensuite se prononcer sur la pertinence ou la validité de ces suggestions.

Après le visionnement, plusieurs critères sont ressortis. Les autres personnes ont trouvé que je répondais sec mais pas nécessairement bête, que je gardais malgré tout le sourire, que j'avais un comportement d'écoute (...) et que le fait d'être sec avec les gens m'apporterait certains problèmes avec les enfants. J'ai trouvé que les commentaires ont été très bons mais je ne crois pas avoir de difficulté avec les enfants car je fais très attention aux petits lorsque je suis en milieu de garderie (JP1-2 69-85).

Avec tant de questions, j'ai décidé de montrer cet extrait à mes pairs lors de l'entretien réflexif. J'ai posé comme question à savoir si je suis intervenue trop rapidement dans cette situation. Positif est la réponse que j'ai obtenue (...) Cependant, il paraît que j'aurais dû laisser les deux enfants trouver eux-mêmes la solution. Je suis d'accord avec ce fait mais je crois que pour ce qui est de mes enfants, ils n'auraient pas été capables de régler ce conflit seuls et encore moins de trouver une solution pour les deux (JP6-2 74-91).

Lors de sa troisième micro-animation, elle soumet un extrait où elle veut savoir si elle s'est bien adaptée à une situation. Elle compte alors sur le jugement de ses pairs pour se faire une opinion. Ses pairs valorisent son intervention. Dans cette situation, l'enseignante a tenté de faire réfléchir l'étudiante sur la conséquence de son intervention mais cela n'est pas retenu dans le journal.

(...) moi, je dirais que les seules interrogations que j'aurais par rapport à une séquence comme celle-là, moi je ne vois pas la fin, ça serait le niveau d'excitation des enfants (...) Je trouve cela positif qu'elle se mette à leur niveau et qu'elle joue mais, c'est juste au niveau de l'excitation des enfants, comment tu ramènes le calme après? (ER-3 1180-1191).

Toutes les filles m'ont dit que j'avais été correcte. (...) Le professeur a trouvé cela intéressant que je me mette au niveau des enfants pour faire cette activité. Une collègue m'a dit que j'avais un bon contrôle du groupe d'enfants. J'ai trouvé les commentaires très intéressants (...) (JP3-2 179-193).

## ÉVOLUTION DU PROCESSUS DE RÉFLEXION

Le tableau 6.2 à la page 126 présente la compilation des différents aspects considérés dans l'analyse de l'évolution du jugement critique dans les journaux professionnels de l'étudiante.

### A) Nature des jugements

Au début de la démarche, la moitié des jugements posés par l'étudiante portent sur la micro-animation comme moyen d'apprentissage (6/12). Lors de la sixième micro-animation, un seul jugement porte encore sur ce thème ; tous les autres, jugements (10/11), portent alors sur ses compétences. Elle parvient donc à se centrer sur elle-même au cours de la démarche. Il faut toutefois noter que l'analyse

de la compétence organisation la détourne un peu d'elle-même, lors de la cinquième micro-animation, attirant son attention sur l'organisation du milieu.

B) Sens des jugements

Les jugements que l'étudiante porte sur elle-même servent majoritairement à valider sa démarche.

Donc mon intervention n'était pas si mal (...) (JP6-2 70-71)

Pour ce qui est de la fermeté, j'ai été ferme tout au long de mes interventions (JP6-2 166-168).

Cependant, je n'étais pas bête avec les enfants pour leur faire comprendre ce que je voulais (JP6-2 170-172).

La proportion de ces jugements diminue de façon significative après la troisième micro-animation. Ainsi, lors de la dernière micro-animation, la proportion des jugements la conduisant à des améliorations est de 70%.

Je pensais que cette compétence allait être la plus facile mais voilà que j'ai remarqué que c'est elle que j'aurai le plus à travailler (JP6-2 3-7).

(...) j'ai remarqué que j'étais très impulsive. J'interviens toujours trop vite auprès des enfants (JP6-2 12-14).

Cependant, je crois que j'ai été très impulsive dans ce cas (JP6-2 38-39).

J'ai trouvé que je suis encore une fois intervenue trop vite (JP6-2 131-132).

(...) j'aurais dû laisser les enfants trouver leurs solutions eux-mêmes (JP6-2 143-144).

Bien sûr, j'ai encore beaucoup de choses à améliorer comme mon impulsivité face aux enfants ainsi que mon sens de l'initiative pour laisser les enfants prendre des décisions seuls (JP6-2 173-177).

(...) ce ne fut pas très facile d'être une bonne intermédiaire entre les enfants qui se chicanaient (JP6-2 205-208).

TABLEAU 6.2

SUJET 2

SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DE LA PENSÉE CRITIQUE

No du Journal professionnel (sionnel)	No total de jugements	Objets du jugement				Sens des jugements				Faits				Mature des liens				Solutions				Nb de situations il n'y a pas eu de jugement
		Extérieur à elle	Jugement métacognitif	Perfor- mance générale	Aspects de la compétence	Autres compétences	Nb de jugements portant sur elle	Positif	Négatif	Nb de jugements appuyés	Nb de jugements non appuyés	AF*	Avec la compétence	Autres liens	Nb de solutions énoncées	Nb de solutions évaluées	Nb de décisions					
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	M			
1	12	6	2	3	1	0	6	5	1	5	7	10	2	6	0	0	0	0	2			
2	21	5	3	3	8	2	16	11	5	7	14	14	5 <sup>(1)</sup>	14	0	0	0	0	6			
3	18	3	3	5	5	2	15	12	3	8	10	12	4	12 <sup>(2)</sup>	0	0	0	0	5			
4	11	1	0	3	4	2	10	6	4	5	5	4	13 <sup>(3)</sup>	18	1	0	0	1	12			
5	10	2 <sup>(4)</sup>	2	2	3	1	8	5	3	6	4	2	3	21	4	0	0	2	3			
6	11	1	0	3	7	0	10	3	7	6	5	2	6	30	0	0	0	0	4			
TOTAL (N)	83	18	10	19	28	7	65	42	23	37	45	44	33	101	5	0	0	3	32			

\* Affectif

- NOTE
- (1) Un lien avec son rôle d'éducatrice
  - (2) Compare trois fois avec sa première micro-animation et se compare une fois aux autres
  - (3) Un lien conceptuel avec la compétence non valable
  - (4) Juge de l'environnement

C) Faits rapportés

Dans l'ensemble de ses journaux professionnels, pour presque la moitié des cas, cette étudiante ne rapporte pas les faits qui l'ont conduite à un jugement. Certains de ses jugements peuvent toutefois être fondés mais on ne retrouve pas dans son texte les éléments qui le démontreraient. Les faits rapportés lorsqu'il y en a, décrivent souvent son intervention, parfois les comportements des enfants ou le contexte de son intervention.

Par ailleurs, dans chaque journal, on retrouve un certain nombre de situations décrites qui ne font l'objet d'aucun jugement. Elle rapporte alors des comportements d'enfants, des interventions qu'elle a faites, des éléments du contexte. Ceci est particulièrement frappant dans son quatrième journal où on peut relever une douzaine de situations de ce genre. Ce journal portait sur sa compétence à individualiser.

Un changement s'est tout de même opéré entre la première et la dernière micro-animation. Au début, plusieurs jugements sur sa compétence ne sont pas appuyés sur des faits et sont formulés dans la seconde moitié de son journal. Par exemple, dans son deuxième journal, on retrouve une série de jugements tous rapportés les uns à la suite des autres.

Premièrement, je considère que j'ai parlé adéquatement aux enfants (...). Pour ce qui est de l'écoute, je n'ai pas été capable de répondre aux besoins d'une petite fille (...). Troisièmement, pour ce qui est de faire parler les enfants, je crois que j'ai très bien réussi(...). J'ai porté attention aux messages de l'enfant mais j'ai eu beaucoup de difficulté à répondre à leurs besoins (...) Par contre, j'ai posé beaucoup de questions aux enfants (...) (JP2-2 139-156).

La situation s'améliore d'un journal à l'autre. Dans son sixième journal, des jugements sont formulés dès le début et sont appuyés sur des faits.

(...) j'ai remarqué que j'étais très impulsive. J'interviens toujours trop vite auprès des enfants. A un moment donné, Maxime et Olivier se chicanèrent pour un livre d'histoire. Maxime avait le livre et Olivier le lui a enlevé. C'est à ce moment que la chicane a éclaté. Au lieu d'observer pour voir ce que les enfants auraient fait, je suis intervenue immé-

diatement. Par la suite, j'ai proposé une solution aux deux enfants pour ramener l'entente entre eux (...) (JP6-2 11-24).

D) Compréhensions exprimées

Lors de la première micro-animation, Frédérique établit plusieurs liens entre son état affectif et ce qui s'est passé.

Les personnes du groupe ont embarqué ce qui me mit totalement en sécurité (JPI-2 47-48).

Tout le monde a participé et même notre professeure a donné sa part, ce que j'ai trouvé très amusant et divertissant (JPI-2 96-98).

Dès la deuxième micro-animation, sa compréhension commence à se modifier; elle interprète à quelques reprises le comportement de l'enfant et fait un lien entre son action et le comportement de l'enfant.

(...) j'avais dessiné des petits dessins sur chaque petit auto-collant, ce qui intriguait les enfants à venir voir ce qu'il y avait sur leur collant (JP2-2 77-81).

Je ne voulais pas quitter la petite fille à qui je lisais une histoire car elle ne voulait vraiment pas (JP2-2 53-56).

À la fin de sa démarche, sa compréhension est plus élaborée; elle fait des liens conceptuels avec la compétence, identifie ses motifs, interprète régulièrement les comportements des enfants et établit des liens théoriques entre la compétence et le développement des enfants.

J'ai fait l'intermédiaire entre les deux enfants puisque j'ai aidé à clarifier le problème en proposant une solution et les deux enfants étaient d'accord (JP6-2 28-32).

(...) que je marchais souvent le dos plié en deux pour pouvoir dialoguer avec les enfants lorsqu'ils me posaient des questions (JP5-2 106-109).

On aurait dit qu'ils ont compris le message (JP6-2 121-122).

(...) puisque je dois passer par-dessus les enfants pour distribuer la collation et cela ne favorise pas du tout la communication entre moi et les enfants. Si j'avais à faire un aménagement comme cela, je ferais une pièce identique



mais très grande puisque la salle à manger est un endroit où l'espace ne doit pas être compté (JP5-2 32-41).

Par ailleurs, Frédérique exprime de façon explicite les croyances et valeurs suivantes par rapport à son développement personnel et par rapport à certains concepts de la compétence *gestion de la vie collective* .

De toute façon, il y a toujours place à l'amélioration dans la vie d'une personne, peu importe le cheminement qu'il y a à faire pour y parvenir (JP2-2 234-238).

(...) mais je crois que pour ce qui est de mes enfants, ils n'auraient pas été capables de régler ce conflit seuls et encore moins de trouver une solution pour les deux (JP6-2 87-91).

Lorsque j'ai trouvé des solutions aux enfants, ils étaient tous d'accord et je tranchais du mieux que je pouvais pour être juste avec les enfants qui étaient en conflit (JP6-2 144-148).

#### E) Décisions prises lors de la réflexion sur l'action

Une caractéristique de cette étudiante, c'est qu'il y a peu de jugements qu'elle a posés qui l'ont conduite à identifier clairement des voies d'action pour l'avenir. En effet, elle ne prend que trois décisions sur un total de 83 jugements posés. Deux de ces décisions se rapportent à sa compétence à *organiser l'environnement* et l'autre se rapporte à son impulsivité.

La prochaine fois que je ferai la collation, je ferai, mes débarbouillettes avant la collation et je vais essayer de m'asseoir avec les enfants pour voir si cela amènera un changement (JP5-2 87-93).

Si jamais j'ai à faire un plan pour l'aménagement d'une garderie, je pense que l'espace aura une place plus importante dans mon analyse puisque, après avoir vécu une situation de ce genre, je remarque que l'espace et l'organisation d'une salle sont des choses très importantes (JP5-2 228-235).

J'aurais dû attendre un peu pour voir si un enfant aurait été aider Béatrice. Donc, je devrai contrôler mon impulsivité pour une prochaine fois (JP4-2 204-208).

F) Activité métacognitive

1- Perception de son état affectif

Au début, cette étudiante se sent nerveuse lorsqu'elle est avec les enfants. Elle se sent gênée et manque de confiance en elle (JP2-2 30-33). Elle craint les refus des enfants et a peur de dire non, ce qui la plonge parfois dans des situations difficiles.

(...) où je n'ai pas été capable de laisser un enfant pour aller rejoindre les autres enfants. (...) j'ai eu peur de la réaction de l'enfant, je ne voulais pas la blesser (JP2-2 187-200).

La seule peur que j'avais, c'était que les enfants ne veuillent pas participer à mon activité. Juste le fait de cette activité, tous mes membres tremblaient. J'étais terriblement nerveuse et ce, beaucoup plus qu'à ma dernière micro-animation (JP3-2 23-30).

Lors de sa première micro-animation avec les enfants, le malaise est si important qu'il l'amène à se questionner sur ses propres capacités.

Mais durant ma micro-animation, j'ai senti quelque chose de bizarre. J'ai trouvé que je n'avais pas le don avec les enfants. Est-ce le manque de confiance en moi qui me donne ce pressentiment ? Est-ce normal que je me sente comme cela ? Des questions auxquelles je suis incapable de répondre (JP2-2 175-183).

Cette peur, cette nervosité se maintient jusqu'à la troisième micro-animation et disparaît ensuite complètement. A sa cinquième micro-animation, elle mentionne même qu'elle constate une amélioration de sa confiance en elle.

Donc je me sens beaucoup plus à l'aise qu'au début. Je prends confiance en moi et je pense que c'est très important comme future éducatrice (...) (JP5-2 215-219).

Lorsque je regardais ma bande vidéo, je pensais que c'était moi qui n'étais pas correcte de passer par-dessus les enfants pour distribuer la collation. C'est seulement plus tard que j'ai remis en question l'organisation du milieu (JP5-2 42-48).

Un autre point de malaise surgit lors de la quatrième micro-animation, lorsqu'un enfant parle vulgairement. Elle craint alors la réaction de l'enfant lorsqu'elle le reprend mais cela ne l'empêche pas d'agir (JP4-2 172-178).

L'étudiante rapporte plusieurs faits liés à son état affectif. Elle pose à quelques reprises des jugements d'ordre métacognitif sur sa progression par rapport au contrôle de sa gêne et à sa confiance en elle-même.

(...) je considère que j'ai fait un bon bout de chemin dans cette micro-animation puisque j'ai passé par-dessus ma gêne et j'ai été capable d'oublier la caméra (...) (JP3-2 197-200).

Je me suis rendue compte que je pouvais faire quelque chose d'intéressant et ce, comme toutes les autres. J'ai trouvé que je l'avais plus que la dernière fois et ce, sûrement parce j'avais plus confiance en moi (JP1-2 201-206).

## 2- Perception de son activité cognitive

Cette étudiante fait régulièrement allusion aux stratégies d'observation qu'elle a utilisées pendant son animation.

Bien sûr, j'étais moins attentive à Émilie puisque je regardais autour de la salle pour voir si tous les enfants allaient bien (JP2-2 97-101).

Pendant que les enfants dessinaient, j'ai observé ce qui se passait (JP3-2 99-101).

J'ai remarqué qu'elle avait un plâtre au bras gauche, alors, j'ai essayé de la faire parler de son plâtre (JP4-2 38-41).

Elle rapporte parfois ses questionnements, tant dans l'action qu'au moment où elle écrit.

Je me demandais comment j'allais faire mon accueil (JP2-2 56-57).

Cela m'amène à me poser des questions, est-ce que des enfants de deux ans peuvent régler eux-mêmes leurs conflits sans l'aide de l'éducatrice (JP6-2 55-58)?

Elle réalise aussi qu'elle a automatisé certains gestes et se préoccupe d'essayer d'en modifier un, ce qui n'est pas facile.

(...) je lui attache son soulier et je l'ai fait automatiquement (JP4-2 137-139).

(...) et j'ai encouragé les enfants mais ce n'était pas instantané. Il fallait que je pense pour faire un compliment à un enfant puisque je ne voulais pas toujours dire que c'était beau. Quelquefois c'était correct tandis que des fois c'était très instantané (JP4-2 115-121).

Par ailleurs, elle constate une certaine progression dans sa compréhension du rôle d'éducatrice et réfléchit régulièrement sur ce que lui apporte la démarche de la micro-animation.

Je peux dire que l'entretien réflexif m'a fait réfléchir énormément puisque j'ai réussi à voir plus clair dans mon rôle d'éducatrice en garderie (JP3-2 208-211).

(...) je viens de me rendre compte que c'est en analysant notre cheminement que cela nous aide à nous améliorer (JP5-2 204-207).

Elle mentionne aussi, à quelques occasions, mieux comprendre sa compétence.

Donc, après avoir analysé toute la situation et la compétence organisation, je suis maintenant en mesure de comprendre plus pourquoi l'espace est si important en milieu de garde (...) (JP5-2 187-191).

Cela m'a permis de voir plus clair dans une certaine situation (JP6-2 103-104).

#### G) Objectifs et indices de transcendance

Dans les premières micro-animations, cette étudiante se fixe des objectifs, à la demande du professeur; à la fin, elle ne le fait plus aussi systématiquement.

Lors de ma rencontre avec mon professeur, elle m'a dit de me fixer un objectif ainsi que de bien lire ma compétence avant ma micro-animation. J'ai suivi ses conseils à la lettre (...) (JP2-2 15-20).

D'une façon générale, on peut dire que c'est une étudiante qui avoue peu d'objectifs personnels, tant dans ses écrits que dans ses verbalisations. De même, on ne retrouve que peu d'indices de transcendance. Elle signale quand même, à quelques reprises, un désir réel de s'améliorer.

J'ai constaté que j'avais encore beaucoup de chemin à faire avant d'être une bonne éducatrice et je suis totalement consciente des efforts que tout cela va me demander mais je suis prête à affronter ce moment. Je réalise très bien que je manque de confiance en moi et j'espère que je vais acquérir cette confiance à la longue (JP2-2 225-233).

Indirectement, elle exprime parfois ce désir à travers l'idée qu'elle se fait de la compétence professionnelle et de son développement.

Je peux dire que j'ai quand même bien réussi ma compétence à travailler même si je sais que l'on peut acquérir une compétence mais ne jamais être parfaitement correct puisque nous avons tous des points forts et des points faibles. Cependant, nous pouvons nous améliorer dans ce sens (...)  
(JP5-2 197-204).

#### «PATTERN»

Ce qui caractérise cette étudiante, c'est que dans ses premiers journaux, elle fait d'abord une analyse globale de son expérience décrivant ce qui s'est passé, ce qu'elle a fait et ressenti. Elle procède ensuite à une évaluation systématique mais superficielle de sa compétence dans la seconde partie du journal. Cela se modifie dans ses derniers journaux, alors qu'elle procède dès la première page à l'analyse et à l'évaluation systématique de sa compétence. De plus, elle a tendance à rapporter les commentaires et suggestions provenant de l'entretien réflexif dans une section à part de son journal, section où elle aborde de façon exclusive la situation présentée au groupe pour fins de discussion.

#### 6.2.5 PERCEPTION DES MICRO-ANIMATIONS

Au début de la démarche, Frédérique s'interroge beaucoup sur la tâche demandée. Avec le temps, elle réalise que les micro-animations lui permettent de se voir vraiment, de se perfectionner et de bien comprendre les compétences. La caméra l'intimide un peu au début car

elle se sent regardée et trouve qu'elle a l'air ridicule lorsqu'elle visionne sa bande vidéo. Elle parvient toutefois à l'oublier et n'en parle plus du tout à partir de la troisième micro-animation.

J'ai trouvé que j'avais l'air très ridicule, que je riais trop et que je répondais très sec aux questions des autres personnes (JP1-2 58-61).

Je n'étais pas du tout stressée pendant le filmage et même, j'ai oublié la caméra pendant une bonne période (JP5-2 213-215).

Elle admet avoir appris à analyser sa bande : au début, elle procédait globalement et c'était plus difficile. Maintenant, elle procède systématiquement, prenant les aspects de la compétence l'un après l'autre. Cet exercice lui permet de s'améliorer, elle le sent.

Selon elle, les micro-animations en stage sont bien plus faciles car elle connaît bien les enfants.

En ce qui a trait aux entretiens réflexifs, elle a aimé l'expérience dès le début même si la première fois elle était gênée et appréhendait un peu les commentaires des autres. L'entretien réflexif la fait réfléchir énormément. Les commentaires des autres l'aident à comprendre. En entrevue, elle dit trouver difficile de participer aux entretiens réflexifs; la difficulté consiste pour elle à donner une rétroaction aux autres. Souvent, elle ne sait que dire, ce qu'elle attribue à son manque d'expérience. De plus, elle se questionne sur la capacité des autres à recevoir la critique et trouve que les trois derniers entretiens réflexifs ont été particulièrement difficiles à ce niveau. Elle avoue s'être parfois sentie nulle après l'entretien réflexif et émet des réserves sur certains commentaires, surtout dû au fait qu'en éducation, personne ne peut prétendre avoir la recette.

La rédaction du journal est ce qui l'a le plus aidée à réfléchir même si elle s'est interrogée au départ sur sa capacité à le faire. Les commentaires du professeur dans le journal lui ont permis d'approfondir sa réflexion; elle dit qu'elle en tirait un meilleur profit à la fin. Le professeur l'a aidée à comprendre la compétence.

#### 6.2.6 DISCUSSION

De façon générale, cette étudiante semble intervenir plutôt en réaction à ce qui se passe dans l'immédiat. Au moment où elle agit, deux préoccupations l'animent de façon particulière : celle d'être en relation avec les enfants et celle d'être appréciée d'eux. En soi, cela est très positif puisqu'une bonne intervention pédagogique se caractérise notamment par la capacité d'improvisation et la qualité de la relation. Par contre, cela peut révéler une faiblesse dans la capacité d'anticipation, dans la visée à long terme nécessaire en éducation. Est-ce là une caractéristique d'une éducatrice en formation ? Est-ce dû au contexte de l'intervention en laboratoire et en stage, là où l'étudiante n'est jamais réellement responsable des enfants ? Toutes ces questions pourraient être approfondies. Dans le cas présent, il serait peut-être bon d'amener l'étudiante à réfléchir davantage à la portée de ses interventions sur le développement des enfants. C'est un aspect de sa compréhension qui pourrait être amélioré.

On constate par ailleurs une progression positive dans sa confiance en elle-même. La prise de conscience qu'elle en fait est importante parce que cela est associé directement à son propre sentiment de compétence.

Elle rattache par ailleurs son aisance en milieu de stage au fait qu'elle y connaît mieux les enfants. Cela permet de retracer une limite des micro-animations en laboratoire pour elle qui, même si elles sont réalisées auprès d'enfants réels, se déroulent dans un temps limité et à une fréquence réduite.

L'analyse des difficultés rencontrées par cette étudiante démontre bien le lien qui existe entre la gêne, la peur, le manque de confiance en soi et la capacité de communiquer d'une personne. Par ailleurs, il est intéressant de constater que confrontée à l'expérience et correctement encadrée, une étudiante peut progresser. D'autre part, même s'il y a amélioration, tout n'est pas gagné pour autant. Ainsi, les réserves qu'elle émet sur les solutions que lui proposent ses pairs, tant dans ses journaux que lors de l'entrevue finale, peuvent refléter une certaine fermeture de l'étudiante. Cette fermeture peut être attribuée à une foule de facteurs mais un

manque de confiance en soi peut, par un mécanisme de protection, déclencher ce genre d'attitude. D'où l'importance de cheminer au rythme de l'étudiante, respectant ses limites actuelles pour l'aider à les franchir au moment venu.

Le sens des jugements posés, ceux validant sa compétence et ceux la conduisant vers des améliorations, semble lui aussi influencé par le niveau de confiance de l'étudiante. Nous remarquons que plus cette confiance s'élève, plus il y a de jugements sur la compétence exigeant des modifications de comportement de sa part.

L'analyse du processus de réflexion de Frédérique à travers ses écrits révèle cinq choses qui apparaissent importantes, compte tenu des objectifs visés : d'abord, l'étudiante parvient assez rapidement à centrer sa réflexion sur sa propre compétence. Ensuite, elle est capable de porter un regard critique sur sa compétence professionnelle, y voyant tant les aspects positifs que les aspects négatifs. Sa structure de jugements évolue elle-même positivement, en ce sens qu'elle parvient à appuyer davantage ses jugements sur des faits dans ses derniers journaux. Par contre, c'est un aspect qui pourrait être amélioré puisque le dernier journal comporte 45% des jugements qui ne sont pas appuyés sur des faits et que d'autre part, certaines situations sont encore décrites sans faire l'objet d'aucun jugement. Il faut tout de même mentionner que sa compréhension s'élargit au fur et à mesure et que cela constitue également une base plus solide à ses jugements. En outre, nous remarquons que l'étudiante ne se rend que rarement au niveau décisionnel : il faudrait l'inciter à envisager ce qu'elle fera à l'avenir pour l'aider à bénéficier au maximum de cet effort de réflexion. Dernier point important à mentionner : nous retrouvons plusieurs traces de l'activité métacognitive de l'étudiante dans ses écrits. Ainsi, elle rapporte des faits sur son état affectif et sur son activité cognitive, tant pendant l'animation auprès des enfants que pendant sa démarche de réflexion. Ainsi, la démarche de réflexion proposée dans les micro-animations trouve beaucoup de valeur pour elle puisqu'on connaît l'importance de l'activité métacognitive dans l'apprentissage.



## Sujet no. 3 : Marie<sup>1</sup>

### 6.3.1 CARACTÉRISTIQUES DU SUJET

Marie est perçue par les enseignantes comme étant une étudiante timide, réservée et qui réussit bien sur le plan académique. Dans ses stages, elle a rencontré des difficultés liées au fait qu'elle se sentait désemparée avec les enfants. Marie a changé d'orientation après sa deuxième année.

### 6.3.2 DÉCISIONS EN ACTION

Plusieurs motifs incitent Marie à prendre ses décisions. Ce sont les comportements des enfants, le désir d'entrer en relation avec les enfants, les commentaires des adultes et ses intentions et valeurs éducatives.

### LES COMPORTEMENTS DES ENFANTS

L'observation du comportement des enfants amène Marie à intervenir.

J'étais en train de lire une histoire à Annie et Clara. Les autres enfants jouaient dans l'armoire dans le fond de la salle. (...) Je suis allée voir ce qui se passait car ils étaient assez bruyants. Ils avaient l'air de se chicaner (JP2-3 236-239, 246-249).

Ensuite, il y a eu Charles, je me suis précipitée vers le hall d'entrée pour lui dire bonjour. Lorsqu'il m'a vue, il est devenu très gêné et à cet instant, il s'est collé à sa mère. Il ne l'a d'ailleurs pas lâchée tout le temps que j'ai été là. (...) Après quelques instants, j'ai pensé que pour répondre à son besoin, je devais le laisser faire et m'en aller. (...) Avant de repartir, j'ai dit à Charles : «lorsque tu seras prêt, tu viendras me voir, je serai à l'ordinateur» (JP3-3 64-72, 78-86).

Par contre, elle n'ose pas confronter ou exprimer un refus aux enfants de peur de les fâcher.

---

<sup>1</sup> Tous les prénoms de cette section sont des pseudonymes.

J'ai beaucoup de misère à dire non, de peur de blesser un enfant. Anne voulait que j'aille jouer dans le bateau avec elle (...) Ça ne me tentait pas (...) mais elle se faisait toujours insistante. (...) J'ai fini par lui mentir en lui disant que je n'aimais pas l'eau. (...) Mais j'ai quand même eu peur qu'Anne soit fâchée, jusqu'au moment où elle est revenue me voir (JP2-3 101-104, 106, 114-116, 121-124).

#### DÉSIR D'ENTRER EN RELATION AVEC LES ENFANTS

Un moyen pour Marie de communiquer avec les enfants est de leur proposer des activités ou de s'intégrer aux leurs.

Après, j'ai vu l'ordinateur, je lui ai demandé comment fonctionnait cet ordinateur. Il a pris sa direction, je l'ai suivi et on s'est tous les deux assis (JP3-3 34-39).

Sur la table, il y avait Claire et Annie qui avaient sorti un jeu tandis que Félix se dirigeait vers la machine à écrire. Étant donné la solitude de Félix, j'ai pensé que je devais aller le voir (JP3-3 177-182).

#### LES COMMENTAIRES DES ADULTES

Marie est influencée par les autres adultes : les parents, l'éducatrice-guide et sa coéquipière.

Ève est arrivée, elle était de bonne humeur, elle m'a parlé tout de suite. (...) elle m'a demandé à quelques reprises de passer dans le tunnel. (...) Je lui ai dit : «non». Mais son père m'a dit que France (éducatrice) l'avait déjà fait. Ce qu'elle m'a confirmé. A ce moment là, je ne savais plus quoi faire. (...) Mais j'ai pris mon courage à deux mains et je me suis dit : «Après tout, les enfants vont trouver cela drôle, pourquoi je ne le ferais pas.» J'ai demandé aux enfants s'ils voudraient venir avec moi dans le tunnel. Ève s'est empressée de passer dedans et après je l'ai suivie à l'intérieur (JP3-3 117-128, 146-154).

Les enfants jouaient avec la lumière, ils faisaient le jour et la nuit (ouvre, ferme). Je ne savais pas si j'allais les laisser faire mais ils avaient vraiment l'air de savoir ce qu'ils faisaient comme s'ils avaient déjà joué auparavant. En plus, j'ai regardé Élixa (coéquipière) et elle m'a dit : «laisse-les faire». Alors, j'ai décidé d'embarquer dans leur jeu car ils jouaient tous (JP4-3 110-120).

## **SES INTENTIONS ÉDUCATIVES**

Plusieurs décisions de Marie reposent sur des préoccupations éducatives en lien avec la compétence à analyser.

L'ambiance doit être calme. Pour cela, je ferme la porte, Ainsi, nous n'entendons pas tout le bruit des enfants qui passent en courant, qui parlent et qui crient (JP6-3 169-173).

Je dois aussi offrir des choix et respecter les leurs. (...) J'ai demandé à Simon s'il voulait faire une maison, il a dit oui. Alors, je l'ai commencée et lui ai demandé de venir m'aider. En arrivant à côté de moi, il a poussé les blocs. J'en ai remis debout et lui les faisais tomber. Alors, j'ai fabriqué des murs qui étaient en déséquilibre pour que les enfants les détruisent (JP5-3 223-224, 232-240).

Vers la fin de mon animation, Éliisa est arrivée. Alors Ève s'est mise à parler fort pour savoir qui était cette fille. (...) J'ai présenté Éliisa à tous les enfants qui étaient là car je ne voulais pas faire de jaloux (JP3-3 209-212, 216-219).

### **6.3.3 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX COMPÉTENCES**

#### **COMMUNICATION**

Marie souligne plusieurs difficultés par rapport à sa compétence à communiquer. Lors de sa première micro-animation, elle a de la difficulté à stimuler l'échange entre elle et ses pairs sur un sujet qui leur est inconnu. Elle n'a pas pensé à exploiter leur vécu par rapport à l'information transmise (JP2-3 86-101).

Un manque de confiance en elle entrave son aisance à parler au groupe. Cela la fait bafouiller, hésiter, se répéter (JP2-3 137-165).

Dans sa communication avec les enfants, elle remarque qu'elle adopte un langage enfantin.

Ensuite en regardant ma vidéo cassette, je me suis rendue compte que très souvent j'avais un parler enfantin. (...) De plus, l'entretien réflexif que nous avons eu m'a fait prendre conscience que c'était dans mon caractère d'avoir un parler enfantin (JP6-3 181-192).

De plus, face aux demandes des enfants, elle est incapable d'exprimer un refus de peur de les fâcher (JP2-3 101-124).

Une autre difficulté de communication qu'elle rapporte est d'être mal à l'aise pour établir le contact avec les enfants lorsqu'ils sont en jeu. Cela la gêne (JP2-3 175-183).

#### INDIVIDUALISATION

Pour sa compétence *individualisation*, le problème que Marie a rencontré est de savoir reconnaître qu'un enfant peut ne pas avoir besoin qu'on s'occupe de lui. A la troisième micro-animation, elle forçait les interventions d'individualisation. Elle était très préoccupée par la pratique de sa compétence.

J'ai pensé qu'étant donné la solitude de Guillaume, je devais aller le voir. (...) Par après, je me suis aperçue que ce n'était pas vraiment de l'individualisation que je faisais avec Guillaume car il faut le faire lorsqu'il y a lieu. Moi, j'ai tendance à trop vouloir bien faire et je trouve où il n'y en a pas de l'individualisation (JP3-3 182-184,188-193).

À quelques occasions, Marie n'a pas été capable de répondre aux besoins des enfants. Elle est restée dépourvue devant un enfant qui parle peu (JP3-3 24-26).

#### GESTION DE LA VIE COLLECTIVE

Par rapport à sa compétence *gestion de la vie collective*, elle ne réussit pas à faire respecter les consignes. Elle constate manquer de fermeté (JP4-3 71-75).

Elle trouve difficile aussi de formuler positivement les consignes. Cela n'est pas naturel pour elle. Cela lui demande un effort d'attention pour le faire (JP4-3 44-51).

#### STIMULATION

Par rapport à sa compétence *stimulation*, Marie ne réussit pas à bien exploiter une amorce qui était intéressante. Elle perd l'effet de surprise recherché.

Je dois être capable d'amorcer une activité en utilisant des éléments déclencheurs. Dans mon cas, ça n'a pas très bien réussi, pourtant c'était bien organisé. J'avais demandé aux enfants d'aller dans la salle à côté pendant que je préparais la salle. (...) Lorsque tout fut installé, je suis allée chercher les enfants, ils étaient tous impatients de l'autre côté. Je leur ai dit de venir s'asseoir devant les matelas et de ne pas toucher tout de suite. (...) Je leur ai demandé de venir s'asseoir et d'enlever leurs souliers pour ne pas qu'ils se fassent mal. (...) Ils ont eu beaucoup de misère à embarquer dans mon activité. (...) Je peux dire que j'avais une bonne idée comme élément déclencheur mais ma faiblesse a été de les bloquer au début (JP3-5 141-177).

Elle se sent préoccupée par sa compétence ce qui fait que, lorsqu'elle pose des questions aux enfants, elle n'attend pas toujours leurs réponses (JP5-3 87-94).

Une autre difficulté pour elle consiste à doser ses interventions. Parfois, elle «surstimule» les enfants en leur proposant trop d'activités à la fois. Elle ne leur laisse pas toujours le temps de découvrir, d'explorer selon leur rythme et leurs capacités (JP5-3 40-45).

#### ORGANISATION

Par rapport à sa compétence organisation, il arrive à Marie d'avoir de la difficulté à respecter l'horaire qu'elle a planifié.

Mais comme par malheur, je ne suis pas rentrée dans mon temps. (...) Je crois que je n'avais pas compté le premier lavage des mains parce que Francine ne le fait jamais (...) Il y a peut-être aussi parce que je leur ai demandé qu'ils m'aident à mettre les chaises à la table, c'est sûr que ça demande plus de temps à un enfant (JP6-3 23-39).

De plus, Marie éprouve parfois de la difficulté à animer les enfants pour limiter le temps d'attente, particulièrement lors de la collation (JP6 23-30).

#### 6.3.4 Évolution de la réflexion

##### ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION AU COURS D'UNE MICRO-ANIMATION

Pour les deux premières micro-animations, Marie fait référence de façon explicite au visionnement de sa bande vidéo pour lui permettre de prendre conscience de points positifs et négatifs de ses compétences.

Par la suite, j'ai remarqué un des mes points forts en me regardant sur ma cassette. J'ai vu que j'étais très expressive (JP1-3 116-119).

Ensuite en regardant ma cassette vidéo, je me suis rendue compte que très souvent j'avais un parler enfantin (JP2-3 37-39).

Les entretiens réflexifs aident Marie à approfondir sa réflexion. Marie soumet à ses pairs des difficultés qu'elle a rencontrées lors de ses animations. Elle intègre toujours dans ses analyses individuelles les explications ou les solutions énoncées, soit par les pairs ou la professeure. Pour les deux premières micro-animations, elle mentionne de façon explicite l'apport des entretiens réflexifs. Pour les autres, elle rapporte presque textuellement les idées qui ont été émises sans en préciser la source.

À la première micro-animation, Marie apporte à l'entretien réflexif deux problèmes relatifs à sa compétence *communication*. Dans son animation, elle estime qu'elle n'a pas été capable d'alimenter l'échange entre elle et ses pairs. Les étudiantes lui apportent des hypothèses d'explications et des solutions. Marie les intègre toutes dans l'analyse individuelle de sa compétence. Par contre, pour ce qui est du deuxième problème, à savoir son manque de confiance en elle-même, elle ne retient pas les commentaires de ses pairs qui ont tendance à atténuer cette difficulté. Elle demeure critique par rapport à cette limite chez elle.

Dans les quatre micro-animations suivantes, ses pairs maintiennent cette attitude peu critique face aux difficultés de Marie. L'enseignante questionne alors les étudiantes pour les amener à bien voir le problème et à être plus critiques. Elle apporte des explications en faisant des liens entre la pratique et la compétence. Dans ses journaux professionnels, Marie retient davantage les explications de l'enseignante que les commentaires des pairs. Par contre, lorsque

les pairs lui soulignent des points positifs, elle les intègre dans sa réflexion.

À la sixième micro-animation, Marie analyse l'organisation de son milieu de stage. Elle semble utiliser les commentaires de l'enseignante pour structurer et développer son analyse individuelle. Les interventions analysées sont souvent présentées en lien avec les aspects spécifiques des compétences.

### ÉVOLUTION DU PROCESSUS DE RÉFLEXION

Le tableau 6.3 à la page 144 présente la synthèse des différents aspects considérés dans l'analyse du jugement critique.

#### A) Nature des jugements

Pour l'ensemble de ses micro-animations, Marie énonce plusieurs jugements qui portent majoritairement sur elle-même. Certains concernent des aspects spécifiques des compétences.

Par la suite, j'ai remarqué un des mes points forts en me regardant sur ma cassette, j'ai vu que j'étais très expressive (JP1-3 116-119).

Je ne fais pas tellement preuve de fermeté avec les enfants. J'ai plus tendance à les laisser faire. (...) J'ai peur de donner des ordres ou des consignes (JP4-3 91-93, 97-98).

D'autres portent sur l'aspect général de la compétence.

Alors, j'ai décidé d'embarquer dans leur jeu car ils jouaient tous. Mais c'était bien une de mes pires gaffes car dans le fond, je leur disais qu'ils pouvaient jouer à cela même si j'en étais pas certaine (JP4-3 118-124).

Je pense que je veux trop les stimuler, je leur propose des choses même quand ils sont en action. (...) Je les «surstimulais» et ce n'est pas très bon (JP5-3 27-30, 40-41).

De plus, un nombre important de jugements concernent les états affectifs de Marie et ce, tout au long de ses micro-animations.

Lorsque j'ai commencé mon exposé, j'étais très nerveuse (JP1 35-36).

TABLEAU 6.3

SUJET 3

**SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DE LA PENSÉE CRITIQUE**

No du journal proposé à l'étudiant	Objets du jugement												Sens des jugements			Faits			Nature des liens			Solutions			No de situa- tions ou il n'y a pas eu de ju- gement
	No total de ju- gements	Été- rieur à elle	Jugement métaco- gnitif	Perfor- mance générale	Aspects de la compé- tence	Autres compé- tences	No de Juge- ments portant sur elle	Positif		Négatif		No de Juge- ments appuyés	No de Juge- ments non ap- puyés	AF*	Avec la compé- tence	Autres liens	No de solu- tions énon- cées	No de solu- tions évaluées	No de décis- ions						
								N	M	N	M									N	M	N	M	N	
1	11	0	2	4	2	3	11	5	6	6	5	8	3	9	1	0	0	0							
2	16	4	6	2	4	0	12	7	5	14	2	6	3	15	1	0	1	3							
3	13	7	4	0	2	0	6	3	3	11	2	11	5	14	1	0	0	5							
4	20	1	10	3	6	0	19	5	14	12	8	10	8	17	2	0	1	1							
5	18	7	6	2	2	1	11	2	9	9	9	2	11	11	2	0	0	3							
6	12	6	3	1	2	0	6	2	4	8	4	1	4	18	2	0	1	1							
TOTAL (N)	90	25	31	12	18	4	65	24	41	60	30	38	34	84	9	0	3	13							

\* Affectif



Mais moi, j'étais très mal, je ne savais plus quoi faire. Je commençais même à paniquer (...) (JP6-3 134-139).

Marie porte aussi des jugements sur les comportements des enfants (JP2-3 237-241).

#### B) Sens des jugements

Pour l'ensemble des micro-animations, Marie rapporte davantage de jugements négatifs que positifs. En effet, 41 jugements conduisent à des améliorations et 24 jugements confirment la justesse de ses interventions.

#### C) Faits rapportés

La majorité des jugements que pose l'étudiante sont appuyés sur ses actions et sur les comportements des enfants.

Le dernier point dans la planification c'est de préparer des animations. Je crois que j'ai été très faible sur ce point. Au début, tout allait bien. Je leur demandais si c'était bon, s'ils aimaient les raisins, je leur parlais des raisins, qu'ils sont rouges, ronds (...). Mais après que l'éducatrice soit allée chercher le fromage, on dirait que j'ai perdu le contrôle. Ils ont commencé à vouloir se lever. Je leur ai demandé s'ils avaient encore faim. J'ai voulu leur enlever leur fromage alors ils se sont assis à nouveau. Mais après un court instant, ils ont recommencé. Ils se levaient et couraient dans la salle avec un grand sourire. Puis je les ai rappelés pour qu'ils viennent se laver mais j'ai dû aller les chercher. (...) Je pense que j'ai manqué d'animation, je ne les ai pas assez occupés (JP6-3 110-117, 119-133, 138-149).

#### D) Compréhensions développées

Tout au long des micro-animations, Marie se centre sur ses compétences en établissant différents liens. Ainsi, elle établit de nombreux liens conceptuels avec les compétences en rapportant les éléments spécifiques.

Tout au long de mon expérience à la garderie, j'ai essayé de reformuler les messages que les enfants m'envoyaient. Mais malheureusement, je crois que ça été un peu plus difficile que je l'avais imaginé (JP2-3 39-15).

Ensuite, il faut procéder par problèmes à résoudre, être capable de proposer des situations ouvertes d'apprentissage aux enfants. Je pense l'avoir fait une seule fois, soit au début (JP5-3 75-79).

Elle fait également valoir des principes ou intentions pédagogiques inhérents aux diverses compétences.

Pour écouter un enfant qui me parle, je me mets à sa hauteur et je le regarde, comme ça j'ai l'air plus attentive à lui. Et même à l'occasion, j'arrête ce que j'ai entrepris pour lui montrer que je suis tout oreille à ce qu'il va me dire (JP2-3 82-88).

Je dois être capable d'amorcer une activité en utilisant des éléments déclencheurs. (...) J'ai placé mes blocs mousse comme en pyramide et puis je les ai recouverts de deux grandes couvertures pour les cacher. Ainsi, ça piquerait leur curiosité et ça les motiverait à participer (JP5-3 136-139, 146-152).

Aussi, elle observe et interprète les comportements des enfants pour expliquer, par exemple, leur façon d'agir.

Mais cette petite fille a tellement le sens du leadership. Elle fait son petit chef et elle réussit à tous nous embarquer parce qu'elle nous tient tête (JP4-3 235-239).

Je pense qu'il y avait des enfants qui étaient fatigués d'être assis alors ils ont commencé à vouloir se lever (JP6-3 122-125).

Marie établit parfois des liens entre son action et son état affectif.

Mais c'était bien une de mes pires gaffes car dans le fond je leur disais qu'ils pouvaient jouer avec cela même si j'en étais toujours pas certaine (JP4-3 120-124).

Pour plusieurs situations analysées, Marie approfondit sa réflexion en s'interrogeant sur différents aspects de ses interventions.

J'essayais, peut-être inconsciemment, de leur faire faire ce que moi je voulais. Très souvent, on agit comme cela, on veut que les enfants fassent ou soient comme on le désire (JP5-3 49-54).

Je me suis posé une question : «est-ce que je dois embarquer dans les jeux des enfants? (...) Mais, n'ai-je pas l'air fou un peu lorsque je suis assise par terre ou bien en train d'imiter un chat? Est-ce que je remplis mon rôle d'éducatrice ?» (JP2-3 145-148, 15-155).

E) Solutions envisagées

Marie envisage quelques alternatives à ses interventions.

Pour avoir une bonne communication, pour les faire s'exprimer, j'aurais dû leur poser des questions qui se rapportaient à leur vécu. Par exemple, je sais très bien qu'elles ont toutes déjà été au planétarium, alors il aurait fallu que je leur demande leurs impressions sur cette visite. Qu'est-ce qu'elles ont aimé? Qu'est-ce qu'elles ont appris? Si l'astronomie les intéresse davantage depuis leur voyage? (...). (JP1-3 101-115).

Qu'est-ce que j'aurais dû faire? Peut-être leur demander de tous venir s'asseoir en rond pour leur dire que si tout le monde continuait de jouer on ne pourrait pas manger notre collation. Ainsi, ils auraient compris que j'étais sérieuse et que c'était vraiment le temps de ramasser (JP4-3 82-90).

Mais ce n'est pas comme cela que ça aurait dû se passer. Il aurait fallu que je lui demande de sortir en lui disant qu'on avait un problème à régler (lui tendre la main aurait peut-être été une solution). On aurait été s'isoler un peu pour pouvoir se parler. Alors je lui aurais demandé des explications sur ce qui se passait, (...) J'aurais ramené les faits sur ce que j'avais observé, en lui demandant, si lui, il trouvait ça correct (JP4-3 196-213).

F) Décisions prises lors de la réflexion sur l'action

À quelques occasions, Marie traduit ses hypothèses de solution en décision pour une prochaine expérience.

Elle s'est alors arrêtée et j'étais bien contente. Mais j'aurais dû essayer de lui expliquer qu'il y avait d'autres amis qui voulaient me parler, qu'elle pourrait me reparler tout à l'heure. J'aurais pu donner les tours de parole. Je pense que ça aurait été une bonne solution. Alors la prochaine fois qu'un enfant prendra toute la place, je saurai qu'il faut donner les tours de parole (JP2-3 193-204).

La prochaine fois, je devrai faire attention, les laisser s'organiser un peu. On dirait que je ne m'en rendais pas compte avant, mais maintenant j'en ai pris conscience (JP4-3 19-24).

G) Activité métacognitive

1- Perception de son état affectif

Dans tous ses journaux professionnels, Marie rapporte ses sentiments vécus pendant l'action et exprime des questionnements sur son état affectif.

À sa première micro-animation, Marie réalise qu'elle manque de confiance en elle. Elle décrit comment ceci affecte sa communication avec ses pairs et réfléchit sur les causes de ce manque de confiance en elle-même.

Ensuite, j'ai aussi remarqué mon manque de confiance. Il ne paraissait peut-être pas de l'extérieur mais j'avais beaucoup de misère à m'exprimer. Très souvent, je me répète. Je dis exactement la même chose mais en d'autres mots. (...) Je trouve cela très dur de me prendre en main et de me convaincre d'avoir confiance en moi. Je ne sais pas comment régler mon problème (JP1-3 137-146, 162-165).

La confiance en soi est une chose super importante. Quand je ne l'ai pas, je suis très malheureuse, je doute de mes capacités, je deviens de plus en plus nerveuse. Je me demande constamment ce que les autres pensent de moi, s'ils me jugent. Les autres sont une des causes de mon manque de confiance. Je me préoccupe beaucoup trop des autres, de leur jugement. En fait, c'est la peur du ridicule que j'ai, mais c'est très difficile de m'en débarrasser (JP1-3 70-81).

Dans certaines situations, Marie vit de l'insécurité face aux enfants.

(...) Il y a des fois, où j'ai l'air de ne pas savoir quoi faire ni où aller. Je me promène en regardant les enfants et je me demande si je vais les interrompre dans leur jeu pour leur parler. Je pense que ça me gêne de m'interposer dans ce qu'ils sont en train d'accomplir (JP2-3 170-177).

L'anticipation d'un manque de participation des enfants à son activité la rend craintive.

Cette fois-ci, j'étais très énervée. J'avais peur que les enfants ne veuillent pas participer à mon activité car un peu plus tôt dans la journée, ils avaient joué très longtemps avec les blocs mousse (JP6-3 34-40).

Marie se sent désemparée lorsqu'elle perd le contrôle du groupe.

Ensuite, j'ai dit : «Tous les amis vont m'aider à ranger.» Catastrophe! La moitié rangeait et l'autre moitié jouait et criait. J'étais complètement désemparée. Je regardais Élixa qui me filmait et j'avais juste une envie, celle de partir (JP4-3 71-78).

Finalement, à la troisième micro-animation, Marie a peur du jugement des autres.

Mais j'aurais pu diriger Félix vers l'ordinateur, jouer un peu avec lui puis le laisser seul. Je n'osais pas le faire. J'avais peur que les autres pensent que je ne m'occupais pas de lui (JP3-3 53-58).

Marie pose quelques jugements d'ordre métacognitif. Elle fait des liens entre ses sentiments et ce qui les suscite.

Lorsque j'ai commencé mon exposé, j'étais très nerveuse, je pensais sans cesse à la caméra. Mais après quelques minutes, je l'ai oubliée (JP1-3 35-38).

Je me sentais très mal car les enfants n'avaient pas voulu me parler (JP3-3 72-73).

## 2- Perception de ses stratégies cognitives

Dans ses verbalisations, Marie donne peu d'informations sur les stratégies cognitives qu'elle utilise. Elle ne rapporte que quelques faits sur l'observation.

### H) Objectifs et transcendance

Marie prépare soigneusement ses animations. Pour cinq micro-animations, cette préparation se traduit sous forme d'objectifs liés à des aspects spécifiques des compétences.

Lors de la micro-animation, la compétence que j'ai travaillée a été la communication et pour ce faire, je me suis

d'avantage concentrée sur la reformulation des messages et aussi sur le fait de poser des questions (JP2-3 3-6).

La compétence que j'ai travaillée a été la stimulation. Pour manifester ce savoir-faire, j'ai essayé d'inviter les enfants à faire de nouvelles choses tout en les laissant s'engager positivement (JP5-3 1-5).

Marie est une étudiante qui semble vouloir améliorer ses compétences comme future éducatrice. Pour certaines limites, elle exprime de façon claire un désir d'amélioration.

Par après, je me suis aperçue que ce n'était pas vraiment de l'individualisation que je faisais avec Guillaume. Il faut individualiser lorsqu'il y a lieu. Moi, j'ai tendance à trop vouloir bien faire et je trouve de l'individualisation là où il n'y en a pas. J'aurai à faire attention à ce petit problème (JP3-3 188-196).

#### «PATTERN»

D'une micro-animation à l'autre, Marie semble utiliser l'ensemble des outils proposés pour réfléchir sur ses compétences. De façon systématique, elle semble aborder le visionnement de son vidéo en associant les faits observés avec les différents aspects spécifiques des compétences analysées. Elle pose des jugements sur ses actions et développe toujours des compréhensions par rapport à celles-ci. Marie se caractérise par une attitude de questionnement sur les motifs de ses actions. Cela l'amène régulièrement à énoncer des hypothèses de solutions qui lui ont été proposées lors de l'entretien réflexif.

#### 6.3.5 PERCEPTION DES MICRO-ANIMATIONS

Selon elle, les micro-animations lui ont permis de voir ses points forts, ses erreurs, lui ont appris à se questionner sur sa façon d'intervenir avec les enfants et à mieux comprendre les compétences.

Elle a trouvé difficile d'être filmée. Cela la gênait, l'incitait à trop vouloir bien faire. Cependant, elle dit qu'après deux ou trois minutes d'animation, cela disparaissait.

Les micro-animations lui demandaient beaucoup d'énergie. Elle n'était pas capable de se regarder immédiatement après son animation.

Elle sortait de ses animations toujours un peu découragée. Elle préférait regarder sa bande toute seule, après un jour ou deux. À ce moment, sa perception était moins négative.

Au début de ses micro-animations, elle regardait sa bande vidéo de façon globale pour en faire l'analyse et trouvait ça difficile. Par la suite, à partir de la troisième micro-animation, elle a procédé de façon plus systématique et elle a trouvé cela plus facile.

Elle ne se sentait pas à l'aise de présenter l'extrait de sa bande vidéo à l'entretien réflexif. Cependant, elle a trouvé que le groupe lui apportait des idées nouvelles, des solutions et elle les retenait pour son journal. Pour ce qui est des extraits présentés par ses pairs, elle exprime sa difficulté à identifier les problèmes et à voir d'autres façons de faire. Cependant, elle a trouvé que le climat à l'entretien réflexif était bon.

Elle perçoit la rédaction du journal professionnel comme demandant beaucoup de travail. Toutefois, elle reconnaît que cela lui a permis de développer ses habiletés d'écriture et a forcé sa réflexion sur ses compétences professionnelles.

Les micro-animations en stage lui semblaient plus faciles parce qu'elle connaissait mieux les enfants. Par contre, certains comportements de l'éducatrice l'insécurisaient et cela l'amène à penser que cette partie de la démarche était moins nécessaire.

Dans les micro-animations, elle perçoit le rôle du professeur comme un rôle de soutien. Le professeur aide, explique les compétences.

Pour elle, la compétence à stimuler a été la plus facile à analyser alors que la compétence à organiser a été la plus difficile.

Selon Marie, la compétence s'acquiert par l'expérience, par l'analyse de ses erreurs et par la recherche de documentation.

Marie a trouvé l'expérience exigeante et elle est fière d'avoir réussi à faire la démarche de micro-animation.

### 6.3.6 DISCUSSION

Les journaux professionnels de Marie semblent révéler qu'elle a bien intégré la démarche proposée dans les micro-animations. En effet, les verbalisations de Marie tout au long des micro-animations témoignent de sa compréhension des différentes étapes. De plus, dans ses écrits, elle manifeste une bonne structure de jugement par rapport à ses compétences professionnelles.

Cependant, Marie est un très bel exemple de l'écart qui peut exister entre la maîtrise de la théorie et la maîtrise de la pratique. En effet, Marie vit beaucoup d'insécurité dans ses animations. Ceci, elle l'exprime régulièrement dans ses journaux professionnels et surtout lors de l'entrevue.

Malgré le fait qu'elle réussisse bien sur le plan académique et qu'elle ait perçu positivement le soutien reçu de ses pairs et de l'enseignante, sa réflexion l'a amenée à changer d'orientation à la fin de cette deuxième année de formation. Elle a entrepris des études en sciences. Selon nous, cela démontre l'importance des expériences pratiques en cours de formation pour permettre à l'étudiante de réfléchir sur ses capacités et de confirmer son choix professionnel.



## Sujet 4 : Éli<sup>1</sup>

### 6.4.1 CARACTÉRISTIQUES DU SUJET

Éli<sup>1</sup> est perçue comme étant une étudiante sociable; elle est très impliquée dans les activités étudiantes. Sur le plan académique, Éli<sup>1</sup> répond aux exigences des cours mais avec difficulté. Elle ne démontre pas une très grande motivation. Pour ses activités de stage, elle se situe dans le dernier rang cinquième.

### 6.4.2 DÉCISIONS EN ACTION

Les verbalisations d'Éli<sup>1</sup> révèlent qu'elle vit beaucoup d'insécurité en action. Ceci l'amène à adopter une attitude attentiste face aux événements. Pour les différentes micro-animations, les motifs suivants l'ont amenée à intervenir : les demandes verbales des enfants, la responsabilité d'assurer leur sécurité physique, le respect de leur rythme, la connaissance des enfants et la compréhension de son rôle. Lors de la sixième micro-animation, un sentiment d'incompétence l'a amenée à prendre une décision inadéquate.

#### LES DEMANDES DES ENFANTS

Éli<sup>1</sup> semble répondre spontanément aux demandes d'aide et aux invitations des enfants à partager leurs jeux. Être en relation directe avec les enfants est pour elle une source de satisfaction.

Le bout que j'ai aimé, c'est quand une petite fille est venue me demander de l'aider à mettre son couvre-tout (JP2-4 90-93).

Pour certaines situations, nous pouvons relever les raisons qui incitent Éli<sup>1</sup> à donner suite aux demandes des enfants. Ce sont l'incapacité d'exprimer un refus à l'enfant, l'impulsivité ainsi qu'une attitude maternaliste.

Après le déjeuner, comme ils appelaient ça, Gabriel m'a demandé d'aller à l'ordinateur (...). Catherine m'a demandé de

---

<sup>1</sup> Tous les prénoms de cette section sont des pseudonymes.

venir nous trouver, je lui ai dit oui. J'aurais aimé rester seule avec Gabriel car c'était la première fois où j'aurais pu échanger vraiment avec lui. Mais je ne pouvais pas dire non à Catherine (JP3-4 147-156) .

Au début quand je suis arrivée, Sébastien m'a donné son couvre-tout pour que je l'aide à l'enlever. Pour moi ça été instinctif, je me suis levée de sur ma chaise et je suis allée l'accrocher à sa place car il m'avait dit qu'il ne voulait pas le faire ( JP3-4 99-115).

#### LA RESPONSABILITÉ D'ASSURER LA SÉCURITÉ PHYSIQUE DES ENFANTS

À la quatrième micro-animation, l'étudiante est très préoccupée par la sécurité physique des enfants.

Je regardais Diane monter sa tour de blocs (...). J'ai dit: «Fais attention! Si ça tombe, ça va tomber sur la tête d'Émilie et des blocs de plastique ça fait mal» (RS6 375-379).

Tout en lisant l'histoire, j'avais tout le temps en tête le coin psychomotricité. Il fallait que je garde un oeil sur eux parce que ça joue quand même assez dur entre eux autres (...) quand j'ai entendu un gros boum je suis allée voir si c'était le banc qui était tombé, j'ai pensé qu'il était arrivé quelque chose dans le coin psychomotricité (RS6 206-216).

#### RESPECTER LE RYTHME DE L'ENFANT

Dans ses contacts avec les enfants, Élisabeth se montre disponible mais ne force pas la relation.

(...) j'avais un peu plus de contacts physiques avec les enfants qui se levaient car ils sont toujours plus colleux que ceux qui sont déjà réveillés et je prenais le temps de le faire. (JP6-4 80-85).

(...) je l'ai invité à venir et quand j'ai vu qu'il ne voulait pas, je l'ai laissé faire. Je me suis dit quand il voudra venir me voir, il viendra (RS6 102-106).

#### LA CONNAISSANCE DES ENFANTS

La connaissance des enfants guide l'étudiante dans certaines de ses actions.

Il y a plein de petits trucs d'organisation que je me suis donnés pour éviter d'avertir inutilement les enfants et de trop voyager pour rien. En voici quelques-uns : éloigner Maxime des autres car il a tendance à aller fouiller dans les autres assiettes (...) (JP5-4 193-200).

#### **LA COMPRÉHENSION DE SON RÔLE**

À un moment donné, au cours de la démarche, Éliisa doit prendre sa place par rapport à l'éducatrice.

Pendant ce temps, Simon et Julie étaient avec Louise. Je les regardais, je pensais à ma compétence et je me demandais comment faire pour les intéresser. Il fallait que je pense vite car ce n'était pas à l'éducatrice à s'occuper des enfants. Je suis allée les voir et je me suis organisée pour aller faire un jeu avec Julie. Je leur ai expliqué que ce matin, c'était moi qui jouais avec eux et que l'éducatrice allait venir les retrouver plus tard (JP4-4 69-80).

#### **SENTIMENT D'INSÉCURITÉ PAR RAPPORT À LA COMPÉTENCE**

Éliisa pense qu'elle ne sera pas capable d'individualiser avec un groupe de poupons. Ceci l'amène à prendre une décision qu'elle considère comme une erreur.

(...) en plus d'avoir peur de ne pas faire d'individualisation avec mes trois bébés, je suis allée me chercher deux grandes filles de 3-4 ans pour me prendre de l'assurance, en espérant de combler mes peurs de ne pas avoir à répondre aux besoins des enfants. Cela n'a pas vraiment marché, cela a été une grosse erreur de ma part (JP6-4 24-32).

#### **6.4.3 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX COMPÉTENCES**

L'étudiante a fait l'analyse de quatre compétences. Elle rapporte des difficultés pour toutes les compétences analysées sauf pour la compétence organisation.

#### **COMMUNICATION**

La compétence communication a été l'objet de difficultés lors des trois premières micro-animations. Dans la première micro-animation, Éliisa exprime une insatisfaction relative à la qualité de son langage. Elle attribue cela à un parler régional.

Il y a une chose dont je ne suis pas satisfaite, c'est mon vocabulaire et la manière dont je parle. Pour moi, c'est cela qui a gâché un peu ma présentation. J'ai vraiment un parler du Lac-Saint-Jean. La plupart du temps, c'est ça qui gâche mes exposés (JP1 96-103).

Elle rencontre également une difficulté concernant l'aspect porter attention aux messages de l'enfant.

Il y a un autre point dans «Écouter et faire parler les enfants» où je n'ai vraiment pas été correcte. Ce qui est arrivé, c'est que je lisais l'histoire des trois petits cochons et il y a une petite fille qui voulait se joindre à nous. Il a fallu qu'elle embarque presque par dessus moi avant que je réagisse. Le point où j'ai manqué c'est que je n'ai pas porté attention aux messages de l'enfant (JP2-4 124-135).

Elle hésite par ailleurs à exprimer des refus aux enfants (JP3-4 151-156).

#### INDIVIDUALISATION

Élisa a analysé sa compétence individualisation à deux reprises et à chaque fois, elle rapporte des difficultés. Elle a trouvé difficile d'individualiser avec un petit groupe d'enfants. Ceci semble relié à une incompréhension de la compétence.

J'ai trouvé ça difficile de faire de l'individualisation avec si peu d'enfants car ils sont beaucoup après toi. C'est rare que tu peux être seule avec un enfant. C'est plus dur de répondre à ses besoins (JP3-4 193-198).

De même, individualiser avec des poupons a été difficile pour Élisa.

J'avais plus tendance à aller vers les plus grands. Je ne sais pas, peut-être qu'ils communiquent plus, c'est plus facile de répondre à leurs besoins, savoir ce qu'ils veulent. Pourtant les trois bébés, je les connais, je les ai presque tous les jours (ER6-4 1399-1406).

#### GESTION DE LA VIE COLLECTIVE

La gestion de la vie collective a été une compétence difficile à actualiser pour Élisa, particulièrement pour l'aspect faire respecter les consignes.

Mes directives étaient comprises de la part des enfants mais je manquais de fermeté et c'est pour cela que j'avais de la difficulté à prendre le contrôle du groupe. Je n'osais pas être ferme car les enfants m'étaient inconnus (JP2 58-69).

#### 6.4.4 ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION

##### ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION AU COURS D'UNE MICRO-ANIMATION

Pour quatre micro-animations, nous relevons des changements au niveau de la réflexion de l'étudiante. Ces changements sont suscités soit par le visionnement de la bande vidéo ou par l'entretien réflexif. Les changements se situent au niveau des perceptions que l'étudiante a de ses actions, de l'identification de ses points positifs et négatifs par rapport à la compétence analysée ainsi que d'une meilleure compréhension de celle-ci.

À la première micro-animation, Éliisa exprime une perception négative de l'image d'elle-même suite au visionnement de sa bande vidéo.

Durant mon visionnement, j'ai vu beaucoup de négatif et un peu de positif contrairement à ce que le groupe m'a dit (...) (JP1-4 5-7).

À l'entretien réflexif, ses pairs soulignent des points positifs de sa compétence.

Moi, je trouve qu'elle est expressive, elle fait beaucoup de gestes (ER1-4 1925-1926). (...) Moi, j'ai trouvé que son message était très clair. Je l'ai trouvée expressive avec ses yeux (ER1-4 1965-1966).

Éliisa reprend ces points positifs dans son journal professionnel et à la fin, elle exprime un sentiment de satisfaction par rapport à son travail et énonce une orientation positive par rapport à l'avenir.

J'avais hâte d'écrire un peu de positif. Le groupe m'a fait remarquer que j'étais expressive quand je parlais. Je fais beaucoup de gestes. En regardant ma cassette vidéo, j'ai trouvé ça vrai (JP1-4 46-50).

Pour conclure, je suis contente de mon travail et à l'avenir je vais me regarder plus positivement (JP1-4 136-139).

À la deuxième micro-animation, le visionnement de sa bande vidéo change la perception négative qu'elle avait de son animation.

Tout au long de mon animation, j'ai donné le 100% de moi-même tout en pensant à ma compétence que j'avais à travailler : la communication. Je trouvais que ça n'avancait pas. Mais après avoir écouté ma cassette deux fois, j'ai vu que c'était une impression que j'avais. Les agissements que je trouvais négatifs, c'est juste à cause de la nervosité, donc j'étais moins déçue (JP2-4 23-33).

De plus, lors de l'entretien réflexif, l'enseignante fait remarquer au groupe un aspect négatif.

Être attentive, c'est être à l'écoute. Il y a la petite fille qui lui embarque presque sur les jambes (...). Vous voyez qu'un enfant, ça s'exprime par des gestes. Quand on regarde ça, on comprend bien son message, elle veut s'asseoir elle aussi (ER1 1358-1367).

Dans son journal professionnel, l'étudiante reconnaît qu'il y a un problème mais ne rapporte pas les explications de l'enseignante (JP2-4 134-139).

À la quatrième micro-animation, l'entretien réflexif aide l'étudiante à clarifier sa conception de la compétence *gestion de la vie collective*.

Lors du rappel stimulé, Éliisa semble restreindre la compétence à la gestion des conflits.

(...) j'avais de la misère, j'avais bien de la misère à voir comment je pourrais travailler cette compétence. Les enfants arrivaient tous les uns après les autres et il n'y a eu aucun conflit durant mon animation donc je n'ai pas eu à intervenir (RS6 184-192).

À l'entretien réflexif, Éliisa présente un problème relié à la gestion des conflits entre les enfants. L'enseignante donne des explications sur d'autres aspects de la compétence mis en jeu dans l'extrait présenté. D'après ses commentaires, l'étudiante ne les avait pas associés à sa compétence (ER4 1212-1242, 1257-1258).

À la fin de son journal professionnel, l'étudiante exprime clairement le changement qui s'est opéré concernant sa compréhension de la compétence.

J'ai eu de la difficulté à faire l'analyse de ma cassette vidéo car pour moi la compétence était beaucoup portée sur les conflits des enfants mais je me suis aperçue que c'était beaucoup plus que cela. Je me suis aperçue qu'intervenir de façon positive n'était vraiment pas ce que je pensais de pour moi à chaque fois que je faisais une intervention que je trouvais correcte, elle était positive (JP4-4 204-219).

#### ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION PENDANT LA DÉMARCHE

Le tableau 6.4 à la page 160 présente la synthèse des différents aspects considérés dans l'analyse du jugement critique.

##### A) Nature des jugements

Pour l'ensemble de ses micro-animations, Éliisa porte des jugements d'ordre métacognitif reliés à ses états affectifs (34/77), des jugements ayant pour objet des aspects spécifiques des compétences (15/77), ses performances générales (9/77), des jugements dont les objets sont extérieurs à elle (13/77) et des jugements sur des aspects spécifiques reliés à d'autres compétences que celle analysée (6/77).

Les jugements d'ordre métacognitif portent principalement sur ses sentiments vécus dans ses relations avec les enfants et sur son niveau d'aisance.

Ensuite, j'ai invité Guillaume à jouer à un jeu. Il s'est assis pour faire le casse-tête avec nous autres. Durant ce moment-là, je me sentais bien. Tout allait comme sur des roulettes (JP4-4 148-153).

Je me suis sentie très bien dans cette compétence. J'avais bien planifié mon animation et j'ai très bien su organiser mon environnement pour je sois à l'aise pour travailler (JP5-4 213-217).

TABLEAU 6.4

## SUJET 4

## SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DE LA PENSÉE CRITIQUE

No du journal professionnel	Nb total de jugements	Objets du jugement						Sens des jugements		Faits		Nature des liens			Solutions			
		Extérieur à elle	Jugement métacognitif	Performance générale	Aspects de la compétence	Autres compétences	Nb de jugements portant sur elle	Positif	Négatif	Nb de jugements appuyés	Nb de jugements non appuyés	AF*	Avec la compétence	Autres liens	Nb de solutions énoncées	Nb de solutions évaluées	Nb de décisions	Nb de situations où il n'y a pas eu de jugement
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
1	17	3	8	1	2	3	14	10	4	2	15	8	2	18	1	0	0	0
2	9	2	3	2	2	0	7	2	5	2	7	7	2	13	0	0	0	1
3	17	2	8	3	1	3	15	9	6	3	14	9	9	14	0	0	3	7
4	14	3	8	0	3	0	11	6	5	8	6	7	14	5	0	0	0	10
5	7	0	3	1	3	0	7	6	1	5	2	4	3	5	0	0	0	4
6	13	3	4	2	4	0	10	4	6	7	6	6	5	4	0	0	1	3
<b>TOTAL (N)</b>	<b>77</b>	<b>13</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>64</b>	<b>37</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>41</b>	<b>35</b>	<b>59</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>25</b>

\* Affectif



Pour toutes les micro-animations, sauf la troisième, Éliisa porte des jugements sur des aspects spécifiques de ses compétences.

Donner des consignes claires, j'ai réussi à le faire assez bien (JP2-4 26-57).

Mon espace était très bien organisé pour que je puisse fonctionner et être capable de me déplacer sans me barrer les pieds partout (JP5-4 103-106).

Éliisa énonce pour toutes ses micro-animations, sauf la quatrième, des jugements généraux sur ses compétences. Certains portent sur des actions qui ne sont pas reliées spécifiquement à la compétence analysée (JP2-4 143-147). De plus, elle porte un certain nombre (13/77) de jugements qui ont des objets extérieurs à elle, entre autres les enfants (JP2-4 69-71).

#### B) Sens des jugements

Dans l'ensemble, le nombre de jugements positifs (37/64) posés par l'étudiante est supérieur au nombre de jugements négatifs (27/64).

#### C) Faits rapportés

Éliisa appuie la plupart de ses jugements sur ses actions,

Ensuite, j'ai averti Louis de monter par le même côté que tous les autres amis. Je n'ai pas été assez ferme car il a fallu que je lui répète deux fois (JP4-4 128-131).

et sur les comportements des enfants.

J'ai trouvé la relation enfant-enfant quand même assez bonne. Durant ma demi-heure (...). Ils réglèrent leurs petits accrochages tout seuls. Ils réussissaient à s'entendre sans avoir besoin de moi (JP4 189-195).

#### D) Compréhensions développées

Éliisa donne du sens aux jugements qu'elle pose sur ses actions en établissant des liens conceptuels avec les compétences, en expliquant ses motifs de décision, en interprétant les comportements des

enfants ou ses actions, en dégagant les conséquences de ses actions sur les enfants, en exprimant des attitudes face à ses difficultés ou erreurs et en rapportant ses conceptions relatives à son rôle d'éducatrice.

Pour la majorité des jugements posés, Éliisa établit des liens conceptuels avec la compétence analysée.

Respecter le rythme de chaque enfant. Je n'ai pas forcé le rythme des enfants. Je les ai laissés faire dans chaque activité qu'ils faisaient (JP6-4 39-44).

J'ai donné du sens à mes interventions en expliquant pourquoi je ne voulais pas telle chose ou pourquoi il devait faire attention dans ce qu'il faisait (JP4-4 196-199).

Éliisa fait de nombreuses interprétations par rapport aux enfants et à ses actions.

Les enfants étaient beaucoup dans le coin psychomotricité. J'ai remarqué qu'ils avaient besoin de bouger (JP4-4 102-104).

Mes directives étaient comprises de la part des enfants mais je manquais de fermeté (JP2-4 58-60).

Elle dégage aussi les conséquences de ses actions sur le groupe d'enfants.

Je leur ai parlé beaucoup durant mon trente minutes. (...) je trouve ça important d'avoir beaucoup de communication avec les enfants. Cela rend le climat plus agréable, moins tendu (JP5-4 71-77).

Je ne prenais vraiment pas le temps de m'arrêter, de leur parler. (...) les conséquences qui auraient pu arriver si les enfants avaient senti ma nervosité, ça aurait pu les exciter. J'aurais pu perdre le contrôle du groupe (JP6-4 55-64).

L'étudiante exprime parfois ses conceptions par rapport au rôle de l'éducatrice.

J'ai remarqué que je me tournais souvent pour voir si tout allait bien, question de sécurité et pour leur montrer que j'étais disponible (JP3-4 157-161).

De plus, Éliisa semble adopter une attitude relativisante en attribuant ses erreurs à ses états émotifs ou en se référant à des maximes courantes pour les expliquer. Nous retrouvons l'expression de cette attitude dans cinq journaux professionnels sur six.

Ce n'est pas cela que je voulais, on dirait que tout s'est fait inconsciemment. Les nerfs ont pris le dessus sur moi et la raison de ma nervosité, je ne le sais pas (JP6-4 19-23).

À la fin de mon animation, cet objectif était atteint à 65 %, ce que je ne trouve pas si pire, mais il y a encore du travail à faire. De toute façon, il y a toujours place à l'amélioration et cela j'en suis très consciente (JP2-4 72-78).

#### E) Décisions prises lors de la réflexion sur l'action

Pour la plupart des interventions analysées, Éliisa ne se rend pas à la prise de décisions. Elle n'envisage qu'une seule fois une solution, soit à la première micro-animation.

Si j'avais à recommencer cet exposé, j'amènerais avec moi du matériel pour que les personnes comprennent mieux : les grades, une carte et une boussole (JP1-4 120-125).

#### F) Activité métacognitive

Les verbalisations de l'étudiante nous renseignent sur ses états émotifs vécus durant les différentes micro-animations, sur certaines préoccupations par rapport à son rôle d'éducatrice et sur certaines stratégies cognitives utilisées pour réussir ses micro-animations.

##### 1. Perception de son état affectif

La dimension affective est une caractéristique importante de la réflexion de l'étudiante, de la première à la sixième micro-animation. Éliisa verbalise beaucoup ses états émotifs, autant positifs que négatifs.

Elle exprime des sentiments positifs reliés aux satisfactions vécues durant ses animations soit par rapport à ses compétences, soit par rapport à ses relations avec les enfants.

Je me suis sentie très bien dans cette compétence. J'avais bien planifié mon animation et j'ai très bien su organiser mon environnement pour que je sois à l'aise pour travailler (JP5-4 213-217).

Durant cette période, je me sentais bien. J'avais du plaisir avec eux. Je me sentais bien à l'aise. Je les écoutais parler et je trouvais ça drôle (JP3-4 142-146).

Elle exprime des sentiments négatifs à toutes les micro-animations. À la première micro-animation, elle exprime une perception négative par rapport à l'image qu'elle se fait d'elle-même suite au visionnement de sa bande vidéo.

Ce n'est pas la caméra qui m'énerve mais je trouve que je ne parais pas bien à la télévision. Je n'aime pas me voir. D'après moi, c'est parce que je manque de confiance en moi. Je suis portée à regarder le négatif beaucoup plus que le positif (JP1-4 9-19).

Par la suite, elle rapporte surtout des moments d'insécurité.

C'est quand je suis tombée avec le groupe au complet assis dans les chaises hautes que j'ai ressenti un moment de panique en dedans de moi et la question que je me posais est : «Est-ce que je vais être capable de répondre aux demandes de chaque enfant en même temps que faire les autres choses que comprend cette activité de routine ?» Je le savais que j'étais capable mais c'est la panique qui a pris le dessus pendant au moins 5 à 10 minutes. (...) (JP5-4 142-223).

Quand il y avait des enfants qui arrivaient, j'allais les voir pour leur dire bonjour et pour leur montrer que c'était moi qui jouais avec eux. Après ça, je ne me sentais pas à ma place, je ne savais pas quoi faire. L'éducatrice parlait avec les parents et les enfants (JP3-4 87-93).

## 2. Perception de ses stratégies cognitives

La seule fois où Éliisa fait référence à ses stratégies cognitives, elle réalise que le fait d'avoir observé sa coéquipière l'aide à mieux anticiper sa première expérience d'animation.

Arrivée au jardin d'enfants, ce que j'ai fait, j'ai observé pendant que Fabienne faisait son animation (...)

cela m'a beaucoup rassurée. J'ai pris le temps de prendre de grandes respirations et je me suis dit que tout irait bien (JP1-4 1-8, 11-20).

G) Objectifs et indices de transcendance

Pour une seule micro-animation, l'étudiante exprime clairement ses objectifs personnels.

Quand j'avais été te rencontrer, je m'étais donné deux objectifs précis soit de reformuler le message de l'enfant et de donner des consignes claires. J'ai quand même réussi à travailler ces deux points de façon correcte (JP2-4 44-47).

Par ailleurs, elle verbalise peu ses désirs et intérêts pour s'améliorer professionnellement. Nous ne relevons que quelques indices de transcendance.

(...) tout ça rassemblé, égale le manque de confiance en moi. Il va falloir que je travaille beaucoup cela car avec des enfants, il faut que tu aies extrêmement confiance en toi (JP1-4 34-39).

Je vais continuer de travailler ce point dans mes prochaines animations et dans mes stages à l'hiver (JP2-4 78-80).

«PATTERN»

Élisa n'adopte pas de procédure systématique dans l'utilisation des différents outils proposés pour l'aider dans sa réflexion. En effet, parfois, elle semble analyser ses interventions en se référant de façon explicite aux aspects des compétences, parfois, elle semble procéder en suivant les événements de son enregistrement de façon chronologique sans faire de liens avec les compétences. Les descriptions des interventions rapportées ne sont pas toujours accompagnées de compréhensions et pour plusieurs situations, cette étudiante ne porte pas de jugements sur ses actions. Au niveau des compréhensions, les types de liens établis varient en nature et en quantité. Elle semble peu utiliser le contenu des entretiens réflexifs pour améliorer ses compréhensions. Elle relève les faits mais rarement les explications reçues.

#### 6.4.5 PERCEPTION DES MICRO-ANIMATIONS

Pour Éliisa, l'objectif de la micro-animation était l'apprentissage des compétences et la démarche était centrée sur l'utilisation de la vidéo comme moyen d'auto-observation. Cela lui permettait d'identifier ses points positifs et négatifs par rapport à ses compétences. Le fait d'analyser son action sur une compétence à la fois, lui a permis de mieux comprendre et distinguer les différentes compétences.

Le visionnement de la bande vidéo a été difficile pour Éliisa. Elle avait peur de sa propre réaction. Sa mère semble l'avoir aidée à analyser ses animations. Pour faire l'analyse de sa bande, elle commençait par faire une première écoute globale qui lui permettait d'en ressortir les points majeurs. Une deuxième écoute lui permettait d'aller plus en profondeur pour écrire son journal. Cela lui prenait environ une heure et demie.

Je ne voulais pas toujours me regarder parce que j'avais peur de la réaction, je n'aime pas ça me voir. (...) Il fallait que je l'écoute deux fois pour arriver à sortir des points pour écrire mon journal, la première fois, tu le regardes en gros, la deuxième fois, ce sont les détails. (...) Je ne l'écoutais pas seule non plus, ma mère l'écoutait avec moi (...) c'est le «fun» de ne pas les écouter seule parce que toi tu ne vois pas tout, les autres t'aident à voir plus clair (ENT4).

Éliisa a perçu les entretiens réflexifs comme aidants. Le groupe la confirmait dans son action ou apportait des réponses à son questionnement. Elle a aimé les discussions engendrées par les différents points de vue des pairs. Elle pense que les expériences des autres sont de bons exemples d'habiletés qui peuvent l'aider à développer ses compétences.

Elle suggère de faire une pause pendant les entretiens réflexifs. Selon elle, ils étaient trop longs. À la fin, les étudiantes étaient fatiguées et moins motivées à échanger.

Elle note un changement du contexte d'animation au Jardin d'enfants qui l'a particulièrement aidée. Au début, la présence de l'éducatrice et la réticence de certains enfants la rendaient nerveuse. À la troisième animation, le retrait de l'éducatrice du laboratoire la rend plus à l'aise.

L'utilisation de la caméra et la durée des animations (30 minutes) n'ont pas posé de problème à l'étudiante et selon elle, ne semblaient pas perturber les enfants. Elle note l'importance de l'activité de sensibilisation à la caméra pour se familiariser avec le fonctionnement de celle-ci.

Cela a bien été, on a eu notre cours de caméra avant, à savoir comment ça fonctionnait, j'ai trouvé ça important parce que moi je ne savais pas comment ça fonctionnait. Trente minutes, je trouve que c'est juste bien, tu as assez de bagage pour faire ton journal (ENT4).

Élisa a perçu les animations en stage plus stressantes que celles réalisées au Jardin d'enfants car à la garderie, il y avait plus de monde qui l'observait.

Pour ce qui est du journal professionnel, Élisabeth a trouvé que la longueur demandée était trop exigeante. Elle pense qu'une longueur de quatre pages aurait été suffisante. Selon elle, aller en profondeur dans la rédaction du journal demande une capacité d'analyse qu'elle n'avait pas au début mais qui s'est améliorée vers la fin des micro-animations. Malgré les difficultés, elle trouve que l'exigence du journal est importante car il est source de motivation pour l'écoute attentive de la bande vidéo.

C'est long et c'est une démarche pour laquelle il faut avoir la capacité à analyser et moi, je ne l'ai pas. Je commençais à l'avoir mais on a fini (ENT4).

L'enseignante a joué un rôle important dans la motivation de l'étudiante à pousser plus loin sa réflexion, ceci tant dans les rencontres préparatoires que par les commentaires dans le journal professionnel.

Elle nous amenait à en dire toujours plus (...). C'est une source de motivation le professeur et c'est important qu'on soit en petit groupe, comme ça, le professeur a le temps de nous aider, de nous motiver (...) (ENT4).

Au début, l'étudiante ne percevait pas la préparation aux animations comme une nécessité. Elle trouvait que la théorie donnée était suffisante pour bien faire son animation. Après la deuxième micro-animation, elle constate que ces rencontres avec l'enseignante l'aident et la sécurisent.

Moi, au début, pour les deux premières micro-animations je ne voyais pas ça comme une nécessité parce que je lisais ma compétence et je comprenais ce que j'avais à faire. Mais, je me suis rendue compte que j'aimais ça aller voir la professeure avant de faire mon animation, elle me donnait des conseils (...), elle m'amenait à trouver comme des solutions de qu'est-ce que je pourrais faire durant mon animation (...). Je pense que ça apaise la nervosité aussi, ça te rend plus calme, ça te sécurise (...) (ENT4).

De son point de vue, les micro-animations l'ont aidée à s'améliorer.

Oui, ça m'a aidée, si je regarde ma première micro-animation et la dernière que j'ai faite il y a une grosse amélioration sur ma façon d'agir, sur la nervosité; tu es capable de contrôler ta nervosité. Tes compétences, tu les connais plus aussi (...) (ENT4).

Élisa pense que le développement de la compétence est continu et la charte des compétences proposée dans les micro-animations va lui servir de guide dans son travail d'éducatrice.

Tu réponds aux besoins des enfants et là, tu sais que tu fais de l'individualisation. La stimulation, je sais que je peux me prendre de telles manières pour le faire (...). Les compétences sont devenues ma base pour intervenir avec les enfants et je pense que ça enlève la nervosité quand tu sais que tu as les compétences et que tu sais comment agir avec (ENT4).

#### 6.4.6 DISCUSSION

En essayant de dresser un portrait de l'étudiante quant au processus et au contenu de sa réflexion nous constatons que par rapport à ses décisions en action, cette étudiante semble obéir à l'immédiateté de la situation : répondre aux demandes des enfants et effectuer les tâches requises. Par rapport aux jugements posés sur ses interventions, les comportements positifs des enfants semblent être son principal critère de validité. Satisfaire les enfants semble être pour elle le but de l'intervention d'une éducatrice. L'affectivité est très présente dans les réactions qu'elle exprime suite à ses interventions auprès des enfants. L'insécurité est toujours présente : lors de ses interventions auprès des enfants, lorsqu'elle visionne sa bande vidéo et dans la rédaction du journal professionnel.



Élisa exprime sa réflexion souvent de façon très générale, elle fait peu d'hypothèses, envisage peu d'alternatives. Les verbalisations sur la portée éducative de ses interventions sont à peu près inexistantes. Elle a tendance à relativiser ses difficultés et les excuse par ses états émotifs qu'elle perçoit bien mais pour lesquels elle ne donne pas d'explications.

La pauvreté de la réflexion d'Élisa s'explique peut-être par une faiblesse au niveau théorique. En effet, la compétence pour laquelle elle semble avoir eu le plus de facilité à juger ses interventions est la compétence organisation. Dans ses perceptions des micro-animations, elle dit aussi que c'est la compétence qu'elle comprenait le mieux. Pour deux des trois autres compétences analysées, elle a affirmé avoir eu des difficultés de compréhension et par conséquent, avoir eu de la misère à rédiger son journal professionnel. Des évaluations formatives comprenant une diversité de cas présentés en rapport avec chacun des aspects des compétences pourraient probablement aider ce genre d'étudiante.

L'importance de l'affectivité dans les différentes réactions de cette étudiante, autant en action qu'après l'action, nous amène à penser qu'il serait peut-être important de la faire réfléchir davantage sur ses émotions. De plus, il nous apparaît de toute première importance de la centrer sur ses réussites et de l'amener à dépasser le cadre scolaire en stimulant son engagement personnel.

La présence prépondérante de l'insécurité de l'étudiante dans toutes ses micro-animations ainsi que sa faiblesse au niveau théorique peuvent peut-être expliquer l'inconstance de son processus de réflexion. Un encadrement plus serré de sa réflexion serait probablement efficace. L'incitation à réinvestir les suites de l'entretien réflexif devrait aussi l'aider à approfondir sa réflexion.

## Sujet 5 : Émilie<sup>1</sup>

### 6.5.1 CARACTÉRISTIQUES DU SUJET

Émilie est perçue par l'équipe de recherche comme une étudiante peu motivée et même négative par rapport à la démarche des micro-animations. Émilie les fait par obligation et avec méfiance. En effet, elle est portée à se défendre lorsqu'elle reçoit une rétroaction et elle cherche à justifier ses collègues dès la présentation d'une difficulté. Cependant, elle rencontre toutes les exigences des micro-animations : elle est présente aux activités prévues et ses journaux démontrent une volonté de s'améliorer. Ses résultats scolaires sont dans la moyenne et les évaluations pratiques en stage la situe dans le dernier rang cinquième du groupe.

### 6.5.2 DÉCISIONS EN ACTION

Pour les onze décisions où Émilie exprime clairement ses motifs d'action, ce sont surtout les réactions et commentaires des enfants qui l'influencent. En effet, Émilie en prend sept en fonction de ce que les enfants disent ou font, et pour la plupart, elle a une réaction spontanée parce qu'elle ne sait pas quoi faire.

Je ne savais plus quoi dire, je lui ai expliqué que le bébé était gentil et qu'on ne tue pas les gens qui sont gentils. C'est à l'instant même qu'elle m'a demandé : «Prends le fusil et tue le bébé.» Je me sentais très mal à l'aise, je pensais que je devais montrer l'exemple, alors j'ai refusé en lui disant que j'étais trop gentille pour tuer les gens (JP4-5 87-98).

Dans quelques situations, elle ajuste son action pour s'adapter aux enfants. Ainsi, elle accepte l'idée des enfants de se déguiser avec des foulards alors qu'elle avait planifié une activité de danse.

J'avais sorti les foulards et je les avais placés sur une petite table. Puis, lorsque les enfants les ont vus, ils ont demandé s'ils pouvaient les prendre. Ils ont tous pris un foulard et ont commencé à se déguiser avec. Alors, je me

---

<sup>1</sup> Tous les prénoms de cette section sont des pseudonymes.

demandais comment j'allais faire pour les amener sur mon activité. Je me suis alors adaptée à la situation. J'ai aidé les enfants à se déguiser, puis je leur ai demandé s'ils avaient passé l'Halloween et comment ils s'étaient déguisés, alors ils ont commencé à parler de ce qu'ils avaient fait à cette fête et de leurs déguisements (JP3-5 41-57).

Une décision est prise parce qu'Émilie ne veut pas déplaire à un enfant qui pourrait pleurer.

Il l'avait avant (le jouet), mais elle a étiré la main et l'a pris. Je lui ai enlevé pour le redonner à Luc et elle a commencé à «chigner» un peu. Alors, je lui ai redonné parce qu'elle aurait commencé à pleurer (RS10-5 338-342).

Trois décisions sont influencées par l'intervention de l'éducatrice-guide ou par sa connaissance antérieure de l'opinion d'un professeur. Ainsi, à une question de ses compagnes lors de l'entretien réflexif, elle répond qu'elle a placé le matériel sur une table à la vue et à la portée des enfants parce que l'éducatrice responsable du Jardin d'enfants lui avait dit de faire ça (ER3-5 621-625).

### 6.5.3 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX COMPÉTENCES

Au début, les difficultés exprimées par Émilie sont très générales et avec le temps, elle les contextualise de plus en plus. En effet, dès la deuxième micro-animation, elle reconnaît des difficultés précises sur des aspects de la compétence analysée. Émilie exprime des difficultés sur quatre compétences.

#### COMMUNICATION

Émilie exprime une difficulté qui revient du début à la fin et qui pourrait s'énoncer comme «se sentir mal prise» devant les commentaires violents ou blessants des enfants. Dans ces cas, elle ne sait pas comment intervenir.

Josée commence à parler, elle m'a dit que sa soeur allait coucher chez son père en fin de semaine. Je lui ai demandé où demeurerait son père, elle ne m'a pas répondu. Puis Nathalie a dit : «Josée n'a pas de père.» Je ne savais plus quoi dire, j'étais très mal à l'aise face à une telle situation et Josée s'est fâchée contre Nathalie. Je ne pouvais plus les calmer (JP4-5 157 166).

Elle trouve aussi difficile de parler aux enfants lorsqu'elle exécute une tâche.

Je crois qu'il y a beaucoup d'améliorations à faire pour créer un climat agréable (...). Je ne parle presque pas aux enfants et quelquefois, je tourne le dos aux enfants pour rincer la vaisselle (JP6-5 136-144).

#### **INDIVIDUALISATION**

Émilie se sent inutile quand les enfants sont autonomes et trouve difficile de reconnaître que les enfants n'ont pas besoin d'elle.

Pendant deux bonnes minutes, j'étais debout à regarder les enfants, ce qu'ils faisaient, aucun semblait n'avoir besoin de moi, je ne savais plus où aller, j'étais très mal (JP4-5 140-144).

Elle exprime une difficulté pour s'occuper des enfants qui sont plus effacés.

J'ai donné beaucoup de mon temps à Catherine, Julien et Marc, mais j'ai négligé Charles. Je crois que c'est parce qu'il est moins bruyant et on l'entend peu, donc on le laisse jouer seul (JP6-5 153-159).

#### **GESTION DE LA VIE COLLECTIVE**

Émilie éprouve une difficulté quand il s'agit de freiner un enfant plus dominant pour intervenir de façon équitable envers un autre.

Sophie est arrivée. Elle voulait la boule et elle l'enlevait à Jules. Moi, je la reprenais et la lui redonnais. Après quatre à cinq fois, j'ai donné la boule à Sophie et j'ai donné d'autres jouets à Jules (JP65 40-46).

#### **STIMULATION**

Émilie a des difficultés à s'ajuster aux enfants, à les guider et les stimuler selon leurs besoins. Elle se sent dépendante de leurs réactions, aussi, elle abandonne vite une activité qui ne suscite pas un intérêt immédiat.

Plusieurs fois, j'ai essayé d'amener les enfants sur mon activité. J'ai demandé à une petite fille, qu'est-ce

qu'elle pouvait faire d'autre avec un foulard? Et elle m'a répondu qu'elle ne savait pas. J'ai donc abandonné l'idée de mon activité (JP3-5 74-81).

#### 6.5.4 ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION

##### ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION AU COURS D'UNE MICRO-ANIMATION

Pour faire son analyse, Émilie visionne deux fois sa bande vidéo. Un premier visionnement l'amène à voir d'abord ses points négatifs ou ses difficultés et un deuxième visionnement lui permet de voir ses points positifs. L'entretien réflexif contribue à faire évoluer sa réflexion au cours d'une micro-animation. En effet, dans ses six journaux personnels, Émilie rapporte des commentaires provenant des entretiens réflexifs. Elle mentionne clairement la source de ceux-ci dans son journal, fait des liens avec les conséquences d'une action différente et juge ces commentaires.

Lors de l'entretien réflexif, mes compagnes m'ont dit que j'avais bien réagi, que je n'aurais pas dû dire que j'étais trop gentille pour tuer, car l'enfant aurait pu penser qu'en disant cela, je voulais dire qu'elle n'était pas gentille. Puis ils m'ont dit qu'il faut bien dire à l'enfant qu'il fait semblant de tuer. J'étais tout à fait d'accord avec ce que mes partenaires m'ont dit (JP4-5 111121).

À deux reprises, Émilie reçoit des commentaires de l'entretien réflexif qu'elle n'accepte pas. Elle le dit clairement lors de l'entretien réflexif, défendant avec insistance son point de vue. Par exemple, pour se justifier de ne pas intervenir, elle argumente que ce sont les parents qui sont responsables de consulter un spécialiste pour leur enfant et elle différencie la responsabilité de l'éducatrice-guide de la sienne comme stagiaire.

Mais elle (la mère) ne veut pas consulter, je ne prendrai pas son enfant pour aller chez le médecin et dire madame, je suis désolée mais votre enfant a un problème (ER-5 374378).

Moi, mon éducatrice m'a dit, nous autres ce qu'on a à faire, c'est informer les parents, de leur demander si eux se posent un problème, si c'est un problème, c'est à eux de faire la démarche ou de nous dire s'ils veulent, moi, je ne pouvais pas prendre le pouvoir quand mon éducatrice ne fait rien (ER6-5 457-463).

De plus, Émilie réplique à celles qui critiquent l'attention qu'elle porte aux enfants.

Écoute là, peut-être qu'on est arrivé sur un extrait de deux minutes, mais je suis pas piquée toute l'heure du dîner à faire la vaisselle, je faisais manger Jean, je me suis «virée» parce qu'il avait terminé, j'ai rincé son assiette, je l'ai mis là et je me suis «virée» l'espace de quelques secondes (ER5-5 2009-2017).

C'est à cause que nous autres quand on les change de couches sur le comptoir où je suis, c'est juste à côté, on a pas besoin de miroir pour voir (ER5-5 2038-2041).

Dans ces deux cas, aucune suite n'apparaît dans le journal. On ne peut relier clairement le rejet des commentaires selon la personne qui les fait, mais les commentaires provenant des partenaires sont plus fidèlement rapportés dans le journal que ceux qui proviennent de l'enseignante. En effet, ces derniers ne sont repris dans le journal que s'ils confirment ou complètent l'idée des pairs (ER2-5 1200-1236, ER3-5 715-776, ER4-5 467-473). Ainsi, deux commentaires faits par l'enseignante lors de l'entretien réflexif sont ignorés dans les journaux (ER5-5 1790-1807, 1996-2008, ER6-5 226-237).

#### ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION PENDANT LA DÉMARCHE

Le tableau 6.5 à la page 175 présente la synthèse des différents aspects considérés dans l'analyse du jugement critique.

##### A) Nature des jugements

Tout au long des micro-animations, Émilie pose de nombreux jugements sur son action (85). La majorité de ceux-ci portent sur ses actions en lien avec la compétence travaillée. En effet, seulement quelques jugements concernent d'autres compétences (7) ou des aspects extérieurs à elle comme les commentaires des pairs (3) ou les enfants (5).

Des 85 jugements qu'elle pose, 25 sont d'ordre métacognitif. Ils portent principalement sur des questions affectives touchant sa satisfaction et sa confiance en elle. Certains concernent ses stratégies cognitives.

TABLEAU 6.5

## SUJET 5

## SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DE LA PENSÉE CRITIQUE

No du journal professionnel	Nb total de jugements	Objets du jugement						Sens des jugements		Faits		Nature des liens			Solutions		Nb de décisions	Nb de situations où il n'y a pas eu de jugement
		Extérieur à elle	Jugement métacognitif	Performance générale	Aspects de la compétence	Autres compétences	Nb de jugements portant sur elle	Positif	Négatif	Nb de jugements appuyés	Nb de jugements non appuyés	AF*	Avec la compétence	Autres liens	Nb de solutions énoncées	Nb de solutions évaluées		
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
1	10	1 <sup>(1)</sup>	4	2	3	0	9	5	4	3	7	6	14	7	0	0	2	3
2	17	1 <sup>(2)</sup>	3	2	9	2	16	11	5	9	8	4	14	16	1	0	0	6
3	20	3 <sup>(3)</sup>	6	2	5	4	17	10	7	15	5	6	9	4	2	0	3	1
4	11	1 <sup>(4)</sup>	3	2	5	0	10	5	5	7	4	4	4	8	1	0	0	8
5	12	0	5	1	6	0	12	9	3	8	4	9	9	7	0	0	0	6
6	15	2 <sup>(5)</sup>	4	2	6	1	13	11	2	6	9	2	7	12	2	1	0	8
<b>TOTAL (N)</b>	<b>85</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>34</b>	<b>7</b>	<b>77</b>	<b>51</b>	<b>26</b>	<b>48</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>57</b>	<b>54</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>32</b>

\* Affectif

- NOTE**
- (1) Juge du comportement des pairs
  - (2) Juge du comportement des pairs
  - (3) Juge une fois du comportement des pairs et deux fois de celui des enfants
  - (4) Juge du comportement des enfants
  - (5) Juge du comportement des enfants

Je trouve que pour ma première micro-animation (avec les enfants) j'ai été très bonne. Je commence à avoir plus confiance en moi et j'ai beaucoup moins peur de ce que les autres pensent de moi (JP2-5 179-183).

J'avais planifié une activité et je n'ai pas pu la faire. J'étais très déçue de n'avoir pas réussi à faire mon activité comme prévu (JP3-5 155-159).

Je pense que j'ai le sens de l'organisation parce que je suis une personne qui réfléchit beaucoup, qui planifie tout le temps, qui a l'habitude d'organiser son temps, je pense toujours au pire. Bien entendu, il y a des améliorations à faire mais de toutes les compétences que j'ai travaillées, «organisation» est de loin celle que j'ai eu le moins de difficulté (JP5-5 160-170).

#### B) Sens des jugements

Émilie porte deux fois plus de jugements positifs que de jugements négatifs. En effet, 51 jugements portent sur ses forces alors que 26 concernent des difficultés. D'ailleurs, à toutes les micro-animations, les jugements positifs d'Émilie sont plus nombreux que ses jugements négatifs.

#### C) Faits rapportés

Lors de la première micro-animation, ses jugements sont peu appuyés sur des faits. Émilie rapporte bien quelques actions mais celles-ci sont peu nombreuses. À partir de la deuxième micro-animation, elle appuie mieux ses jugements et cela se maintient jusqu'à la cinquième micro-animation. En effet, on observe un changement important sur la quantité et la qualité des faits rapportés dans ses journaux bien que plusieurs jugements ne soient toujours pas appuyés sur des faits. À la dernière micro-animation, elle porte 15 jugements dont 9 ne sont pas appuyés.

D'autre part, les jugements positifs amènent une analyse très peu élaborée, qui se limite à citer un exemple pour appuyer un aspect de la compétence réalisé de façon satisfaisante. Dans ces cas, aucune amélioration de l'action n'est proposée et on observe aucun changement entre la première et la dernière animation. De plus, Émilie décrit plusieurs situations où elle ne juge de rien.



D) Compréhensions

Émilie s'appuie souvent sur sa compréhension des compétences pour justifier ses jugements. Ses compréhensions de l'action se manifestent surtout par de nombreux liens conceptuels avec la compétence,

Je crois que parler devant un groupe ce n'est pas seulement parler, il faut être capable d'intéresser les autres pour ne pas perdre leur attention. Il faut choisir un sujet susceptible d'intéresser les autres autant qu'il a pu t'accrocher toi. Puis quand tu as tout fait cela, il te reste juste à passer ton message (JP1-5 30-39).

Il est important de laisser de la place à l'enfant. Lorsqu'un enfant nous parle, il est très important si son message n'est pas clair de le reformuler et de lui montrer qu'on l'écoute en lui faisant des signes affirmatifs avec la tête JP2-5 53-59).

par des interprétations des comportements des enfants,

À la fin, les enfants ne voulaient plus que je parte (JP2-5 23-35).

Les autres enfants voulaient que je vienne jouer avec eux (JPA-5 37-38).

J'ai compris qu'elle ne voulait rien faire, qu'elle avait envie d'être seule et d'être tranquille (JP4-5 68-71).

et par des conséquences de son action sur le comportement des enfants.

Je pose beaucoup de questions aux enfants, ce qui les amène à parler de ce qu'ils vivent ou de ce qu'ils ont vécu (JP2-5 40-43).

Je trouve que je ne parle pas adéquatement (...) si on parle mal, les enfants peuvent le répéter et cela ne ferait sans doute pas l'affaire des parents, c'est pour cela qu'il faut bien parler avec les enfants (JP1-5 67-80).

Quelquefois, elle se sert de ses connaissances pour appuyer ses jugements.

Jules n'a pas joué longtemps avec le casse-tête. D'après moi, c'est normal parce qu'il n'a que neuf mois et qu'il est au stade de l'exploration (JP6-5 68-71).

D'autre part, Émilie justifie certaines actions par ses valeurs ou croyances. Ainsi, il est important pour elle que l'éducatrice laisse de la place aux enfants pour qu'ils se développent (JP25 180-183), qu'elle stimule les enfants pour qu'ils apprennent comment s'amuser (JP3-5 140-144) et qu'elle ait des habiletés à décoder les besoins des enfants surtout avec des poupons (JP6-5 176-184).

Le genre de questionnement soumis à ses pairs lors des entretiens réflexifs évolue pendant la démarche. De général et très technique lors de la première micro-animation, il touche, dans les autres, des situations où elle n'a pas su quoi faire.

Quand j'ai commencé à conter mon histoire, je veux savoir si j'ai bien communiqué mon message aux autres et aussi la difficulté que j'ai tendance à dire «e» et «là pis» quand j'ai fini de parler (ER1-5 1062-1069).

L'extrait que je montre, c'est quand une petite fille s'est fait un fusil. Elle n'était pas pareille comme d'habitude. Elle avait l'air vraiment méchante cette journée là dans ses yeux et je montre le bout où elle voulait que je prenne le bébé, en jouant le jeu. Je ne me suis pas intégrée à son jeu parce que je me disais que ça donnait pas le bon exemple pour eux. Je ne savais pas vraiment où me mettre (ER4-5 35-1-363).

#### E) Décisions prises lors de la réflexion sur l'action

Suite à l'analyse de son animation, Émilie prend peu de décisions qui l'amènent à modifier sa pratique. En effet, elle prend deux orientations claires à la première micro-animation et trois après la troisième micro-animation, mais aucune décision n'est prise lors des autres micro-animations.

Lors de la première animation, c'est d'abord le comportement d'écoute des pairs qui l'amène à une prise de conscience de son propre comportement d'écoute dans une situation similaire. Sur ce, Émilie exprime une orientation claire.

Cela devient très agaçant d'entendre toujours parler autour quand c'est nous qui parle. Lors de mon exposé, c'est arrivé à quelques reprises que des personnes parlaient

pendant que je parlais. C'est difficile d'avoir une bonne communication dans ces conditions. J'ai retenu cette leçon car moi-même, j'ai beaucoup de misère à ne pas parler quand une autre personne parle. J'aime bien parler, mais je pense que dans l'avenir, je vais faire plus attention (JP1-5 45-58).

Lors de cette même animation, elle énonce une orientation à la suite d'un jugement négatif, sans cependant avoir analysé son action.

Je crois que j'ai manqué d'écouter lorsque les autres parlaient. Je vais essayer d'être plus attentive la prochaine fois (JP1-5 85-88).

De même, lors de la troisième micro-animation, les décisions prises portent toutes sur la compétence travaillée et font suite à l'analyse d'une difficulté qu'elle a vécue. Elle les présente souvent comme un jugement positif des solutions émises à l'entretien réflexif.

Je crois que lorsque je planifierai une autre activité, je suivrai les conseils des mes copines (JP3-5 159-162).

Pour les autres animations, ses analyses la conduisent parfois vers des pistes de solutions mais pas à des orientations claires.

Je ne parle presque pas aux enfants et quelquefois, je tourne le dos aux enfants pour rincer la vaisselle. Pour remédier à cette situation, j'aurais peut-être pu attendre que les enfants aient terminé de manger pour rincer la vaisselle (JP5-5 142-148).

Lors de la dernière micro-animation, Émilie juge positivement les solutions envisagées pour résoudre une difficulté en s'appuyant sur la conséquence positive qu'elles auraient pu avoir sur l'enfant.

Je crois que j'ai fait une mauvaise intervention. J'aurais peut-être dû expliquer à Sophie que c'était Jules qui l'avait en premier et qu'elle l'aurait après ou bien j'aurais pu leur donner à chacun des blocs et à tour de rôle, ils les auraient insérés dans la boule. Cela aurait été une solution plus équitable pour Jules à qui j'avais enlevé la boule (JP6-5 40-57).

F) Activité métacognitive

1. Perception de son état affectif

Dans la première micro-animation, Émilie exprime beaucoup d'insécurité par rapport à la démarche proposée. L'insécurité reliée aux exigences du cours, la peur du ridicule lors des entretiens réflexifs et la nervosité lors de l'animation sont omniprésentes. Elle juge cependant qu'elle améliore sa confiance en elle car elle apprécie les commentaires des pairs lors de l'entretien réflexif et cela la sécurise sur la démarche.

Au cours de l'entretien réflexif, mes partenaires m'ont fait quelques commentaires que j'ai bien appréciés (...). En conclusion, j'aimerais dire que pour avoir une bonne communication, il faut avoir une bonne confiance en soi et je pense que je commence à avoir une meilleure confiance en moi et moins peur de ce que les autres pensent de moi (JP1-5 105-129).

Ainsi, par la suite, l'insécurité d'Émilie n'est plus reliée à la démarche, mais à sa peur de la réaction des enfants face à sa planification. Cette peur est présente jusqu'à la fin mais elle améliore sa confiance en elle à mesure qu'elle constate que les enfants la reconnaissent et participent.

Je suis venue doublement nerveuse, j'avais peur que les enfants ne veuillent pas jouer avec moi, qu'ils ne me parlent pas, qu'ils pleurent etc. (JP2-5 18-22).

J'avais peur que les enfants ne veuillent pas participer à mon activité et j'étais certaine que je ne saurais pas quoi faire dans une telle situation (...). Ma nervosité m'a vite quittée lorsque j'ai vu que les enfants se rappelaient de nous (JP3-5 25-40).

Lors de la dernière micro-animation, elle craint moins les comportements des enfants ce qui lui permet de prendre de meilleures décisions.

J'ai pris Éric qui pleurait toujours. Je l'ai bercé puis il s'est endormi sur moi. Je suis donc allée le coucher. Puis lorsque les enfants montraient des signes de fatigue et d'endormissement, je les berçais puis j'allais les coucher (...). Je dois individualiser chaque besoin par rap-

port à l'enfant que j'ai en face de moi. Cela me permet d'ajuster mes interventions en tenant compte des réactions de l'enfant. De cette manière, je sais que mes interventions sont adéquates (JP6-5 90-128).

Lorsque les enfants n'ont pas besoin d'elle, elle se sent inutile.

Pendant deux bonnes minutes, j'étais debout à regarder les enfants, ce qu'ils faisaient; aucun ne semblait n'avoir besoin de moi, je ne savais plus où aller, j'étais très mal à l'aise (JP4-5 140-145).

Se sentir observée est un facteur d'insécurité qui se maintient jusqu'à la fin des micro-animations,

J'ai moins de misère qu'au début, avant ça j'étais plus gênée, parler aux enfants quand ils ne te répondent pas, tout le monde qui t'observe, ça me mettait mal à l'aise, maintenant ça va mieux (RS10-5 297-301).

Maryse (éducatrice-guide) m'avait laissée seule parce qu'elle craignait que si les enfants la voyaient, ils pleureraient. J'étais quelque peu soulagée et j'étais moins nerveuse parce que je savais que personne ne m'observerait (JP5-5, 44-49).

Il y avait des enfants qui disaient des choses drôles et je ne voulais pas rire. En regardant Frédérique qui était morte de rire en arrière de la caméra ça me bloquait. Il y a des fois où je riais et c'était voulu mais il y a des fois où je suis mal. Là c'était un petit peu trop, il y a a rire et rire! (RS8-5 127-139).

et ce malaise semble renforcé par la présence de la caméra.

C'est sûr que les enfants peuvent s'amuser tout seuls. On est pas toujours obligé d'être là. Après, je me suis dit : «Si j'y vais encore...» C'est assez tannant de rien faire, je ne sais pas, on en parlait l'autre fois, rien faire ce n'est pas mauvais mais pour nous autres, on se sent comme, on est filmé, on ne peut pas s'asseoir là et ne rien faire, être dans la garderie et laisser les enfants jouer tout seuls (RS8-5 313-332).

## 2. Perception de ses stratégies cognitives

Émilie se sert des textes reçus lors de la préparation et elle arrive quelques minutes avant les enfants pour se préparer mentalement à son animation.

Le matin , avant d'aller au Jardin d'enfants, j'ai relu deux fois ma feuille sur la compétence à travailler pour être en mesure de bien travailler ma compétence (JP2-5 7-11).

Quelquefois, elle doute de la pertinence des commentaires des pairs. Aussi, c'est en revoyant sa bande vidéo qu'elle accepte la rétroaction.

Je crois qu'il y a beaucoup de travail à faire du côté de créer un climat agréable. Mes compagnes me l'ont fait remarquer lors de l'entretien réflexif. Je ne les croyais pas, mais après avoir revu ma cassette, j'ai trouvé qu'elles avaient raison. Je ne parle presque pas aux enfants et quelquefois je leur tourne le dos pour rincer la vaisselle (JP5-5 135-144).

À la dernière micro-animation, le sujet se dit consciente de son amélioration dans sa compétence à individualiser et elle l'attribue à son travail personnel.

Depuis le début de mes stages, je crois que c'est cette compétence que j'ai le plus travaillée. C'est peut-être pour cela que c'est celle que je maîtrise le mieux (JP6-5 144-149).

D'autre part, Émilie est consciente que l'observation l'amène à mieux intervenir. Elle profite des temps morts pour observer les enfants et cela lui permet d'améliorer sa capacité à reconnaître les besoins des enfants.

Je sais maintenant reconnaître les besoins chez un enfant. Pour cela, j'observais les enfants, leurs attitudes envers les autres enfants, leurs habitudes etc. et c'est vrai, cela permet de mieux comprendre et de connaître les enfants. Ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent. Je crois que l'observation est un moyen qui est très adéquat dans cette situation où je dois individualiser. Cela me permet d'ajuster mes interventions en tenant compte des réactions de l'enfant. De cette manière, je sais que mes interventions sont adéquates. Auparavant, j'avais de la misère à recon-

naître que les enfants n'ont besoin de rien et je pense que j'ai amélioré ce point. J'ai profité de ce temps pour observer les enfants et apprendre à connaître chacun (JP6-5 112-133).

G) Objectifs et indices de transcendance

La volonté d'Émilie pour s'améliorer se manifeste d'abord par l'expression de quelques objectifs au début de ses journaux, dans ses rappels stimulés ou lors des entretiens réflexifs. Ceux-ci sont choisis à partir des textes sur les compétences et formulés dans ses propres mots.

Je m'étais fixé comme objectifs d'être capable d'écouter les enfants et de parler adéquatement (JP2-5 3-5).

Amener un problème à résoudre qui motive les enfants (ER3-5 10-13).

Parler avec tous les enfants (RS8-5 16-18).

On peut regrouper en quatre thèmes principaux les verbalisations fournissant des indices de transcendance.

Elle veut améliorer sa confiance en elle.

J'ai remarqué qu'il me manquait une grande qualité avec les enfants. C'est le manque de confiance en moi. Je pense que pour être capable de stimuler les enfants, il faut avoir une grande confiance en soi, il faut se dire que ça va marcher, il faut être positive. C'est sur ce point que je vais essayer de travailler lors de ma dernière micro-animation et lors de mes stages (JP3-5 194-206).

Elle veut améliorer des aspects précis de la compétence choisie et se prépare à son animation.

Pour ce qui est du langage adéquat, je crois que je peux encore m'améliorer (JP2-5 74-76).

Faire embarquer les enfants, j'ai de la misère, on dirait que je ne l'ai jamais. C'était surtout pour ça que je voulais te (prof) rencontrer (ER3-5 1007-1012).

Elle questionne spontanément ses pairs pour connaître les solutions possibles à ses difficultés.

Frédérique avait planifié une activité et contrairement à moi, cela a très bien fonctionné pour elle. À la fin de la micro-animation, je lui ai demandé comment elle avait fait pour motiver les enfants à faire son activité. Elle m'a répondu : «Tu aurais du donner un nom bizarre à ton activité, cela aurait piqué leur curiosité et ils auraient embarqué, c'est cela que j'ai fait.» J'ai pensé à ce qu'elle m'avait dit et j'ai trouvé que c'était une bonne idée (JP3-5 166-178).

Elle retravaille une compétence qu'elle considère très importante ou un aspect pour lequel elle a eu une difficulté.

J'avais déjà travaillé la compétence «individualisation» et j'avais beaucoup de misère à reconnaître tous les besoins de chaque enfant et je pense que j'ai amélioré dans ce sens (JP6-5 108-112).

Mais étant donné que j'aurai la chance de refaire l'heure du dîner, je pourrai retravailler ce point (JP5 116-117).

#### «PATTERN»

Dans son journal, Émilie aborde généralement sa réflexion par l'énoncé de ses objectifs personnels par rapport à la compétence choisie. Ensuite, elle exprime comment elle se sentait au début de l'animation.

Pour ma première micro-animation, (...) je m'étais fixé comme objectifs d'être capable d'écouter les enfants et de parler un langage adéquat (JP2-5 1-6).

D'un seul coup, je suis devenue très nerveuse, mes mains tremblaient, puis il a fallu que je le fasse pareil (JP1-5 19-21).

J'étais la première à faire mon activité, c'est pour cela que j'étais très nerveuse. J'avais peur que les enfants ne veuillent pas participer à mon activité (JP3-5 24-28).

La plupart du temps, Émilie porte un jugement très général sur sa performance et elle reprend ses objectifs en jugeant le degré d'atteinte de ceux-ci.

Pour une première, je trouve que je me suis bien débrouillée. Pour ce qui est du langage utilisé, lorsque je parle aux enfants, il y a beaucoup d'amélioration à faire (JP2-5 25-30).



Par la suite, elle reprend les éléments de la compétence et les assortit de quelques faits. Elle termine souvent ses journaux par une appréciation générale de l'animation et c'est là qu'on retrouve surtout ses intentions de changement.

#### 6.5.5 PERCEPTION DES MICRO-ANIMATIONS

Émilie est capable de décrire adéquatement toutes les étapes de la micro-animation lors de l'entrevue. Elle semble bien comprendre la démarche proposée. Elle exprime sa compréhension de l'objectif des micro-animations comme une façon de s'améliorer par rapport à ses compétences. C'est ce qui lui a permis d'apprendre à réfléchir sur son action.

L'objectif, c'est de s'améliorer sur nos compétences (...). Je ne suis pas une personne qui s'arrêtait. Quand une chose était finie, c'était fini. J'y revenais jamais, de même dans toute la vie. C'est rare que je pensais après, que je me posais des questions, puis là, maintenant, je me pose des questions; même qu'après mes journées de stage quand je revenais le soir, j'y repensais et me disais «qu'est-ce que j'aurais pu faire ?» dans cette activité de ballon (elle donne un exemple concret) (...). J'avais travaillé l'individualisation puis je l'ai refait à la fin. Puis on voit qu'il y a une grosse amélioration, ça m'a aidée (ENT-5).

Émilie a une perception positive de toutes les étapes de la micro-animation bien qu'au début, elle ait trouvé difficile de s'y investir parce qu'elle ne connaissait pas les enfants et que c'était nouveau.

Au début, on savait pas où on allait, mais à mesure, on le voyait, on connaissait plus les enfants. Au début, j'avais de la misère à planifier, pas parce que je ne comprenais pas mais parce que c'était nouveau. Tant que tu ne l'as pas fait, tu ne peux pas comprendre, il faut en faire une. Je trouve ça super bon de faire de la pratique comme ça (ENT-5).

De plus, Émilie trouve important de se préparer pour bien travailler sa micro-animation. Pour ce, elle est satisfaite des textes reçus sur les compétences qui lui ont servi à comprendre les aspects de celles-ci. D'autre part, l'encadrement de l'enseignante est utile

lors de cette étape car cela lui permet d'avoir des recommandations avant la micro-animation et celles-ci lui reviennent à l'idée lors de l'animation.

Au prof, lors de la préparation, je disais ce que je voulais faire, elle nous disait comment améliorer notre animation, ça c'était correct (ENT-5).

Je pensais un peu à la compétence. J'en avais parlé avec (enseignante) quand je suis allée la rencontrer. Tu ne sais pas sur le coup, mais en lui donnant des casse-tête (à un enfant), ça m'est revenu comme un «flash» (RS8-5 186-191).

D'autre part, Émilie perçoit l'exercice de sensibilisation à la caméra et la première micro-animation avec les pairs comme des activités facilitantes pour les autres micro-animations.

Je pense que ces exercices m'ont aidée avant d'aller au Jardin d'enfants pour faire mes micro-animations (JP1-5 130-133).

Les expérimentations sont perçues positivement dès le début des micro-animations au laboratoire. Elles lui ont fourni l'espace pratique nécessaire au développement de sa compétence. Ceci est en accord avec sa conception du développement de la compétence de l'éducatrice qu'elle relie surtout à la pratique.

J'ai eu beaucoup de plaisir à faire cette première micro-animation. J'ai donné tout ce que j'avais (JP2-5 77-79). J'ai hâte de faire ma prochaine micro-animation (JP2-5 184-185).

Je trouve ça super bon de faire de la pratique comme ça ! (...) Une éducatrice compétente, c'est une éducatrice qui a toutes les compétences. Avec les poupons ça les prend toutes, mais surtout communication et individualisation. Pour les acquérir, c'est en travaillant dans la vie de tous les jours, se fixer des objectifs, se filmer pour voir ce qu'elle fait bien et où elle a de la misère (ENT-5).

Le fait de travailler une compétence précise lors d'une micro-animation ne semble pas avoir été une contrainte pour l'étudiante.

Quand je rentrais au début, j'étais centrée sur ma compétence, mais après ça, je l'oubliais pour me concentrer sur les enfants (ENT-5).

Se revoir en action grâce à la vidéo aide Émilie sur deux aspects principaux : cela l'aide à se poser des questions et à accepter les commentaires des pairs parce qu'elle peut vérifier si ceux-ci sont pertinents. Pour le sujet, deux visionnements sont nécessaires à une analyse objective car le premier amène toujours un certain choc causé par les aspects négatifs de l'intervention. Un deuxième visionnement lui permet de doser son évaluation, de retrouver un sentiment de compétence en découvrant ses points positifs pour être capable ensuite d'ajustements.

(Se voir après) Ça aide beaucoup à se poser des questions, voir ce qu'on a acquis et qu'est-ce qui nous manque. Quand je voyais une erreur, je ne la refaisais pas (ENT-5).

Après ma micro-animation, j'ai tout de suite visionné ma bande, j'avais hâte de voir de quoi j'avais l'air. À première vue, j'ai trouvé que je regardais souvent la caméra, que plusieurs fois je regardais partout et je ne savais pas vers qui me tourner, je trouvais que je ne l'avais pas du tout. Mais, après avoir écouté deux fois ma cassette, j'ai réussi à trouver mes points positifs et mes points négatifs. Je trouve que je suis naturelle, attentive (JP2-5 142-153).

Pour Émilie les entretiens réflexifs ont été difficiles à préparer. Sélectionner un extrait pour amener un questionnement pédagogique posait problème, surtout quand il n'y avait pas d'erreur évidente dans son animation. Toutefois, elle perçoit les entretiens réflexifs comme positifs parce qu'elle y donne son opinion, que les commentaires reçus l'amènent à voir ses points forts et lui permettent de trouver des solutions à ses difficultés.

Quand il n'y avait pas de problèmes, c'était plus dur. J'ai eu de la misère par exemple en organisation. Il y avait eu de petits accrochages mais c'était la garderie que je critiquais et j'étais très mal à l'aise. (...) À l'entretien réflexif, on avait des commentaires (...) On nous disait comment améliorer notre animation. Ça nous donnait des idées sur ce qu'eux autres auraient fait. (...) Là, on pouvait prendre ce qu'on voulait, ça nous faisait vraiment penser, beaucoup réfléchir. (...) Puis quand on est dans une situation pareille, on repense à ce qu'on nous a dit, puis ça nous aide. Discuter entre nous autres, c'est bon. Moi, je parlais beaucoup, j'aime ça dire mon opinion. Je donnais mon idée pour les aider (ENT-5).

Pour ce qui est du journal, celui-ci a beaucoup aidé Émilie parce qu'il l'a amenée à réfléchir sur son action. Elle a trouvé ça difficile cependant et a critiqué la longueur exigée en argumentant que la quantité de pages ne pouvait témoigner de la qualité de sa réflexion.

À la première micro-animation, on se disait : «Pourquoi on fait ça ?» mais finalement, on aimait ça. Ça m'a beaucoup aidée, ça m'a vraiment fait réfléchir, mais six pages c'était trop long (ENT-5).

Elle perçoit l'influence de la caméra comme négligeable lorsqu'elle intervient auprès des enfants. En effet, quelques minutes après le début d'une micro-animation, elle oublie la caméra (RS8-5 313-332).

Les micro-animations en stage ont été plus dérangeantes pour Émilie, car elle était en pouponnière et les enfants ne comprenaient pas qu'ils ne pouvaient pas toucher les fils de la caméra. Selon elle, l'espace restreint était dangereux. Par contre, comme elle connaissait bien l'éducatrice-guide, elle était plus à l'aise dans son animation (ENT-5).

#### 6.5.6 DISCUSSION

Bien que réticente sur la démarche proposée, Émilie a réussi à faire toutes les étapes et à analyser son action en fonction des compétences professionnelles de l'éducatrice. En effet, Émilie a porté la majorité de ses jugements sur sa compétence et elle a beaucoup utilisé les textes de compétences pour réfléchir. Elle pose cependant beaucoup plus de jugements positifs que de jugements négatifs. On peut penser que l'insécurité qu'elle exprime tout au long des micro-animations par rapport à sa performance auprès des enfants génère ce comportement, comme si c'était un mécanisme de protection. D'ailleurs, elle a toujours peur que les enfants ne soient pas collaborateurs.

D'autre part, elle pense qu'il faut qu'elle montre aux enfants à s'amuser. Cette compréhension erronée de son rôle pourrait selon nous, être responsable de son appréhension d'intervenir auprès des enfants en la plongeant dans un dilemme. Il serait intéressant de provoquer dans le cadre de la formation un échange sur ce sujet.

Émilie cherche quelquefois à trouver des idées pour intervenir auprès des enfants surtout quand elle s'est sentie démunie dans une situation donnée. Pour ce, elle questionne ses pairs lors des entretiens réflexifs. Ceux-ci ont un effet sécurisant pour l'étudiante. Ce qui nous amène à penser que le climat professionnel de respect s'est bien installé et a eu un effet positif pour l'adhésion à la démarche. Lorsqu'Émilie retient un commentaire, elle en mentionne clairement la source comme si elle acceptait les idées sans les avoir totalement intégrées. Par la suite, sa réflexion s'arrête la plupart du temps à des intentions de changement, à l'énoncé de solutions possibles et ne se poursuit que rarement jusqu'à la prise de décision. D'autre part, elle refuse certains commentaires, spécialement quand ils portent sur des points qu'elle ne questionnait pas ou lorsqu'ils proviennent de l'enseignante. Ceci confirme bien qu'un apprenant est le seul maître de son apprentissage et qu'il ne reçoit que ce qu'il est capable de prendre. Dans ce sens, nous retenons que l'enseignante doit éviter le plus possible de ressortir elle-même les solutions à apporter et plutôt amener, par un questionnement approprié, les pairs à découvrir et formuler les solutions.

Émilie semble avoir appris à s'interroger par les stratégies d'enseignement utilisées en micro-animation. Elle semble acquise à l'idée que travailler en micro-animation a fait qu'elle a amélioré sa compétence. Cependant, jusqu'à la fin, elle revendique plus d'autonomie sur la longueur du journal à rédiger.

Toutes les étapes de la réflexion critique présentées dans le modèle théorique ont été améliorées dans les verbalisations d'Émilie au cours de la démarche.

## Sujet 6 : Fabienne<sup>1</sup>

### 6.6.1 CARACTÉRISTIQUES DU SUJET

Fabienne est perçue par l'équipe de professeurs comme une étudiante motivée et collaboratrice qui s'efforce de satisfaire aux exigences des cours. Ses résultats scolaires en témoignent la situant dans le premier cinquième du groupe autant dans les évaluations pratiques (stages) que lors des évaluations en classe.

### 6.6.2 DÉCISIONS EN ACTION

Les décisions prises en cours d'action par l'étudiante sont influencées par six facteurs principaux : l'insécurité vécue lorsqu'elle ne connaît pas les enfants, l'importance de suivre sa planification, la préoccupation de réussir sa micro-animation, le bien-être des enfants, l'intervention de l'éducatrice-guide et les automatismes créés à la suite de l'exécution antérieure d'actions ou de routines.

#### **L'INSÉCURITÉ VÉCUE LORSQU'ELLE NE CONNAÎT PAS LES ENFANTS**

Le fait de peu connaître les enfants empêche Fabienne d'intervenir et elle préfère attendre qu'ils s'habituent à elle plutôt qu'aller au devant d'eux. D'autre part, elle croit que les enfants sont lents à s'adapter et qu'il faut leur laisser du temps pour qu'ils prennent confiance.

J'ai essayé d'y aller mais il ne me connaît pas et moi je ne voulais pas qu'il braille encore plus, je me suis dit : «C'est un premier contact.» Il n'y en a pas un que j'ai serré dans mes bras, même si ça m'avait tenté, ils ne me connaissaient pas encore, ce n'était pas le temps (ER2-6 501-512).

Vu que c'était la première fois que les enfants me voyaient, j'ai cru bon de les laisser me regarder, voir comment j'étais avant de faire vraiment le pas vers eux. Je crois

---

<sup>1</sup> Tous les prénoms de cette section sont des pseudonymes.

que c'était pour les mettre en confiance, je voulais qu'ils aient confiance en moi (JP2-6 256-262).

### **L'IMPORTANCE DE SUIVRE SA PLANIFICATION**

Sa planification l'amène à insister pour que les enfants participent. Souvent cela l'empêche de s'adapter ou fait qu'elle s'adapte tardivement au contexte ou aux besoins des enfants.

Dans mon esprit, j'avais fait une démarche de travail et je ne devais pas la déborder. Je m'étais trop préparée avant, j'avais trop planifié mes questions et dans ma tête il fallait que je les suive à la lettre (JP4 65-71). J'avais planifié une chanson, je devais la faire; c'est ce que ma tête me disait (JP4-6 230-232).

### **RÉUSSIR SA MICRO-ANIMATION**

Il est très important pour Fabienne d'avoir un enregistrement réussi après sa micro-animation. Celui-ci doit être intéressant et cela implique que les enfants aient été actifs pendant l'animation filmée. Cela l'amène à choisir des enfants plus vieux lorsqu'elle présente une activité lors d'une micro-animation ou à reprendre son animation après un problème technique même si les enfants sont fatigués ou ont perdu l'intérêt. Aussi elle multiplie ses efforts pour les stimuler.

Lorsque j'ai appris que la petite fille en qui j'avais mis tous mes espoirs pour le bon fonctionnement de l'activité était malade et qu'elle ne viendrait pas aujourd'hui, j'étais atterrée par la nouvelle. Tout était fichu pour moi (...) mais voilà que j'ai eu un «flash miracle.» J'ai pensé à aller chercher un enfant plus vieux, que j'avais déjà eu à la pouponnière pour qu'il mette du piquant dans l'activité (JP5-6 45-70).

Je me rends compte que rien n'avait été enregistré. Je n'ai donc pas pris le temps de bien réfléchir à ce que j'allais faire. Dans ma tête, ce qui était important, c'était d'avoir quelque chose d'enregistré et j'ai recommencé immédiatement l'expérience (JP5-6 92-100).

### **LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS**

Fabienne se réfère souvent au bien-être des enfants pour expliquer ses actions. Ainsi, elle veut que les enfants aiment la garderie,

qu'ils y soient actifs et en sécurité. De plus, elle arrive souvent à adapter ses actions en fonction de leurs réactions ou de leurs besoins.

Réalisant que les enfants n'étaient pas très attentifs à ce que je disais, j'ai accéléré mon activité pour qu'ils aillent explorer au plus vite les grelots et ainsi exprimer leur joie et leur plaisir (JP4-6 139-145).

D'habitude, j'y pense même pas, je le fais pour les enfants, pour qu'ils entendent ma voix, qu'ils sachent que je commence à préparer les choses. J'ouvre les rideaux, ça fait qu'ils m'entendent aussi quand je chante (RS9-6 56-62).

Je voulais bien m'organiser, c'était plus pour Julie (enfant) je ne voulais pas qu'elle pleure, je voulais m'organiser pour qu'elle passe un bon moment (RS9-6 491-495).

J'ai donné les biberons aux enfants qui pouvaient boire immédiatement et j'ai pu changer la couche d'un autre. Lorsqu'ils ont eu terminé de boire, je les ai placés par terre dans la salle de jeu en attendant que je les change de couche à leur tour. Ainsi, tous les enfants s'amusaient et étaient en action (JP6-6 115-123).

#### L'INTERVENTION DE L'ÉDUCATRICE-GUIDE

Fabienne est limitée dans son action par l'intervention de l'éducatrice-guide. Elle fait ce que l'éducatrice-guide lui dit de faire même si elle juge que cela n'est pas ce qui est le mieux.

Si ça avait été seulement moi, j'aurais été la coucher, elle était fatiguée, je la changeais de couche, elle avait les yeux fermés, son besoin à ce moment là c'était de faire dodo, mais Sarah (éducatrice-guide) ne voulait pas. Je me demandais qu'est-ce que je fais, est-ce que je vais la coucher en sachant que Sarah va me dire : «Je ne veux pas que tu ailles la coucher», qu'est-ce que je fais, je me posais tout le temps ça comme question, tout le temps (JP6-6 65-82).

Lorsque je m'apprêtais à changer la couche de Nadine, mon éducatrice voulait que j'aie chercher des blocs sur l'étagère en face de moi. Elle voulait par ces blocs que j'apaise Annie qui était par terre et qui voulait, d'après moi plus aller se coucher qu'autre chose. Alors, j'ai écouté mon éducatrice et j'ai été chercher les blocs en



mettant en péril la sécurité de Nadine. C'est ce qui se trouvait sur les blocs soit des livres qui auraient pu tomber sur elle et la blesser (JP6-6 128-142).

#### **LES AUTOMATISMES CRÉÉS PAR L'EXÉCUTION ANTÉRIEURE DE ROUTINES**

Le fait d'avoir fait quelque chose souvent auparavant et sa connaissance de l'enfant amènent Fabienne à exécuter des actions de façon automatique..

Quand j'ai mis Louis (à terre) c'est vraiment de l'automatique; je prends les bébés, je les mets là, je sais que d'habitude, ils sont bien calmes, ils restent assis là (RS9-6 532-534).

Parlant de se laver les mains, elle ajoute :

Je l'ai fait, c'est presque automatique (RS9-6 42-49).

Parlant de sa préparation matérielle pour le changement de couches, elle répond à l'enseignante que cette routine est bien intégrée.

Parce que c'est tout le temps moi qui la fais toute seule cette routine-là. Je la fais de façon automatique (RS9-6 42-49).

#### **6.6.3 DIFFICULTÉS RELIÉES AUX COMPÉTENCES**

Fabienne a analysé quatre compétences. Elle rapporte des difficultés sur chacune de celles-ci.

##### **COMMUNICATION**

Fabienne trouve difficile de communiquer avec les enfants sur le plan affectif (JP2-6 166-174) et de communiquer avec les enfants tranquilles.

Je communiquais beaucoup plus avec les enfants qui étaient plus dynamiques qu'avec ceux qui ne l'étaient pas du tout (JP2-6 234-236).

Elle trouve difficile de parler aux enfants dans un langage accessible.

Ça, c'est un de mes problèmes (...). J'ai toujours tendance à croire que je parle à des adultes et que tout ce que je dis ils vont le comprendre (JP5-6 136-141).

### INDIVIDUALISATION

Fabienne identifie deux difficultés relatives à l'individualisation, soit de répondre au besoin d'attention de l'enfant et de répondre aux besoins de deux enfants en même temps.

J'étais trop obsédée par Louis, pour qu'il s'exprime, que je n'ai pas vu qu'Alexandre avait besoin d'attention et qu'il essayait de cette façon de me le faire comprendre (JP3-6 145-149).

### ORGANISATION

Sur le plan de l'organisation, les principales difficultés de Fabienne sont reliées à l'organisation du temps. En effet, respecter l'horaire, laisser du temps aux enfants lors des activités ou arrêter une activité à temps sont des éléments qui lui posent problème.

C'est seulement lorsque j'ai regardé ma montre que je me suis rendue compte que j'étais en retard sur mon horaire (JP3-6 24-26).

C'était tellement plaisant (pour eux) que j'aurais dû leur laisser plus de temps pour explorer (JP4-6 184-186).

J'ai perdu l'attention des enfants et je n'ai pas su m'arrêter (JP4-209-210).

Sur le plan de l'organisation de l'espace, c'est surtout le contrôle du bruit qui a été un problème (JP6-6 233-242). De plus, elle mentionne que dans l'action il est difficile de toujours agir de façon sécuritaire même si par la suite, elle prend conscience des conséquences éventuelles.

Lorsque j'ai pris Sébastien pour le changer de couche, je me suis aperçue que j'avais oublié de me laver les mains. Alors, j'ai voulu faire une pierre deux coups, et j'ai essayé de tenir Sébastien en même temps que je me lavais les mains. Tâche très difficile et très dangereuse (...). Il faut dire aussi qu'en même temps, je parlais aux enfants. Donc, c'est faire plusieurs choses en même temps mais pas toujours bon pour la sécurité des enfants (JP6-6 147-165).

## **STIMULATION**

Sur sa compétence à stimuler, Fabienne a de la difficulté à partir des idées des enfants et à les enrichir (JP4-6 60-66).

J'ai perdu l'attention des enfants et c'est là que je n'ai pas su m'arrêter. À la place d'offrir un choix aux enfants : de chanter une chanson en l'accompagnant avec les grelots ou encore d'aller encore jouer comme ils le voulaient avec les grelots (JP4-6 209-215).

Elle a tendance à «surstimuler» car elle est préoccupée par sa planification. Elle intervient trop, ne laisse pas suffisamment les enfants choisir selon leurs intérêts ou leurs besoins et elle est portée à forcer les enfants à poursuivre une activité.

J'en faisais trop. J'étais toujours à côté des enfants en essayant de les forcer à faire des choses (JP5-6 167-169).

### **6.6.4 ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION**

#### **ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION AU COURS D'UNE MICRO-ANIMATION**

Fabienne se sert d'abord du visionnement de sa bande vidéo pour amorcer sa réflexion car c'est ça qui lui permet de voir ses points forts et ses lacunes. Ça lui permet de se remémorer des interventions ou des situations non observées dans le feu de l'action.

Sur le coup, je ne me suis même pas rendue compte que j'avais dit cela; c'est seulement en visionnant la bande que je me suis trouvée stupide. En revoyant cet extrait, j'ai compris qu'il n'y avait pas seulement les paroles qui sont des liens de communication mais aussi les gestes (JP2-6 145-157).

Par la suite, les entretiens réflexifs sont utilisés par l'étudiante pour continuer sa réflexion puisqu'on en retrouve les propos dans tous ses journaux. Elle les utilise cependant toujours sans mentionner qu'ils proviennent de l'entretien réflexif et s'en sert alors comme de nouveaux éléments pour son analyse individuelle. Par exemple, lors de la première micro-animation, l'étudiante perçoit sa gestuelle de façon très négative lors du rappel stimulé et du visionnement de sa bande vidéo. Dans son journal, elle présente son expression non verbale comme plutôt stimulante. Ceci peut donner

l'aspect d'une contradiction mais ce sont les commentaires de l'entretien réflexif qui, lui permettant de voir les aspects positifs de son expression gestuelle, ont influencé sa réflexion.

Je vais essayer d'être moins gestuelle, ça pas d'allure (...); je trouve que ça fatigue beaucoup. C'est fatigant de me voir (RS1-6 224-225).

C'est étourdissant et quand je me regarde, je m'étourdis moi-même (ER1-6 56-57).

D'après moi, je trouvais que mon expression et mes gestes étaient de trop et que ça empêchait la réception de ma communication car c'était trop étourdissant (...). Alors, il faut voir l'autre côté de la médaille. Étant expressive, comme je le suis, j'attire les gens quand je parle car ce n'est pas monotone. J'attire l'œil des gens et ils n'ont pas le choix de me regarder quand je parle car c'est là la clé de mes messages. Lorsque je m'exprime, je vis dans mes gestes et mes mimiques ce que je suis entrain de dire et ça c'est super; c'est le «fun» de m'écouter et de me voir parler (JP1-6 105-136).

Pour les deux entretiens réflexifs suivants, Fabienne présente des difficultés reliées à ses animations. Dans le premier cas, les commentaires des pairs ont plutôt un effet de normalisation puisque ceux-ci disent se sentir tout aussi démunis devant une telle situation et n'apportent pas de solutions. Cependant, l'enseignante ramène la discussion sur la compétence et va même jusqu'à proposer elle-même une solution. Dans le deuxième cas, plusieurs solutions lui sont proposées par les pairs. L'étudiante reprend intégralement dans son journal tous les commentaires et solutions proposées peu importe de qui ils proviennent et en dégage des orientations claires.

Pour la quatrième micro-animation, Fabienne apporte à l'entretien réflexif un aspect réussi de la compétence. Elle ne reçoit aucun commentaire des pairs sinon une confirmation de son évaluation. Cependant l'enseignante, bien qu'elle confirme la position de l'étudiante, soulève un autre questionnement. L'étudiante reprend ce nouvel aspect dans son journal en y apportant des éléments de solutions.

Lors de la cinquième micro-animation, les pairs lui proposent deux solutions à la difficulté présentée, mais c'est une troisième solution, qu'elle a trouvée elle-même lors de l'entretien réflexif, qu'elle retient dans son journal.

Pour sa dernière micro-animation, la réflexion dans son journal confirme les préoccupations émises immédiatement après son animation lors du rappel stimulé. Elle y rapporte aussi les commentaires et solutions reçues à l'entretien réflexif.

### **ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION PENDANT LA DÉMARCHÉ**

Le tableau 6.6 à la page 198 présente la synthèse des différents aspects considérés dans l'analyse du jugement critique.

#### **A) Nature des jugements**

Au cours des six micro-animations, Fabienne pose 44 jugements sur son action. Ils portent la plupart du temps sur la compétence travaillée (38/44), quelquefois sur d'autres compétences (4/44) et sont rarement extérieurs à elle (2/44), l'un de ceux-ci portant sur les enfants et l'autre sur les pairs. De plus, on observe que les jugements portant sur la compétence sont généralement sur des aspects précis de celle-ci (25/37), quelquefois très généraux (3/37) ou d'ordre métacognitif (10/37). Après les deux premières animations, ses jugements sont centrés essentiellement sur sa compétence.

#### **B) Sens des jugements**

À la première micro-animation, Fabienne fait surtout des jugements positifs (3/4) mais dans l'ensemble des micro-animations, elle porte plus de jugements négatifs (26/44). En effet, lors de la première micro-animation, un seul jugement est négatif et elle se sert de l'entretien réflexif pour le revoir et finalement émettre une opinion positive sur celui-ci dans le sens de voir les bons côtés de son action. À partir de la deuxième micro-animation, elle parle de ses difficultés, de ce qui la bloque et porte plusieurs jugements négatifs sur sa compétence et ce, jusqu'à la dernière micro-animation.

**TABLEAU 6.6**

**SUJET 6**

**SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DE LA PENSÉE CRITIQUE**

No du journal professionnel	Nb total de jugements	Objets du jugement						Sens des jugements		Faits		Nature des liens			Solutions			Nb de situations où il n'y a pas eu de jugement
		Extérieur à elle	Jugement métacognitif	Performance générale	Aspects de la compétence	Autres compétences	Nb de jugements portant sur elle	Positif	Négatif	Nb de jugements appuyés	Nb de jugements non appuyés	AF*	Avec la compétence	Autres liens	Nb de solutions énoncées	Nb de solutions évaluées	Nb de décisions	
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
1	4	1 <sup>(1)</sup>	1	1	1	0	3	2	1	4	0	4	1	2	2	0	0	0
2	6	1 <sup>(1)</sup>	1	1	2	1	5	1	4	6	0	7	8	8	3	1	2	1
3	7	0	2	1	4	0	7	2	5	7	0	5	2	6	3	0	1	0
4	8	0	1	0	4	3	8	4	4	8	0	6	5	10	3	2	1	1
5	8	0	3	0	5	0	8	3	5	7	1	4	3	8	3	0	1	0
6	11	0	2	0	9	0	11	5	6	11	0	6	6	3	4	1	2	1
<b>TOTAL (N)</b>	<b>44</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>4</b>	<b>42</b>	<b>17</b>	<b>25</b>	<b>43</b>	<b>1</b>	<b>32</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

\* Affectif

**NOTE** (1) Juge une fois du comportement de ses pairs  
 (2) Juge une fois du comportement des enfants

**C) Faits rapportés**

Les jugements de Fabienne sont tous appuyés sur des faits sauf un. Les faits rapportés sont surtout ses actions et celles des enfants.

Lorsque les enfants faisaient des pirouettes sur le tapis et qu'ils criaient très fort, je me suis directement adressée aux deux enfants fautifs et je leur ai demandé de baisser le ton (de crier moins fort), car cela faisait mal aux oreilles des petits amis et de moi-même. Aussi, quand Charles faisait «ses semblants» de pirouette, je l'ai encouragé en lui disant que c'était bien et d'en faire encore (JP3-6 73-83).

De façon générale, on peut trouver dans tous ses journaux de nombreux faits reliés à son action pour appuyer ses jugements qu'ils soient positifs ou négatifs. Cependant lorsqu'ils sont négatifs, les faits rapportés sont plus nombreux. Cela s'observe jusqu'à la fin des micro-animations.

**D) Compréhensions**

Les jugements de Fabienne sont souvent appuyés sur sa compréhension des éléments théoriques de la compétence travaillée. Elle fait des liens avec son action et y relie sa conception de son rôle dans la compétence analysée.

Un fait très important, c'est que j'attendais la fin de la question avant d'y répondre et ceci je crois que c'est très important dans une conversation de laisser l'autre s'exprimer entièrement avant d'y mettre son grain de sel; aussi, j'étais attentive aux questions qui m'étaient posées pour y répondre du mieux que je le pouvais (...) Au fond, c'était mon rôle d'éclairer les gens sur le fait que j'étais en train de conter et il faut faire très attention d'éclairer du mieux que l'on peut les gens qui nous écoutent pour qu'ils n'aient pas l'impression d'être là pour rien ou d'être mis de côté (JP1-6 137-156).

Tout au long des micro-animations, elle ne fait que quelques liens affectifs. Elle fait par contre plusieurs interprétations des comportements des enfants et lorsqu'elle analyse ses difficultés, elle établit plusieurs types de liens comme des attributions causales et des hypothèses d'actions possibles.

C'était la première fois qu'il me voyait, donc il ne me con-

naissait pas et n'avait vraiment pas confiance en moi. J'étais une étrangère pour lui. J'avais donné l'impression à Éric que je ne comprenais pas sa peine en lui disant «Pourquoi tu pleures ?» Sur le coup, je ne me suis pas rendue compte que j'avais dit cela, c'est seulement en revoyant la bande vidéo que je me suis trouvée stupide. En fait, je venais de dire à Éric que je ne le comprenais pas mais au fond de moi c'était le contraire; je le comprenais parfaitement. En revoyant cet extrait, j'ai compris qu'il n'y avait pas seulement les paroles qui sont des liens de communication mais les gestes aussi. J'aurais pu prendre Éric dans mes bras pour le consoler ou même le promener pour ainsi lui faire comprendre par ces gestes la compréhension qui était la mienne vis-à-vis sa peine (JP2-6 133-162).

De plus, lors de la sixième micro-animation, Fabienne est capable de critiquer son action même si c'est l'éducatrice-guide qui lui a demandé de faire ainsi. Pour ce, elle s'appuie sur sa compréhension des conséquences de l'action sur l'enfant.

Lorsque je m'apprêtais à changer la couche de Nadine, mon éducatrice voulait que j'aie chercher des blocs sur l'étagère en face de moi. Elle voulait par ces blocs que j'apaise Annie qui était par terre et qui voulait d'après moi, plus aller se coucher qu'autre chose. Alors, j'ai écouté mon éducatrice et j'ai été chercher les blocs en mettant en péril la sécurité de Nadine. En fait, c'est ce qui se trouvait sur les blocs soit des livres qui auraient pu tomber sur elle et la blesser (JP6-6 128-143).

Fabienne exprime aussi quelques valeurs dans ses verbalisations. Ainsi, elle dit qu'on ne doit pas forcer les enfants à faire quelque chose (JP4-6 247-251) et qu'une activité doit se faire pour l'enfant et non pour l'éducatrice (JP5-6 160-165). Elle veut que les enfants dont elle s'occupe se sentent appréciés et pour ce, elle valorise de leur donner une attention individuelle (JP3-6 88-91). Elle valorise l'autonomie des enfants (JP4-6 115-120), le respect du rythme personnel de chacun (JP6-6 31-32, 44-52) et l'écoute des autres lorsqu'ils s'expriment (JP1-6 149-156).

#### E) Les décisions prises lors de la réflexion

Sauf à la première micro-animation, Fabienne prend toujours une ou deux décisions qu'elle rapporte dans son journal professionnel. Celles-ci portent sur des aspects précis de la compétence travaillée dans tous les cas (7/7) et impliquent que l'étudiante envisage d'agir différemment dans des situations futures. On ne peut parler



d'évolution à ce niveau puisque nous n'observons aucun changement entre le début et la fin.

Les jugements négatifs portés à partir de la deuxième micro-animation l'amènent à prendre au moins une décision par micro-animation. Ainsi à la deuxième micro-animation, elle envisage trois solutions possibles pour cinq jugements négatifs et cela la conduit à deux orientations claires, ceci après avoir jugé des solutions.

Il y a aussi le cas de Mélanie qui a capté mon attention lors du visionnement de la bande vidéo. Disons que ma communication avec elle a été de courte durée. En fait, j'ai été la voir seulement lorsqu'elle est arrivée et après cela, je ne me suis plus occupée d'elle. J'aurais dû retourner la voir et essayer beaucoup plus de la faire parler, d'essayer de la captiver à un jeu ou même encore lui raconter une histoire même si elle ne me parlait pas (...). Il va falloir que je m'intéresse à tous les enfants sans aucune discrimination (JP2-6 175-230).

Aux autres micro-animations, cela se maintient, même qu'elle évalue de plus en plus les solutions envisagées. Fabienne rapporte plusieurs façons de résoudre les problèmes rencontrés (18 solutions pour 25 jugements négatifs) et ses analyses l'amènent à prendre des décisions dans cinq micro-animations sur six.

Lors de la quatrième micro-animation, elle s'interroge sur la solution proposée lors de l'entretien réflexif. Elle pèse le pour et le contre, elle fait des liens entre son action et les conséquences de celle-ci sur le développement et la sécurité de l'enfant.

Une autre fois, je vais être plus vigilante et j'essaierai de partir des idées des enfants pour aborder d'autres règles qu'il serait bon qu'ils découvrent comme si un enfant me dit : «Il y a un gros ours dans la boîte», je vais être capable de lui dire : «Est-ce que tu penses qu'un gros ours puisse entrer dans cette petite boîte ?» Ainsi l'enfant devra se questionner et il réalisera, je crois une très bonne notion (JP4-6 99-112).

Aussi elle ne retient pas toutes les solutions émises lors de l'entretien réflexif. Par exemple, alors que ses collègues lui proposaient de regrouper les enfants pour poursuivre son animation, elle exprime qu'elle n'en voit pas la nécessité.

Je crois qu'au fond de moi, à ce moment là, je n'ai pas jugé cela très important et je n'ai pas insisté. Mais au fond est-ce important que je le fasse? Ils étaient déjà assez stimulés que j'aurais seulement entraîné une «surstimulation» qui n'était pas nécessaire (JP4-6 171-177).

Cette évaluation des solutions proposées se maintient lors des micro-animations suivantes.

#### F) Activité métacognitive

##### 1. Perception de son état affectif

Au cours d'une micro-animation, Fabienne exprime parfois une certaine appréhension avant la micro-animation. Elle a peur que cela ne se passe pas comme prévu, elle est insécure sur la participation des enfants qu'elle juge essentielle pour réussir sa micro-animation, elle doute de ses capacités à bien répondre aux questions et à contrôler son stress. Dès que la micro-animation est commencée, elle se rassure et constate qu'elle avait un stress inutile.

Je ne savais pas si la présentation que j'allais faire allait susciter leur intérêt. J'avais peur de ne pas être capable de capter leur attention à un tel point qu'ils s'en désintéresseraient et qu'ils décideraient d'aller faire autre chose. Mais ma confiance est vite revenue au moment où j'ai remarqué que les enfants étaient tout ouïe à ce que je disais (JP4-6 24-34).

Fabienne exprime qu'elle est consciente de sa disposition physique avant l'animation et ce, pour la majorité de ses micro-animations.

Arrivée le matin, je n'avais pas dormi de la nuit (non pas parce que j'étais nerveuse mais plutôt parce que j'avais été malade toute la nuit). Aussi, lorsque je me suis présentée au jardin d'enfants ce matin-là, je n'avais aucune appréhension; je ne voulais qu'une seule chose, soit que cela finisse au plus vite pour que j'aie me coucher (JP2-6 11-20).

Lorsque je suis arrivée au jardin d'enfants ce matin-là, je n'avais aucun souci à me faire car tout était planifié et j'avais confiance en moi (JP3-6 3-6).

L'activité métacognitive porte aussi sur son affectivité pendant la micro-animation. Ainsi, elle rapporte comment elle se sent lors d'un événement ou d'une intervention. Lorsqu'elle est incapable de consoler un enfant, elle a de la difficulté à garder son sang-froid.

J'étais découragée et même déprimée. J'ai commencé à douter de moi, de ma compétence en tant que future éducatrice. Je me suis dit en dedans de moi : «Ça commence bien hein !» J'avais peur aussi que les autres enfants soient pareils avec moi et là, ça été la panique. Je n'avais plus aucune confiance en moi et j'avais hâte que cela finisse, pour me laisser aller à mon état d'âme soit, pleurer. Mais l'animation devait continuer et j'ai mis mes sentiments de côté (JP2-6 56-70).

Je crois que j'ai encore beaucoup à apprendre sur les façons de faire en communication avec les enfants côté affectif. Mais il faut dire que je perd les moyens lorsqu'un enfant pleure; ça m'en fait mal au coeur (JP2-6 168-174).

Elle fait état de la participation des enfants comme facteur important pour qu'elle ait confiance en elle et cela l'influence tout au long des micro-animations. Lorsqu'elle n'arrive pas à faire participer un enfant, elle se sent désemparée.

Je ne savais plus quoi faire ou comment le faire. Je voyais bien que les enfants n'avaient pas le goût de chanter mais ma tête ne voulait rien comprendre (JP2-6 225-229).

## 2. Perception de ses stratégies cognitives

Elle exprime comment elle réfléchit en cours d'action sur la compétence choisie.

Alors, pendant quelques secondes, j'ai essayé de me remémorer dans ma tête ce qu'était la compétence (individualisation) et si j'étais sur la bonne piste. Mon brainstorming a été positif et j'ai continué (JP3-6 12-16).

Dans une autre situation, elle identifie que c'est l'observation des comportements des enfants qui l'a rendue capable d'adapter sa planification (JP4-6 227-243). Elle mentionne aussi que de regarder les autres personnes travailler lui permet d'observer des façons de faire (ENT-6 1192-1195).

Elle exprime quelques jugements d'ordre métacognitif.

Comme la façon dont j'ai forcé Francis à monter sur les blocs mousse lorsqu'il n'était pas prêt à le faire. Avant, il était en action et après il se tenait après moi car il ne se sentait pas en sécurité. Pourtant, ce n'était pas bien difficile à comprendre mais sur le coup, je n'ai pas réalisé ce que je faisais. Mettre du matériel et laisser les enfants jouer. Mais non, je voulais trop bien faire (JP5-6 167-175).

Elle juge aussi son état d'esprit en disant qu'elle était trop sûre d'elle ce qui a fait qu'un rien l'a déconcertait comme l'absence d'un enfant collaborateur lors des animations (JP5-6 41-41).

#### G) Objectifs et indices de transcendance

Au niveau de la transcendance, lors des premières micro-animations, on remarque des expressions générales de transcendance lorsqu'elle identifie ses objectifs et son désir de se développer professionnellement comme éducatrice. Dans les dernières micro-animations, elle énonce clairement sa croyance en la démarche pour s'améliorer.

J'avais réussi un de mes objectifs : en quoi susciter l'intérêt des enfants (...) Il ne me restait qu'à piquer leur curiosité en leur posant des questions adéquates (JP4-6 38-53).

Cela m'a vraiment fait réfléchir car au fond, moi comme future éducatrice, je veux faire en sorte que chaque enfant puisse extérioriser ses sentiments et ce n'est pas cela que j'ai fait (JP2-6 238-242).

Je crois que cela va me servir de leçon. C'est en faisant ce genre d'expérience qui, d'après moi nous fait grandir (JP5-6 202-206).

#### «PATTERN»

Fabienne débute généralement son journal par la description de sa disposition physique et mentale avant sa micro-animation.

Avant tout, il faut que je précise dans quel état d'esprit je me trouvais ce matin-là. Lorsque je suis arrivée à la garderie, c'était comme si j'étais hors de la réalité. J'étais trop sûre de moi et de la façon dont se passerait l'activité que je ne voyais plus rien (JP5-6 37-44).

Elle porte parfois un jugement général sur sa performance au début de son journal et elle le justifie par la suite par des jugements plus spécifiques sur son action. Elle décrit alors les événements, ses actions, le contexte d'une situation et porte des jugements par la suite sur l'ensemble de ses actions.

#### 6.6.5 PERCEPTION DES MICRO-ANIMATIONS

Au début, Fabienne voyait les micro-animations comme une collaboration à la recherche, mais au fur et à mesure de l'expérience, elle s'est mise à travailler pour elle-même. Après la troisième micro-animation, elle ne parle que des effets positifs de la vidéo et des micro-animations qui l'amènent à tout voir, ce qui, selon elle, n'est pas possible dans l'action. Cela suscite des questionnements, des réflexions sur son intervention et la guide dans ses actions futures.

Quand on se regarde après sur notre bande vidéo, on voit pratiquement tous nos défauts : ce que l'on fait de bien et où il y a eu un manque (JP3-6 232-235).

Je trouve que ça m'a beaucoup améliorée d'intervenir auprès des enfants, voir si on est vraiment à notre place, pour nous connaître (ENT-6 57-59). Fait que quand je me suis vue, je me suis dit j'ai des choses à améliorer, j'ai des choses que je devrais faire comme ça, c'est une expérience que tout le monde ne peut avoir de se filmer en garderie et de voir comment on est (ENT-6 75-82).

Au début, elle est nerveuse avant la micro-animation et dès que c'est commencé, elle oublie la caméra et le stress diminue.

Je parlais naturellement comme s'il n'y avait pas de caméra (...). Je suis encore pas mal stressée mais je trouve que je l'étais moins qu'au début (RS1-6 114-123).

Dans ses analyses, elle parle de la caméra lors de la première micro-animation et n'en reparle qu'à la dernière, non pour exprimer une insécurité mais plutôt pour se rappeler les exigences du cours.

Sachant que j'étais filmée, je me suis demandée si je n'avais rien oublié car j'étais tellement à l'aise que l'existence de la caméra m'était sortie de la tête (JP6-6 37-42).

Dans la démarche de micro-animation, c'est surtout le visionnement de la bande vidéo qui l'amène à voir ses points négatifs (JP2-6 232-235).

Quant aux entretiens réflexifs, Fabienne les perçoit comme très aidants. En effet, les deux premiers lui ont permis de voir ses points positifs et l'ont rassurée alors qu'elle se sert des troisième et quatrième pour affiner son intervention ou pour communiquer aux autres une réussite. Les deux derniers l'ont moins aidée parce que selon elle, l'ambiance était moins bonne à cause d'un manque de disponibilité et d'affinités des pairs. Pour recevoir une rétroaction, elle croit essentiel d'être dans un groupe où le climat est excellent (ENT-6 240-270).

Fabienne a perçu comme difficile son rôle dans l'analyse des extraits présentés par ses collègues. Elle attribue cela au fait que les questions amenées par ses collègues n'étaient pas toujours claires et que l'extrait choisi manquait de liens avec le questionnement ou n'était pas suffisamment long pour se faire une opinion juste (ENT-6 198-228).

Mais, c'est le journal qui lui a le plus appris à approfondir sa réflexion même s'il est perçu comme difficile à faire.

Quand on regarde notre vidéo, on est là on y pense, il faut que je fasse ça, mais des fois on va pas au fond des choses, tandis que dans notre journal vous nous demandiez de le faire et c'est là qu'on se posait des questions pour le remarquer (...) Je l'ai fait, j'ai trouvé ça dur et je trouve encore ça dur, c'est d'embarquer dedans mais quand tu es embarquée, j'ai compris ce que ça pouvait me donner pour m'améliorer (ENT-6 950-973).

Les commentaires de l'enseignante sont perçus comme stimulants par l'étudiante. Les rappels stimulés l'ont surtout aidée à se rappeler son action et les lectures obligatoires étaient des ressources pour résoudre certains problèmes.

Le rôle du prof, moi j'ai aimé ça. Ils nous amenaient sur des pistes et c'est nous autres qui devaient trouver, ils nous donnaient pas tout cru dans la bouche, ils nous donnaient des pistes et on arrivait chez nous, on regardait notre vidéo encore et on apprenait vraiment à aller au fond des choses (ENT-6 179-186).

Les micro-animations en stage sont différentes pour Fabienne parce qu'elle connaît mieux les enfants. Cet aspect facilite son auto-évaluation parce qu'elle sait mieux départager ce qui est attribuable à elle de ce qui vient des enfants.

En stage, on est vraiment dans le milieu, on les connaît les enfants. Au Jardin les enfants on ne les connaît pas et je trouve que je me suis moins bien évaluée au Jardin qu'à la garderie. Je ne savais pas leurs réactions et je mettais tout sur ma faute à moi et dans le fond, ce que la micro-animation à la garderie m'a fait comprendre c'est que les enfants aussi ont une part de ce qui se passe ce n'est pas toujours moi (ENT-6 111-129).

Cependant, en stage, l'éducatrice-guide préoccupée par la réussite de l'étudiante, a tendance à lui dire quoi faire et cela est dérangeant pour Fabienne.

En fait, l'attitude de mon éducatrice m'agaçait plus qu'autre chose. Par contre, je ne voulais pas la contrarier en refusant ce qu'elle me disait de faire mais en même temps, je savais où je m'en allais et cela me perturbait un peu dans ma routine et dans l'organisation de mon groupe. En tous les cas, si j'avais à refaire l'expérience, mon éducatrice ne me filmerait point (JP6-6 95-106).

Quant à l'ensemble des micro-animations, Fabienne pense que celles-ci l'ont aidée à comprendre les compétences, l'ont convaincue qu'elle peut s'améliorer et ont modifié son action. D'autre part, elle estime que la démarche de micro-animation devrait favoriser la connaissance préalable des enfants au Jardin en allant les rencontrer avant de faire la première micro-animation. De plus, elle suggère au cours de l'entrevue que la première compétence à travailler soit la stimulation plutôt que la communication pour que les enfants puissent les associer à quelque chose et se rappeler d'elles (ENT-6 124-129).

#### 6.6.6 DISCUSSION

Fabienne est bien centrée sur sa compétence lorsqu'elle analyse son animation puisqu'elle ne porte que deux jugements extérieurs à elle sur 44 jugements. De plus, on peut dire qu'elle est capable de porter un jugement critique car elle s'appuie presque toujours sur des faits. Elle se sert de quelques éléments théoriques des

compétences sans toutefois les discuter de façon systématique. On peut penser que les textes des compétences lui offrent un cadre dont elle se sert pour relier ses actions mais elle ne se sent pas obligée d'en relater tous les aspects. Cependant, Fabienne fait beaucoup d'autres liens qui enrichissent sa réflexion. Ceux-ci sont surtout composés de ses interprétations des comportements des enfants, des hypothèses de solutions dans le cas de difficultés et d'anticipations des conséquences sur le développement ou la sécurité de l'enfant. Presqu'à toutes les situations problèmes, elle pousse sa réflexion jusqu'à l'élaboration d'hypothèses de solutions qu'elle juge pour dégager des orientations. Ceci nous permet de dire que la façon de faire de Fabienne, lorsqu'elle réfléchit sur son action, est congruente avec le modèle théorique présenté dans le deuxième chapitre.

Sa réflexion évolue beaucoup avec les entretiens réflexifs. Le premier semble avoir été déterminant dans la confiance qu'elle a accordée par la suite à cette étape de sa réflexion. En effet, les commentaires des pairs ont eu un effet normalisateur et l'ont amenée à voir des aspects positifs qu'elle n'avait pas vus. Dès lors, la confiance était établie et elle perçoit l'entretien réflexif positivement. Dès le deuxième entretien réflexif, elle présente des situations où elle a eu une difficulté dans le but de trouver des solutions et elle est très réceptive aux commentaires exprimés. En effet, l'analyse de ses actions dans son journal intègre tous les commentaires et solutions reçus qu'ils proviennent de l'enseignante ou des pairs sans toutefois en mentionner la source. Elle les juge et en retient la majorité. Ceci nous amène à penser que Fabienne est capable de faire siennes les réflexions amorcées à l'entretien réflexif. Elle se sert des commentaires des autres non comme des vérités qu'il faut gober mais pour analyser son action de façon plus complète et ainsi améliorer sa compétence. Après une micro-animation, Fabienne se sent plus outillée pour intervenir.



# LA MICRO-ANIMATION, UNE STRATÉGIE DE FORMATION ADAPTÉE

Chapitre

7

Interroger, c'est enseigner.  
(Xénophon)

La méthode d'enseignement retenue visait à améliorer la réflexion des étudiantes sur leur pratique professionnelle dans le but de favoriser le lien avec la théorie et ainsi leur permettre de développer leur compétence professionnelle.

La recherche a consisté à adapter cette méthode à notre programme de formation et à évaluer sa pertinence, son efficacité et son intérêt d'un point de vue qualitatif.

Dans la première partie de ce chapitre, nous discuterons des moyens mis en place pour adapter le micro-enseignement. Ainsi, nous traiterons des réalisations concrètes ayant permis de créer le cadre d'expérimentation de la recherche c'est-à-dire la charte des compétences produite, l'organisation technique mise en place et les outils utilisés.

Dans la seconde partie, nous aborderons la question de la pertinence des stratégies d'enseignement développées en micro-animation. Nous nous intéresserons aux aspects des compétences et aux difficultés ayant fait l'objet des verbalisations des étudiantes. Nous ferons la discussion de la pertinence des faits relevés par rapport à l'objectif poursuivi et de la perception des étudiantes sur ce qui les supporte dans leur réflexion.

La troisième partie du chapitre sera consacrée à l'efficacité de la micro-animation. Les facteurs ayant influencé les décisions en action des étudiantes, les blocages et les difficultés rencontrées ainsi que la pensée critique seront les principaux thèmes discutés.

Enfin, nous évaluerons l'intérêt des stratégies d'enseignement à la lumière des perceptions des étudiantes sur la démarche proposée.

## **7.1 Adaptation de la méthode d'enseignement au programme de Techniques d'éducation en services de garde**

Le micro-enseignement est une méthode surtout utilisée pour la formation des maîtres dans un milieu universitaire. La recherche a permis de créer un cadre d'expérimentation du micro-enseignement adapté à la réalité de l'intervention pédagogique en services de garde et au contexte de la formation collégiale. Cela nous a obligées à définir les compétences requises, à planifier l'organisation technique et à créer des outils pour supporter l'enseignement.

### **7.1.1 LES COMPÉTENCES REQUISES**

La définition des compétences requises comprend deux volets : les compétences fondamentales ou transdisciplinaires et les compétences spécifiques au domaine de l'éducation en services de garde. Elle reflète la réalité de l'acte professionnel tel que nous le concevons et nous permet d'interpréter ce qui se passe lors de l'intervention pédagogique auprès des enfants. Cette définition se doit de demeurer évolutive pour permettre les précisions et les ajustements requis par l'évolution de notre propre compréhension.

Pour définir les compétences spécifiques, nous avons tenu compte de l'importance de centrer l'intervention sur l'enfant et d'individualiser l'intervention dans les milieux collectifs. Nous avons aussi intégré des connaissances récentes en matière d'apprentissage comme celle du processus de résolution de problème. De plus, par la définition de la compétence *improvisation*, nous avons réussi à mettre en évidence l'importance, pour l'éducatrice, de s'ajuster à ce qui se passe tout en étant bien planifiée. Ainsi, les définitions des compétences nous semblent des plus actuelles. Enfin, la catégorisation des comportements de l'éducatrice en compétences,

en aspects de la compétence et en éléments de compétence facilite la manipulation d'une quantité importante d'informations.

Les compétences fondamentales n'ont pas été présentées de façon explicite aux étudiantes. Par contre, nous les avons définies parce que selon nous, elles sont sous-jacentes aux compétences spécifiques de l'éducatrice et doivent, à ce titre, être développées dans la formation. De ce fait, elles influencent nos choix sur les méthodes d'enseignement à privilégier.

Trois compétences fondamentales sont davantage développées à l'intérieur de la micro-animation. Ce sont celles du jugement critique, de la communication verbale et de la communication écrite parce qu'elles servent de fil conducteur à notre travail. Nous nous questionnons sur la pertinence de les présenter aux étudiantes et sur la façon de le faire. Il y aurait peut-être lieu d'établir des liens avec les autres cours et il nous semble qu'une approche-programme devrait permettre des échanges à ce sujet.

Pour l'instant, notre choix demeure de développer les compétences fondamentales de façon implicite pour éviter aux étudiantes la surcharge qu'exigerait l'appropriation d'un deuxième cadre de référence.

### **7.1.2 L'ORGANISATION TECHNIQUE**

De façon générale, l'organisation technique a été relativement facile. Des ajustements ont été nécessaires concernant l'horaire du cours, qui a dû être étendu sur huit périodes hebdomadaires au lieu de quatre, pour faciliter les expérimentations au Jardin d'enfants sans nuire aux enfants. Par contre, chaque étudiante réalise les activités du cours à l'intérieur de quatre périodes, comme prévu dans le programme.

Le groupe-classe a été divisé en trois sous-groupes de six à huit étudiantes. Chaque sous-groupe réalisait les micro-animations sur un cycle de trois semaines. Les sous-groupes ont été formés sur la base des affinités personnelles. Ce choix, contrairement à ce que nous avons pensé, nous est apparu problématique. En effet, nous avons observé des comportements relationnels entre les élèves qui faisaient obstacle à des échanges de qualité sur le plan professionnel. Par exemple, il y a des rôles dans le groupe et des règles pré-

établies qui sont difficiles à modifier, ce qui crée une barrière de protection empêchant un véritable échange. Par la suite, nous avons fait l'expérience de former nous-mêmes les sous-groupes en tenant compte du rendement académique, de la capacité à communiquer et des relations pré-établies. Ainsi, de façon systématique, nous avons séparé les dyades. Cette façon de procéder nous paraît favorable à un meilleur engagement individuel ainsi qu'au climat d'ouverture et de respect recherché.

Le laboratoire Jardin d'enfants s'avère une ressource essentielle parce qu'il fournit un cadre d'expérimentation réel au Cégep. Techniquement, les animations filmées sont plus faciles à réaliser au collège qu'en stage. Toutefois, il demeure possible de faire des micro-animations en stage mais le transport du matériel constitue une limite importante à considérer dans l'organisation.

En ce qui a trait à la qualité des enregistrements, le micro sans fil s'est révélé un outil précieux. Quelques étudiantes ont connu des difficultés avec la caméra et se sont alors senties démunies. Le support d'un technicien et la présentation préalable d'alternatives pour l'analyse individuelle, comme rédiger un rapport immédiatement après l'animation ou prévoir des temps de reprise, sont des moyens intéressants pour contrer le problème.

### 7.1.3 LES OUTILS UTILISÉS

Pour supporter la démarche des étudiantes, nous avons produit une série de textes : six textes présentant chacune des compétences<sup>1</sup>, un texte décrivant les consignes pour l'entretien réflexif de groupe<sup>2</sup> et un dernier précisant les consignes pour le tournage<sup>3</sup>.

Les textes de présentation des compétences fournissent un cadre d'analyse simple à utiliser par les étudiantes. En effet leurs verbalisations s'articulent autour des concepts proposés dans les textes. Le cadre est souple et ouvert parce qu'il a permis à chacune d'y greffer son expérience.

---

<sup>1</sup> L'annexe 2 présente le texte de la compétence communication.

<sup>2</sup> Voir l'annexe 3 : «Consignes pour l'entretien réflexif de groupe».

<sup>3</sup> Voir l'annexe 4 : «Consignes pour le tournage».

Le travail de codage des verbalisations nous a amenées à produire des définitions détaillées de chacun des aspects de la compétence, accompagnées d'exemples<sup>1</sup>. Ces documents sont maintenant utilisés en classe pour aider les étudiantes à conceptualiser les compétences. Ceci constitue pour nous un apport important de la recherche.

Les exemples illustrant chacun des aspects des compétences ont été formulés de façon positive. Ce choix reposait sur l'idée de donner des pistes d'actions appropriées aux étudiantes, et cela s'est avéré judicieux. Par contre, nous avons constaté des difficultés à associer des comportements négatifs aux aspects des compétences. Il conviendrait, selon nous, de compléter les définitions par une série d'exemples qui permettraient de préciser les manifestations de l'incompétence.

Quant aux deux textes concernant les consignes, ils permettent selon nous de clarifier nos attentes et en conséquence, de mieux orienter les étudiantes.

## 7.2 Pertinence des stratégies d'enseignement

Pour répondre à notre deuxième question de recherche, c'est-à-dire évaluer la pertinence des stratégies d'enseignement utilisées en micro-animation, nous avons émis l'hypothèse que celles-ci devaient permettre à l'étudiante de réfléchir sur sa compétence professionnelle. À partir des données recueillies précédemment, nous montrerons, dans ce qui suit, que la réflexion des étudiantes lors des micro-animations porte sur leur compétence professionnelle parce que les faits relevés sont pertinents aux compétences et que les stratégies d'enseignement proposées les aident à réfléchir.

### 7.2.1 PERTINENCE DES FAITS RELEVÉS

Si on se rapporte au chapitre cinq et que l'on considère les codes portant sur l'ensemble des compétences professionnelles, nous

---

<sup>1</sup> Voir annexes 8 à 13 précisant les définitions des catégories.

relevons qu'une forte proportion des verbalisations porte sur la compétence analysée et ce, pour toutes les compétences et pour tous les sujets. De plus, sur 36 questionnements soumis lors des entretiens réflexifs, un seul porte sur autre chose que sur la compétence analysée. Ainsi, on peut dire que la micro-animation amène les étudiantes à réfléchir sur leurs compétences.

Cependant lors de la première micro-animation, certains sujets ont plus de difficulté à se centrer sur la compétence analysée car plusieurs verbalisations codées portent alors sur des préoccupations affectives ou sur la micro-animation mais cela diminue dès la deuxième micro-animation. Aussi, dans l'ensemble des micro-animations, les étudiantes réussissent à se centrer sur la compétence analysée puisque de façon générale, le pourcentage de codes relevés pour cette compétence est supérieur à tous les autres. Cependant, les compétences *stimulation* et *improvisation* semblent avoir été plus difficiles à différencier puisqu'on a retrouvé lors de l'analyse de ces deux compétences, une part importante de codes portant sur les autres compétences. Cela s'explique peut-être par le fait que les étudiantes ont peu d'acquis par rapport à ces deux compétences lors de leur entrée au Collège. Une autre explication peut résider dans le fait que la compétence *improvisation* implique les autres compétences dès qu'il s'agit de donner une réponse adaptée à la situation. Il conviendrait, selon nous, d'insister auprès des étudiantes pour qu'elles orientent leur réflexion sur la pertinence de la réponse versus l'adaptation qui était requise par la situation. Ceci nous semble différent pour les compétences *communication*, *individualisation* et *organisation* où l'expérience antérieure leur a déjà permis de développer un certain niveau de compétence. Pour ce qui est de la *gestion de la vie collective*, cette compétence nous apparaît plus facile à distinguer dû au fait que c'est la seule qui porte sur les relations entre les enfants. Bien que la situation puisse être expliquée, elle soulève toutefois l'importance de s'interroger entre collègues sur d'autres moyens à mettre en place pour favoriser une meilleure compréhension des compétences *stimulation* et *improvisation*.

Les étudiantes qui ont choisi d'analyser leur action à partir d'une compétence ont porté leur réflexion sur l'ensemble de cette compétence puisqu'elles ont traité de presque tous les aspects. En effet, seulement quelques-uns ne se retrouvent pas dans les journaux professionnels et cela peut s'expliquer en partie par la courte durée de l'animation. Selon nous, toutes les situations mettant en

évidence les composantes de la compétence ne peuvent se produire dans la période de temps allouée. D'autre part, certains aspects des compétences sont difficiles à actualiser dans un contexte d'intervention temporaire comme celui proposé dans les micro-animations. Ceci est vrai par exemple pour l'aspect assurer un suivi de l'enfant dans la compétence individualisation. C'est aussi ce qui nous a amenées à ne pas proposer les compétences gestion du programme éducatif et professionnalisme dans le cadre des micro-animations. Selon nous, ce choix demeure valable car ce sont des compétences qui nécessitent une continuité pour se développer et qui dépassent la phase interactive de l'intervention.

La compétence organisation présente une limite pour l'analyse des étudiantes. Les micro-animations obligent l'étudiante à travailler dans un milieu déjà organisé. Cela rend difficile la distinction entre ce qui est de l'ordre de sa propre compétence et ce qui est de celle des autres intervenants du milieu. Pour les aider, il convient d'insister pour qu'elles planifient une expérience qui demande une organisation particulière.

### 7.2.2 LA MICRO-ANIMATION COMME SUPPORT À LA RÉFLEXION

Quant à la pertinence des différentes stratégies de la micro-animation, on peut dire que les étudiantes les perçoivent toutes très utiles.

Des étudiantes perçoivent la phase d'expérimentation comme celle leur fournissant les événements significatifs leur permettant d'articuler leur réflexion.

La bande vidéo est perçue quant à elle, comme la mémoire de l'étudiante. C'est elle qui permet de revoir une réalité fidèle qui suscite la prise de conscience. Elle permet de découvrir des éléments de leur action souvent oubliés ou des automatismes auxquels elles ne portent plus attention. De plus, elle permet l'accès à l'information aussi souvent que nécessaire.

Certaines décrivent l'entretien réflexif comme aidant pour analyser leur action. Il les aide à clarifier les concepts, à trouver des solutions à des difficultés et à reconnaître les comportements positifs par rapport à leurs compétences. De plus, l'entretien réflexif permet d'élargir leur réflexion puisqu'elles sont confrontées à l'opinion des autres.

La majorité des étudiantes décrivent le journal comme le moyen le plus aidant pour approfondir leur réflexion parce qu'il les amène à se poser des questions et à s'autoévaluer sur différents aspects de leurs compétences. Ceci confirme notre choix d'un journal dans la démarche, comme outil de réflexion sur soi visant à amener l'étudiante à se servir de l'introspection comme une véritable source de développement professionnel.

Un autre aspect de la micro-animation perçu par les étudiantes comme favorisant leur réflexion est la rétroaction de l'enseignante sur le journal professionnel. En effet, les commentaires en marge du journal permettent aux étudiantes de compléter ou de poursuivre leur réflexion et d'améliorer leur façon de réfléchir d'une fois à l'autre.

Aussi, on peut affirmer que les stratégies d'enseignement mises en place ont contribué de façon complémentaire à engager l'étudiante dans une démarche de réflexion sur ses compétences professionnelles et qu'en ce sens, notre intention de provoquer la réflexion sur la pratique est concrétisée.

### **7.3 Efficience des stratégies d'enseignement**

Les stratégies d'enseignement utilisées dans la micro-animation sont efficaces si elles contribuent au développement de la compétence professionnelle de l'élève en permettant l'évolution de sa réflexion sur son action. Aussi, nous traiterons dans ce qui suit des stratégies d'enseignement en fonction de la compréhension que nous avons développée des décisions prises en action par les étudiantes et de leur réflexion critique.

#### **7.3.1 FACTEURS INFLUENÇANT LES DÉCISIONS EN ACTION**

Les décisions que les étudiantes prennent sont influencées par plusieurs facteurs : des facteurs intrinsèques, des facteurs liés aux enfants et des facteurs liés à la démarche proposée.



## FACTEURS INTRINSÈQUES

Plusieurs étudiantes sont influencées par la peur de la réaction négative des enfants lorsqu'elles les abordent ou leur présentent une activité. Elles ont peur que les enfants refusent de participer. D'autre part, certaines étudiantes ont peur que l'enfant se fâche lorsqu'elles doivent lui refuser quelque chose ou le confronter; elles redoutent les pleurs et cela influence leur action. Le fait de ne pas connaître les enfants lors de la première animation freine aussi l'action de certaines. L'insécurité de plusieurs d'entre elles, relative à ces deux aspects de la relation avec les enfants, les amène soit à ne pas agir, soit à agir de façon impulsive ou inadéquate. Cela peut s'expliquer parce qu'elles aiment les enfants et veulent vraiment être appréciées d'eux. De plus, elles débutent dans la profession et en sont encore à définir leur rôle comme éducatrice. Il nous apparaît important de trouver des moyens pour atténuer cette insécurité. Ainsi, nous avons déjà proposé le visionnement de bandes vidéo qui présentent des éducatrices vivant des expériences positives avec des enfants. De plus, une étudiante fait deux suggestions qui retiennent notre attention. D'abord, elle propose une première rencontre avec les enfants avant les micro-animations et deuxièmement, elle suggère de débiter la démarche en proposant une activité aux enfants pour que ceux-ci se souviennent d'elles. Nous retenons plutôt l'idée d'inciter l'étudiante à apporter un objet ou un jeu qui facilitera le contact avec les enfants lors de la première mise en situation.

Un autre facteur intrinsèque qui influence les étudiantes dans leur action est le doute quant à leurs propres capacités d'agir correctement. Ce doute les amène parfois à agir de façon inadéquate. Pour les sécuriser par rapport à leur capacité d'agir, il est important de normaliser les comportements des enfants en leur montrant des situations qui génèrent des difficultés, comme par exemple l'enfant qui pleure ou l'enfant qui se fâche. D'autre part, l'enseignante doit amener les étudiantes à observer leur insécurité en ce qui a trait à la relation avec les enfants pour les faire réfléchir sur les causes de celle-ci. Il s'est aussi avéré très positif de mettre le focus sur leurs réussites lors des entretiens réflexifs. Ainsi, dorénavant, nous insistons pour que le groupe identifie les aspects positifs de la compétence manifestée par l'étudiante dans l'extrait présenté en plus de l'aider à trouver des réponses à son questionnaire.

Par ailleurs, certaines ont mentionné agir en fonction d'automatismes préalablement développés, particulièrement associés aux tâches de la routine. Nous ne relevons toutefois que peu d'automatismes, ce qui corrobore probablement l'idée que les experts se caractérisent par des routines d'action intériorisées, ce qui n'est pas le cas des éducatrices en formation initiale.

#### FACTEURS RELIÉS AUX ENFANTS

Deux aspects de la relation avec les enfants incitent les étudiantes à agir : ce sont les demandes explicites des enfants et le souci de favoriser leur développement harmonieux. Les demandes des enfants semblent être à l'origine des décisions d'action qui leur soient les plus faciles à prendre. Par ailleurs, elles sont portées à intervenir pour favoriser le bien-être des enfants et sont soucieuses d'assurer leur sécurité. Cependant, peu de décisions sont prises en fonction d'objectifs précis du développement des enfants. La durée limitée des expériences auprès des enfants, les compétences visées par la micro-animation et le niveau de maturité professionnelle atteint par les étudiantes peuvent possiblement expliquer cela.

Le contexte du laboratoire peut effectivement imposer des limites dans la visée éducative. Par contre, les micro-animations en stage permettent un contact suffisant avec les enfants et la durée du contact est un facteur qui semble moins valable.

La définition même des compétences peut être une cause du problème; elle n'est peut-être pas suffisamment explicite à ce sujet. Il conviendrait probablement de préciser davantage l'élément répondre aux autres besoins de l'enfant de la compétence individualisation qui intègre l'idée de stimuler les différentes facettes du développement de l'enfant de façon très personnalisée. De plus, c'est la compétence gestion du programme éducatif qui développe cette idée dans une vision d'ensemble. Cette compétence n'est pas visée par les micro-animations. Aussi, il nous semble important de considérer le problème dans une perspective plus large, celle du programme de formation.

On peut croire aussi, que les étudiantes n'ont pas encore atteint le niveau de maturité qui leur permettrait de bien comprendre leur rôle par rapport au développement des enfants, les micro-animations se déroulant en plein coeur de la formation, en deuxième année. Il serait intéressant de poursuivre la recherche sur l'évolution des intentions pédagogiques chez les étudiantes pendant leur formation.

## **FACTEURS RELIÉS À LA DÉMARCHE PROPOSÉE**

La démarche de micro-animation elle-même influence les étudiantes dans leur prise de décision. L'intégration des micro-animations dans un contexte scolaire les amène à accorder une grande importance au «travail de la compétence choisie» et ce, parfois au détriment de l'animation du groupe d'enfants. Ceci peut les amener à faire des choix en fonction de leur compréhension des exigences du travail académique. Cela appuie notre décision de ne pas noter la performance, ce qui ne ferait qu'accentuer la pression des micro-animations. Il nous apparaît important de faire réfléchir l'étudiante sur sa compréhension des exigences des micro-animations, de l'amener à être réaliste et de lui faire entrevoir des alternatives en cas de difficulté technique. Ainsi, elle pourra privilégier l'animation des enfants aux exigences du cours.

Dans les micro-animations en stage, on constate un phénomène particulier concernant l'influence de l'éducatrice-guide sur l'action des étudiantes. En effet, certaines décisions des élèves sont prises parce qu'elles se sentent observées ou qu'elles se font dire quoi faire par l'éducatrice-guide. De façon générale, le rapport d'autorité est suffisant pour justifier le malaise de l'élève dans ces situations et il y aurait lieu de clarifier davantage le rôle de l'éducatrice-guide pendant la micro-animation.

### **7.3.2 BLOCAGES ET DIFFICULTÉS**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'insécurité créée par la non-connaissance des enfants et par la peur de voir les enfants refuser de collaborer, est une difficulté retrouvée chez tous les sujets. La normalisation des situations pendant les entretiens réflexifs et les expériences positives contribuent à diminuer ces peurs.

La prise de conscience de son image lors des premiers visionnements suscite aussi des remous. L'activité de sensibilisation à la caméra joue bien son rôle et permet d'atténuer le choc. Dès la deuxième micro-animation, ce problème disparaît. C'est un phénomène qui réapparaît ensuite chez certains sujets, lors de la première micro-animation en stage, mais avec moins d'intensité. La discontinuité entre les expériences en laboratoire et celles en stage, due au congé des Fêtes, explique probablement cette situation.

Quant aux difficultés éprouvées par les étudiantes concernant leurs compétences, nous identifions quelques facteurs qui pourraient en expliquer plusieurs.

D'une part, la gêne limite l'actualisation de plusieurs aspects des compétences. Concernant la communication, la gêne crée parfois un obstacle majeur à l'expression de soi et ce, même dans la relation avec les enfants. Par rapport à la gestion de la vie collective, cela rend l'étudiante hésitante à démontrer de la fermeté. Comme les compétences sont reliées les unes aux autres, ce facteur influence l'ensemble de la performance. La micro-animation constitue selon nous un excellent moyen pour aider les étudiantes à surmonter progressivement leur gêne puisque plusieurs disent avoir amélioré leur confiance en soi pendant la démarche. En effet, pour dominer la gêne, il faut, selon nous, favoriser les expériences positives, et le travail sur soi. C'est ce que la micro-animation permet. Par contre, le problème nous semble suffisamment important chez quelques sujets pour que nous nous interrogeons sur d'autres moyens à développer dans le cadre de la formation.

Un autre facteur ayant des impacts négatifs sur le développement des compétences professionnelles semble être relié à la perception du rôle que l'étudiante attribue à l'éducatrice. En effet, les valeurs traditionnelles en éducation auxquelles semblent adhérer la plupart des étudiantes donnent toute la place à l'adulte dans les décisions qui concernent l'enfant. Cette conception du rapport entre l'éducatrice et l'enfant freine le développement des compétences qui reposent sur le concept de l'autonomie de l'enfant. Par exemple, des étudiantes mentionnent être mal à l'aise lorsque les enfants jouent de façon autonome. D'autres ont de la difficulté à ne pas régler elles-mêmes tous les conflits ou encore, à se retenir d'agir et de répondre à la place des enfants. Selon nous, cela démontre l'importance de continuer de faire réfléchir les étudiantes sur leur pratique pour qu'elles prennent conscience des valeurs et des croyances qui les animent. Ainsi, il faut les amener à s'interroger sur la place qu'elles accordent à l'enfant dans leurs décisions d'action et les confronter au besoin. Encore une fois, la micro-animation constitue selon nous un moyen intéressant pour susciter cette réflexion. Dans une perspective plus large, on peut penser qu'il conviendrait de placer le plus possible les étudiantes en contact avec des ressources progressistes en matière d'éducation. Toutefois, il faut admettre que cela pose un problème beaucoup plus vaste, celui de l'innovation pédagogique.

Quant aux autres difficultés vécues par les étudiantes sur l'ensemble des compétences, elles sont variées, parfois uniques. La micro-animation nous apparaît être un moyen approprié pour permettre aux étudiantes d'y trouver des solutions. La pratique et la réflexion sur l'action permettent en effet aux étudiantes de développer progressivement des routines d'action qui pourront être réutilisées ultérieurement.

La liste des difficultés exprimées fournit en outre un canevas de réflexion aux enseignantes, lequel pourra les aider à identifier les lacunes de la formation. Finalement, ces difficultés constituent un matériel de base intéressant pour créer des problèmes théoriques utiles à l'élaboration d'exercices ou de tests.

### 7.3.3 ÉVOLUTION DU PROCESSUS DE RÉFLEXION

#### **ARGUMENTATION<sup>1</sup>**

Dans l'ensemble, les étudiantes réussissent à appuyer leur jugement sur des faits observables dans près de la moitié des cas. Les autres jugements reposent soit sur des interprétations de comportements d'enfants ou de leurs actions, soit sur des jugements secondaires. Par ailleurs, on retrouve peu de jugements non appuyés dans les journaux de chacun des sujets. Par contre, nous avons constaté que plusieurs étudiantes éprouvaient des difficultés à bien étayer leur jugement. Par exemple, quelques-unes se limitaient à des interprétations de comportements d'enfants, d'autres énonçaient quelques faits sans explication. Cela conduit à des jugements qui ne sont pas nécessairement valides d'où une faiblesse dans l'auto-évaluation. Ainsi, dans certains cas elles se surestiment, dans d'autres cas elles se dévalorisent.

Chez la plupart des sujets, l'argumentation développée s'améliore avec le temps. À la fin, elle est constituée de faits observables, de compréhensions de différentes natures comme des interprétations, des attributions causales, des hypothèses et des explications. Les étudiantes réfèrent régulièrement aux textes définissant les

---

<sup>1</sup> Cette section nous permet de faire le point sur l'argumentation développée par les étudiantes pour justifier un jugement. L'argumentation est constituée des faits rapportés et des compréhensions exprimées par rapport à la situation vécue.

compétences qui constituent le cadre d'analyse proposé dans la micro-animation. Par contre, on relève peu de liens théoriques avec des concepts vus dans les cours suivis antérieurement ou découverts par des lectures. On remarque aussi que plusieurs étudiantes décrivent des situations sur lesquelles elles ne portent aucun jugement, et ce, même en fin de démarche.

Il est important de préciser que, selon nous, le rôle de l'enseignante n'est pas de valider le jugement de l'étudiante. Il s'agit plutôt de la guider pour l'amener à élaborer suffisamment son jugement, ce qui lui permet d'en augmenter la justesse. Le but poursuivi est alors d'améliorer la capacité de l'élève à s'auto-évaluer. De plus, lorsqu'elle ne le fait pas spontanément, il faut l'inciter à juger son action.

La recherche nous a permis de mieux comprendre notre rôle de guide de la réflexion de l'étudiante. En repérant rapidement les caractéristiques de sa réflexion critique nous pouvons dorénavant intervenir de façon très individualisée. De plus, nous avons découvert le pouvoir et les subtilités du questionnement comme moyen d'intervention à toutes les étapes de la micro-animation et entre autres, dans notre façon d'annoter les journaux professionnels.

Des questions comme les suivantes sont utiles pour guider l'étudiante qui observe peu, qui relève peu de données de son observation, ou qui passe rapidement à l'interprétation :

- Que s'est-il passé?
- Qu'est-ce que tu observes?
- Qu'est-ce que tu as fait?
- Qu'est-ce qui te fait dire cela?

Dans le même sens, il s'est avéré utile lors des entretiens réflexifs d'encourager la prise de notes pour favoriser une meilleure observation dans le visionnement des extraits.

Dans le cas des étudiantes qui cherchent peu à comprendre et à faire des liens, des questions comme celles-ci sont judicieuses:

- À quoi peux-tu rattacher cela?
- À quel aspect de la compétence peux-tu associer cela?
- Comment expliques-tu cela?
- Est-ce que cela te rappelle quelque chose?

- À quoi est-ce dû?
- Quels effets cela peut-il avoir? À court terme? À long terme?
- Y a-t-il d'autres raisons, d'autres explications possibles?
- Comment peux-tu interpréter ce comportement?

Concernant la difficulté des étudiantes à faire des liens avec des concepts vus dans les cours ou présentés dans les textes de référence utilisés pendant la formation, nous avons d'abord suggéré quelques lectures à la fin des textes de présentation des compétences. Nous envisageons maintenant de questionner l'étudiante sur ses lectures au moment de la rencontre de préparation, d'une part pour l'inciter à les faire et d'autre part pour l'aider à établir des liens avec sa pratique par la suite.

Pour les étudiantes qui décrivent leur expérience sans se prononcer sur sa valeur, les questions suivantes nous apparaissent pertinentes:

- Qu'en penses-tu?
- Est-ce que c'était correct?
- Était-ce ce qui était le mieux? Le plus judicieux?

#### **CROYANCES, VALEURS, PRÉJUGÉS**

Les étudiantes expriment certaines valeurs correspondant à ce qui est préconisé dans la formation. Le respect des enfants, leur autonomie, leur sécurité, leur bien-être, l'importance de la qualité de la relation et la valorisation des enfants sont des valeurs qui transparaissent dans les verbalisations des étudiantes. Quelques-unes expriment leurs préoccupations quant à la justice, à l'équité et au partage. Il nous paraît normal qu'elles épousent les valeurs du discours social et institutionnel en matière d'éducation.

Les étudiantes expriment aussi un certain nombre de croyances quant au rôle de l'éducatrice et au comportement des enfants. Elles énoncent des croyances se rapportant à leur développement professionnel. La plupart des croyances exprimées sont congruentes avec ce qui est enseigné. Par exemple, pour garder le contrôle du groupe d'enfants, il faut à la fois expliquer les raisons de ses exigences

et être ferme. Quelques croyances «erronées» se maintiennent chez certaines étudiantes comme : on doit enseigner aux enfants à jouer, les filles sont plus lentes à s'adapter à une nouvelle personne que les garçons et les erreurs vont se corriger avec le temps.

On peut s'interroger sur les causes de la présence persistante de certaines croyances alors que la formation devrait susciter le développement de conceptions plus justes de la réalité.

Une stratégie d'intervention intéressante serait de faire réfléchir l'étudiante sur la véracité de ce genre de croyance par des questions comme:

- Est-ce toujours vrai?
- En es-tu certaine?
- Et si ce n'était pas vrai?

Cela nous fait aussi réfléchir à notre façon de transmettre les valeurs importantes en éducation en services de garde et à la cohérence de nos propres pratiques éducatives par rapport aux valeurs préconisées.

Selon nous, il faut continuer d'être à l'écoute des valeurs et croyances exprimées par les étudiantes car cela permet de repérer leurs difficultés à vivre ou à faire vivre aux enfants les valeurs préconisées. La micro-animation offre cette possibilité.

#### ÉLABORATION DE SOLUTIONS

Pour qu'il y ait recherche de solutions, il doit y avoir problème. Logiquement, ce sont les jugements où l'étudiante reconnaît ses erreurs d'intervention qui devraient la conduire à l'élaboration de solutions. D'ailleurs, nous constatons que les jugements validant son action sont moins développés que les autres. Par contre, nous constatons aussi que les étudiantes éprouvent de la difficulté à pousser leur réflexion jusqu'à l'élaboration de solutions et ce, même lorsque le problème est identifié.

Lorsqu'elles y parviennent, les étudiantes trouvent elles-mêmes des solutions à leurs difficultés à l'intérieur de la démarche proposée. Elles puisent alors dans leurs connaissances antérieures. Plusieurs trouvent des solutions au moment de l'entretien réflexif de groupe. Toutefois, les solutions proposées ne sont pas retenues d'emblée.



Certaines intègrent ces solutions à leur propre réflexion alors que d'autres les rapportent comme des faits de l'entretien réflexif. Celui-ci est particulièrement utile à cette étape de la réflexion et il est important que l'enseignante insiste pour que les étudiantes envisagent différentes solutions et les discutent.

L'enseignante qui observe que l'étudiante, dans son journal professionnel, s'arrête à l'énoncé du jugement après avoir analysé une situation, devrait susciter la recherche de solutions par des questions comme :

- Qu'est-ce que tu aurais pu faire?
- Comment faire autrement?

Sur le plan de l'apprentissage, il est préférable que les étudiantes arrivent à découvrir elles-mêmes leurs propres solutions. Nous pensons que l'enseignante doit tout faire pour les amener à identifier des solutions en évitant le plus possible de donner les siennes. Nous avons d'ailleurs constaté deux effets négatifs lorsque l'enseignante s'implique trop :

- les étudiantes se placent en position d'attente face au professeur considéré comme l'expert;
- certaines étudiantes rejettent systématiquement les avis des experts.

#### **ACTIVITÉ MÉTACOGNITIVE**

À ce niveau, nous avons observé des changements importants entre les premières micro-animations et les dernières. En effet, l'essentiel du propos des étudiantes dans les premières micro-animations se rapporte à leur état affectif. La nervosité et l'anxiété sont des thèmes abordés par chacune des étudiantes. Toutefois, cela diminue très rapidement chez la plupart des sujets bien que quelques-uns relatent ce genre de préoccupations jusqu'à la fin.

L'anxiété des étudiantes peut s'expliquer de deux manières : elle peut être liée à leur désir de bien réussir ou à l'appréhension de certains comportements négatifs que pourraient avoir les enfants. Cette anxiété nous semble normale chez des étudiantes en formation, même que nous la trouvons saine en ce sens qu'elle démontre leur souci de bien faire. L'anxiété générée par l'appréhension de certains comportements des enfants laisse penser qu'elles n'ont pas

encore développé des stratégies d'intervention efficaces dans ce genre de situation. Les étudiantes sont alors confrontées dans leur représentation de ce qu'est une éducatrice performante, c'est-à-dire celle qui réussit à contrôler le groupe d'enfants.

Certaines étudiantes expriment le sentiment d'être inutile dans le fonctionnement par ateliers où l'autonomie des enfants est fortement valorisée. Nous croyons que ce sentiment est lié à la compréhension qu'elles ont de leur rôle. En effet, plusieurs étudiantes semblent concevoir leur rôle sur le modèle de l'adulte qui organise la journée des enfants. C'est une conception difficile à faire changer. Le cours «L'animateur et l'enfant» leur permet d'expérimenter un fonctionnement par ateliers dans un cadre sécurisant et aussi d'en saisir les différentes dimensions théoriques puisque plusieurs heures de cours y sont consacrées. Selon nous, il faut persister et encourager les étudiantes à développer leurs stratégies d'intervention dans un tel contexte. De façon générale, nous pouvons d'ailleurs affirmer qu'il y a un gain (entre la première et la dernière micro-animation) concernant l'aisance à intervenir et à jouer un rôle actif dans ce type de fonctionnement.

Les stratégies cognitives font l'objet d'un peu moins de verbalisations et ce, pour l'ensemble des sujets. Certaines relèvent des faits métacognitifs liés à leurs pensées et intentions en action. D'autres rapportent des faits liés à leur façon de se préparer pour les animations, à leur façon d'analyser leur bande vidéo ou de rédiger leur journal professionnel. L'analyse des compétences individualisation et improvisation amène quelques étudiantes à prendre conscience de leur façon d'observer et de recueillir l'information dans l'environnement.

Ainsi, la micro-animation suscite l'activité métacognitive des étudiantes et constitue, à ce chapitre, une méthode d'enseignement des plus intéressantes.

Les étudiantes exprimant peu leur activité métacognitive peuvent être amenées à le faire par des questions comme:

- À quoi tu pensais?
- Qu'est-ce qui te préoccupait?
- Comment te sentais-tu?

De plus, nous avons constaté que l'activité métacognitive peut se

faire au niveau de l'expérience, au niveau de la compréhension, au niveau du jugement et au niveau décisionnel. Ainsi sur le plan affectif, l'étudiante peut exprimer qu'elle s'est sentie nerveuse, que cela était occasionné par telle ou telle chose, que ce n'était pas du tout souhaitable et que la prochaine fois elle procédera de telle manière pour contrôler sa nervosité. Sur le plan cognitif, l'étudiante peut exprimer qu'elle observait un enfant, que cela lui permettait de découvrir telle chose, que c'était un excellent moyen et que la prochaine fois elle se donnera encore du temps pour observer. L'objet de la réflexion métacognitive de l'étudiante est alors son état affectif ou ses stratégies cognitives. Pour l'aider à élargir sa réflexion métacognitive, l'enseignante peut utiliser les questions élaborées dans les sections précédentes. Seul l'objet de la réflexion diffère.

Le rappel stimulé favorise aussi l'activité métacognitive du sujet, même s'il ne faisait pas partie des stratégies d'enseignement mais plutôt des outils de cueillette de données pour la recherche. Plusieurs étudiantes mentionnent que le rappel stimulé les a aidées à analyser leur bande. Pour certaines, ce fut l'occasion de prises de conscience par rapport à leurs interventions. Pour d'autres, le rappel stimulé a constitué un support moral pour le visionnement de leur bande vidéo. Ceci nous amène à penser que cette technique pourrait être utilisée avec des étudiantes éprouvant de la difficulté dans l'analyse de leurs interventions. De plus, le rappel stimulé pourrait servir de modèle dans la façon de faire travailler les étudiantes en équipe pour une première analyse de leur bande vidéo.

Quant à la conscience de l'objectif des micro-animations, les étudiantes disent que celles-ci les ont amenées à se poser des questions, à voir ce qu'elles faisaient bien et ce qu'elles devaient améliorer. Les étudiantes ont rapidement compris ce qui était attendu d'elles. Ainsi, dès les premières micro-animations, la majorité des questionnements soulevés lors des entretiens réflexifs et une forte proportion du contenu des journaux professionnels portent sur leur compétence.

Les moyens mis en place dans les micro-animations semblent adéquats pour permettre aux étudiantes de comprendre l'objectif poursuivi, et on peut dire que la plupart des étudiantes ont réussi à se l'approprier. Ainsi, même si au début certaines étudiantes travaillaient plutôt pour satisfaire les exigences du cours et de la

recherche, leurs commentaires sur la valeur de l'exercice et le ton utilisé lors des échanges nous amènent à croire qu'elles sont parvenues avec le temps à travailler pour elles-mêmes. Certains sujets disent même, en entrevue, avoir transféré leur compétence à réfléchir sur leur pratique dans les stages, et ce, en dehors du contexte des micro-animations. L'objectif perçu par les étudiantes est congruent avec l'objectif poursuivi qui était de les amener à réfléchir sur leur pratique.

### **MOTIVATION**

En examinant les indices de transcendance, on constate que la majorité des étudiantes expriment une volonté de s'améliorer professionnellement et ce, à différents niveaux. Les objectifs et les intérêts de perfectionnement varient d'une étudiante à l'autre. Cela met en évidence l'intérêt des micro-animations qui proposent à l'étudiante une démarche très personnalisée, permettant à chacune d'elles de mobiliser sa propre énergie.

La quantité d'indices de transcendance répertoriés varie aussi d'un sujet à l'autre. Le sujet qui donne le moins d'indices de transcendance est le sujet le plus faible sur le plan académique. Il nous semble difficile de tirer des conclusions à partir de ces quelques observations mais cela nous interroge et ouvre la voie à d'autres explorations.

La transcendance, comme énergie, soulève l'importance d'amener l'étudiante à réfléchir sur sa motivation et à se donner des objectifs personnels. Cela pourrait être favorisé dans les textes de base, lors des rencontres de préparation et dans la rédaction des journaux professionnels. De plus, il faut rappeler l'importance d'insister pour que les étudiantes apportent des questionnements significatifs pour elles lors des entretiens réflexifs de groupe.

### **«PATTERN» DE RÉFLEXION**

Nous avons remarqué que les étudiantes procédaient de façon différente pour faire l'analyse de leur pratique. Quelquefois, les étudiantes partent des textes, recherchant dans leur pratique des exemples de comportements qui pourraient se rattacher aux différents aspects de la compétence. D'autres fois, elles partent d'une situation, y recherchant les aspects de la compétence analysée. Certaines intègrent les commentaires reçus lors de l'entretien

réflexif alors que d'autres les rapportent comme étant des commentaires venant de leurs collègues. Dans ce dernier cas, il nous apparaît important d'amener l'étudiante à prendre position par des questions comme :

- Et toi, qu'est-ce que tu en penses?
- Que feras-tu à partir de cela?

Enfin, il nous semble important de ne pas imposer de façon de procéder aux étudiantes et de guider leur réflexion en respectant leur propre structure de fonctionnement. Le modèle théorique utilisé pour guider la réflexion n'est linéaire que pour l'expliquer. Dans la réalité, nous avons pu observer que certaines étudiantes posaient d'abord le jugement sur ce qu'elles avaient fait, développant ensuite leur argumentation en s'appuyant sur des faits et en expliquant leur compréhension de la situation. D'autres construisent progressivement leur opinion à partir de la description de ce qui s'est passé. Selon nous, il s'agit essentiellement pour l'enseignante de pouvoir repérer la façon de procéder de l'étudiante et de l'accompagner par la suite en l'interrogeant pour s'assurer qu'elle traite l'information à tous les niveaux de la pensée.

Dans le même ordre d'idée, nous ne présentons pas le modèle théorique de façon systématique aux étudiantes. Nous voulons qu'elles l'intègrent et nous croyons qu'il faut éviter de les placer dans une situation où elles déploieraient leur énergie à appliquer un modèle plutôt qu'à réfléchir librement sur leur action.

#### ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION AU COURS D'UNE MICRO-ANIMATION

La bande vidéo présente un avantage certain pour la majorité des étudiantes en leur permettant d'objectiver la perception qu'elles ont d'elles-mêmes. Un deuxième visionnement permet aussi à certaines étudiantes de découvrir leurs points positifs lorsqu'elles ont tendance à considérer d'abord les aspects négatifs. Selon nous, il faut les amener à se revoir plusieurs fois pour éviter le piège d'un visionnement global.

L'entretien réflexif, quant à lui, joue différents rôles concernant l'évolution de la réflexion de l'étudiante. L'analyse des questionnements soumis lors de l'entretien réflexif nous permet de dire que celui-ci aide les étudiantes à préciser leur problème. En effet, il arrive régulièrement que le questionnement proposé comporte des

ambiguïtés qui s'éclaircissent par les échanges et les questions posées par les collègues. Il permet aussi à la majorité des étudiantes de développer leur jugement critique puisque nous retrouvons souvent dans leurs journaux professionnels les points positifs et négatifs soulevés par les pairs. De plus, nous avons constaté que plusieurs étudiantes se présentent à l'entretien réflexif sans avoir de solution en tête. Nous remarquons alors que la plupart des solutions proposées par les pairs apparaissent dans les journaux. Ceci nous permet de conclure que l'entretien réflexif leur fournit l'occasion de trouver des solutions à leurs problèmes.

Par contre, l'entretien réflexif peut générer un blocage lorsque les commentaires ou les solutions viennent de l'enseignante, l'étudiante pouvant se sentir alors critiquée dans ce qu'elle a fait. Selon nous, il est préférable d'amener les étudiantes à identifier elles-mêmes les lacunes et les pistes de solutions possibles car en général, elles sont très réceptives à ce qui vient de leurs pairs. Toutefois, l'enseignante peut, par ses questions, les amener à avoir un oeil plus critique puisque la réaction première de la plupart des étudiantes est de valoriser ce que l'autre a fait pour ne pas la décourager. Des questions comme les suivantes peuvent aider les élèves à progresser dans cette voie:

- Qu'est-ce que vous remarquez dans telle situation par rapport à telle ou telle chose?
- Que pensez-vous de cette situation?

De plus, l'expérience nous a montré que lorsque les étudiantes soumettent un extrait démontrant une compétence maîtrisée, il est très difficile par la suite d'en discuter. Aussi, il nous apparaît indispensable que les extraits présentés soient l'objet d'un questionnement réel de la part de l'élève.

Le climat des échanges influence la réceptivité aux commentaires émis et en conséquence, l'évolution de la réflexion. Aussi il est très important de faire en sorte que le climat soit sain. Pour ce, les consignes données pour l'entretien réflexif de groupe<sup>1</sup> se sont avérées très utiles en précisant ce qui est attendu et en favorisant des attitudes de respect. Le formulaire utilisé pour l'évaluation

---

<sup>1</sup> Voir l'annexe 3 : «Consignes pour l'entretien réflexif».

des attitudes<sup>1</sup> permet quant à lui de donner une rétroaction aux étudiantes sur leurs comportements pendant l'activité.

Le journal professionnel témoigne de l'évolution de l'étudiante dans sa réflexion sur sa compétence professionnelle à partir de ce qu'elle a fait. Cela confirme selon nous, la qualité de cet outil comme instrument d'intégration.

#### **ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION ENTRE LA PREMIÈRE ET LA SIXIÈME MICRO-ANIMATION**

Nous avons constaté que toutes les étudiantes sont parvenues à centrer la plupart de leurs jugements, donc leur pensée critique, sur leurs propres compétences plutôt que sur des choses extérieures à elles-mêmes et ce, dans un temps assez rapide. En effet, dès la deuxième micro-animation, nous observons une amélioration à ce niveau. Cela peut être lié au sentiment de confiance qui s'est installé et à une meilleure compréhension de la démarche. Quoiqu'il en soit, il est très important selon nous, de centrer l'étudiante sur elle-même dès le premier journal et cela confirme que la micro-animation est une bonne façon de faire réfléchir les étudiantes sur leur action et de là, contribuer au développement de leur compétence professionnelle.

Nous avons observé des changements positifs chez la plupart des sujets entre la première et la dernière micro-animation dans leur réflexion sur leur pratique. Cependant, nous avons observé que les étudiantes perçues comme fortes sur le plan académique, présentent une meilleure structure de jugement par rapport au modèle utilisé et ce, dès leurs premiers journaux. En ce sens, nous constatons chez elles une moins grande évolution. Pour ces étudiantes, une difficulté a été de parvenir à prendre des décisions par rapport à ce qu'elles devraient faire dans l'avenir. Cela peut s'expliquer par le fait que nous ne maîtrisons pas suffisamment le modèle théorique utilisé au moment où nous les avons guidées et que l'ayant fait de façon empirique, nous n'avons pu les conduire jusqu'à ce niveau.

Chez les autres sujets, des changements importants apparaissent sur la quantité et la qualité des faits rapportés, sur le nombre et sur

---

<sup>1</sup> Voir l'annexe 7 : «Évaluation des attitudes pendant l'entretien réflexif».

la diversité des liens établis. Comme nous les guidions de manière très empirique, nous avons insisté sur une meilleure observation des différentes situations et nous avons pu en constater les effets dans les journaux professionnels. Cela nous permet de dire qu'il y a une amélioration significative de leur jugement critique. Cependant, de même que pour les étudiantes plus fortes, peu de décisions ont été prises. La prise de décision est pourtant essentielle à l'amélioration de la compétence puisqu'elle implique un choix et un engagement. Pour la stimuler, nous pouvons les questionner de la manière suivante:

- Qu'est-ce que tu feras la prochaine fois?

Enfin, une mise en garde s'impose car selon nous, il serait vain de restreindre l'analyse de la réflexion critique d'un élève à une compilation mathématique de faits et de liens. Celle-ci ne pourrait rendre compte de l'évolution de sa réflexion. L'intégration des différents niveaux de connaissances est beaucoup plus complexe que cela. Par exemple, les faits doivent être en quantité suffisante pour supporter l'argumentation mais lorsqu'il y en a trop, cela équivaut à une simple description. De plus, les faits doivent être pertinents à ce que l'étudiante veut démontrer. Il en est ainsi pour les connaissances du niveau de la compréhension; si les interprétations sont nombreuses mais non valables, elles n'étayaient pas mieux le jugement que s'il n'y en avait pas. Quant à mesurer l'évolution de la pensée critique, il n'en a jamais été question dans cette recherche mais nous croyons que l'opérationnalisation du modèle des niveaux de pensée pourrait conduire à l'élaboration d'instruments permettant de le faire.

#### **7.4 Intérêt des étudiantes pour les micro-animations**

L'importance de la motivation des élèves dans l'apprentissage a été largement démontrée. En conséquence, les étudiantes qui perçoivent positivement les stratégies d'enseignement utilisées sont plus motivées et s'engagent davantage dans leur apprentissage. Aussi, notre quatrième objectif de recherche est d'évaluer l'intérêt des stratégies d'enseignement utilisées en micro-animation à partir des



perceptions des étudiantes. Nous discuterons dans la partie suivante des perceptions des étudiantes sur la micro-animation.

#### 7.4.1 PERCEPTION EN GÉNÉRAL

Les perceptions recueillies démontrent que toutes les étudiantes aiment faire les expérimentations avec les enfants que ce soit au Jardin d'enfants ou en milieu de garde. Pour elles, il s'agit là d'expériences significatives qui leur permettent de faire le lien entre ce qu'elles apprennent au cours et le travail d'éducatrice. La pratique au Jardin d'enfants les aide particulièrement à comprendre leur rôle dans un fonctionnement en ateliers. De plus, elles décrivent l'ensemble des micro-animations comme une démarche qui leur permet d'évoluer professionnellement. Toutes les étapes de la micro-animation sont perçues positivement.

Au début des micro-animations, les préoccupations des étudiantes sont surtout liées à la présence de la caméra, aux jugements des pairs et à leur propre capacité de rédiger le journal professionnel. Celles-ci s'estompent rapidement puisque dès la deuxième micro-animation, l'effet d'insécurité de la caméra disparaît complètement pour toutes les élèves. La revue de littérature sur le sujet nous avait permis de prévoir cet effet d'insécurité relié à l'utilisation de la vidéo en éducation et de proposer pour le contrer, une activité de sensibilisation à la caméra. Ainsi, les perceptions des sujets confirment la pertinence de maintenir l'activité de sensibilisation à la caméra avant le début des micro-animations.

#### 7.4.2 PERCEPTION DES ENTRETIENS RÉFLEXIFS

Le premier entretien réflexif semble déterminant pour rassurer les étudiantes et leur permettre de s'engager dans la démarche de réflexion proposée. En effet, alors qu'elles redoutaient le jugement des pairs avant le premier entretien réflexif, elles le perçoivent rassurant dès le deuxième et, à la fin de la démarche, elles disent que leurs pairs les aident à voir leurs points positifs. L'entretien réflexif est aussi perçu comme normalisant et constructif. En effet, les étudiantes sont rassurées lorsqu'elles constatent que toutes connaissent des difficultés. Certaines expriment aussi qu'elles se sentent appuyées dans leur recherche de solutions et qu'elles savent qu'elles peuvent trouver là des ré-

ponses à leurs questionnements. Il nous apparaît important que l'enseignante contribue à installer un climat de confiance dès le premier entretien réflexif en stimulant les étudiantes à relever les points positifs qui permettent de développer l'estime de soi, essentiel pour favoriser la confiance dans la démarche.

De plus, certaines expriment qu'elles aiment participer aux entretiens réflexifs parce qu'elles peuvent y donner leur opinion. Par ailleurs, plusieurs ont trouvé difficile d'apporter des commentaires judicieux principalement parce que les extraits étaient courts, que les questions posées manquaient parfois de clarté ou que les extraits choisis étaient impertinents au questionnement présenté.

Pour pallier les difficultés exprimées, faire de petits groupes de six élèves serait probablement idéal pour permettre de clarifier le questionnement si nécessaire et favoriser le maximum d'échanges. Inviter l'étudiante qui présente l'extrait à en faire une description avant le visionnement, encourager la prise de notes et revoir au besoin un extrait, se sont avérés des moyens efficaces pour combler ces lacunes. Pour faciliter le choix de l'extrait et, par la suite l'analyse individuelle, un ajustement a déjà été apporté dans notre enseignement. En effet, pendant la semaine de préparation à la démarche, nous présentons maintenant en classe un court extrait vidéo où une compétence est en évidence. Les étudiantes sont amenées à faire l'analyse de l'action conjointement avec l'enseignante et à formuler les questionnements pertinents. De façon générale, les entretiens réflexifs sont perçus très positivement et cette stratégie d'enseignement est à reconduire.

#### 7.4.3 PERCEPTION DES JOURNAUX PROFESSIONNELS

C'est la rédaction du journal qui a été perçue comme la tâche la plus difficile par l'ensemble des étudiantes. La tâche est exigeante et la longueur demandée a d'ailleurs été contestée par plusieurs. Par contre, toutes reconnaissent que c'est ce qui les a le plus aidées, favorisant l'approfondissement de leur réflexion pour en ressortir une synthèse concrète. Suite aux commentaires des étudiantes, la longueur du journal maintenant exigée est de cinq pages. La qualité du journal nous paraît tout aussi satisfaisante et nous avons observé que plusieurs journaux dépassaient la longueur demandée. Par ailleurs, il nous apparaît important d'insister pour

que, dès le début, les étudiantes respectent les exigences étant donné que cela est perçu comme difficile. En effet, nous croyons qu'une règle bien établie évite les négociations inutiles. Il nous apparaît essentiel de maintenir l'évaluation formative du journal qui permet à l'étudiante de poursuivre sa réflexion jusqu'à satisfaction. De plus, cela suscite un meilleur engagement personnel dans le développement de la compétence professionnelle.

#### 7.4.4 PERCEPTION DE L'ENCADREMENT

L'encadrement proposé dans la démarche des micro-animations se retrouve principalement lors de la présentation des compétences en classe, de la préparation des animations par l'étudiante, de l'animation des entretiens réflexifs et lors de la rétroaction de l'enseignante sur le journal professionnel par des commentaires inscrits en marge du journal.

Des étudiantes mentionnent que les textes présentant les compétences les aident à se rappeler leur rôle, qu'ils permettent d'adopter un langage commun et de clarifier les concepts.

La rencontre individuelle de l'enseignante avec l'étudiante lors de la préparation de l'animation est perçue positivement par les étudiantes parce que cela les aide à clarifier leurs concepts de compétence et que cela leur donne l'occasion de valider ou compléter leur planification. Cette phase de la micro-animation est perçue comme sécurisante par les étudiantes et en ce sens, nous croyons que nous devons la maintenir.

Le rôle de l'enseignante dans les entretiens réflexifs est d'animer l'échange en évitant de donner une rétroaction directe à l'étudiante sur sa performance. Ce rôle est perçu comme essentiel par les étudiantes puisque l'enseignante les aide à se questionner, à prendre position et à trouver elles-mêmes des solutions. Elle perçoivent particulièrement stimulant que l'enseignante n'apportent pas elle-même les réponses aux questionnements posés mais qu'elle suscite plutôt la réflexion des pairs pour qu'ensemble, ils élaborent des pistes de solutions. D'ailleurs, ces perceptions des étudiantes nous ont permis de clarifier notre rôle et nous incitent à leur donner de plus en plus de place lors des entretiens réflexifs. Ainsi, nous croyons que l'enseignante doit raffiner sa façon de questionner pour permettre le développement d'une réflexion

approfondie sur les situations pédagogiques. De plus, l'enseignante se doit d'être alerte pour ramener les échanges sur la compétence professionnelle et pour s'assurer que les interventions aillent dans le sens de ce qui est souhaitable en milieu de garde.

Les perceptions des étudiantes sur les commentaires écrits par l'enseignante sur le journal professionnel sont positives pour tous les sujets. En effet, les étudiantes estiment essentiels ces commentaires personnalisés qui leur permettent d'ajuster leurs analyses futures en fonction de leur cheminement individuel et ainsi d'approfondir leur réflexion.

---

---

# CONCLUSION

---

La récompense du travail, ce n'est pas ce qu'il permet de gagner mais ce qu'il permet de devenir.

(inconnu)

## 8.1 Synthèse des résultats de la recherche

Notre préoccupation initiale était de favoriser le lien entre la théorie et la pratique chez les étudiantes et leur permettre ainsi d'accroître leur compétence professionnelle. Au départ, nous avons opté pour une méthode d'enseignement, le micro-enseignement, qui nous semblait réunir toutes les qualités nécessaires pour favoriser ce lien. Toutefois, celle-ci avait été développée pour le milieu universitaire et plus spécifiquement pour la formation des maîtres. Aussi, notre premier objectif a été d'adapter la méthode à notre formation. C'est ainsi qu'est née la micro-animation. Nous voulions aussi en évaluer la pertinence, l'efficacité et l'intérêt à la lumière de nos connaissances sur l'apprentissage et sur le développement de la compétence professionnelle.

La recherche a permis de créer un cadre d'expérimentation de la micro-animation et d'en confirmer la valeur. La micro-animation s'est avérée une méthode pertinente au développement de la compétence des élèves puisqu'elles sont parvenues à centrer leur réflexion sur elles-mêmes et à utiliser le cadre d'analyse proposé, soit celui des compétences spécifiques au domaine. Ainsi, la micro-animation offre à la fois un lieu de pratique, un lieu de réflexion et un lieu d'expression aux étudiantes. Elle leur permet de mettre en pratique les connaissances qu'elles ont intériorisées, de réfléchir par la suite sur leur action, de pouvoir échanger sur les

difficultés vécues et d'exprimer leur réflexion par le biais de l'écriture. Elles peuvent alors procéder aux réajustements nécessaires et cela peut leur éviter d'intégrer des routines d'action peu efficaces dans leur travail auprès des enfants. Nous avons souvent cherché des moyens pour amener les étudiantes à se centrer sur les enfants dans l'action. De même, nous nous sommes préoccupées de les amener à modifier ce réflexe qu'elles ont parfois d'associer toutes les difficultés vécues aux seuls comportements des enfants, sans penser qu'elles pourraient en être la cause. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il semble tout à fait pertinent de centrer les étudiantes sur elles-mêmes pendant la réflexion pour qu'elles parviennent à intervenir en fonction du développement des enfants. Probablement que ce retour sur soi est essentiel à une meilleure compréhension de son rôle auprès des enfants.

L'analyse des verbalisations des élèves a par ailleurs permis de bonifier le cadre d'analyse qui leur a été proposé soit celui des compétences spécifiques à l'éducation en services de garde. Ainsi, tirant profit des représentations de la compétence construites par les étudiantes, nous avons produit une charte de compétences assortie de définitions opérationnelles. Ceci en fait un cadre d'analyse facile à manipuler, à l'avant-garde de ce qui se fait en éducation en services de garde et congruent avec notre conception de la compétence professionnelle.

Les stratégies d'enseignement mises en place réunissent plusieurs qualités nécessaires au développement de la pensée critique de l'étudiante sur son action et donc, au développement de sa compétence. Au départ, la micro-animation permet à l'étudiante d'être active tant dans la pratique que dans la réflexion et lui fournit un matériel de réflexion significatif. La méthode est sécurisante parce qu'elle permet de normaliser ce que l'étudiante vit et parce qu'elle l'amène à considérer autant ses forces que ses faiblesses. Par ailleurs, nous nous sommes intéressées à comprendre le processus de réflexion critique des étudiantes à travers leurs verbalisations. Pour ce faire, nous avons opérationnalisé le modèle théorique proposé par Lonergan et développé par Angers et Bouchard (1990) et Palkiewicz (1990). L'application des définitions opérationnelles au corpus des données nous a permis de comprendre le rôle de chacune des stratégies d'enseignement dans l'évolution de la réflexion des étudiantes. Cela nous a aussi permis de découvrir leurs caractéristiques individuelles dans la façon de réfléchir sur leur action. Enfin, nous avons observé des différences intéressantes chez tous

les sujets en ce qui a trait au jugement de leur action entre la première et la dernière micro-animation. Nous pouvons donc affirmer que les stratégies d'enseignement développées dans le cadre de la méthode sont efficaces parce qu'elles contribuent au développement du jugement critique des élèves sur leur propre compétence. De plus, la compréhension que nous avons développée du processus de réflexion critique des élèves nous a permis de préciser la façon de les guider dans leur réflexion. Ainsi nous avons découvert l'art et les subtilités du questionnement de même qu'une façon d'individualiser notre intervention. Cela contribue à définir l'acte professionnel de l'enseignant comme guide de la réflexion critique de l'élève.

Finalement, nous avons analysé les verbalisations recueillies pour étudier les perceptions des étudiantes concernant la micro-animation. Malgré les doutes et les difficultés rencontrés en cours de route, la méthode est perçue très positivement et ce, à tous les points de vue. Ceci confirme l'intérêt de la micro-animation comme méthode d'enseignement puisque selon nous, il est indispensable que les étudiantes se sentent à l'aise avec la démarche proposée pour pouvoir évoluer.

## 8.2 Impacts de la recherche

La recherche menée pendant les dernières années s'inscrit dans un processus de recherche-action. À ce titre, elle a permis le développement de nos propres compétences en tant qu'enseignantes. En effet, bien que notre première préoccupation ait été d'aider les étudiantes à faire le lien entre la théorie et la pratique, il faut constater que la démarche a permis l'intégration de certaines théories dans notre enseignement. Pensons à l'approche par compétences, à la nécessité de contribuer à la formation fondamentale des élèves, particulièrement en ce qui a trait au développement du jugement critique sur leur propre compétence. Nous pouvons dire que la recherche a été pour nous un lieu de perfectionnement extraordinaire et que de ce fait, elle nous a permis d'optimiser notre enseignement. Nous sommes même portées à dire que ce que nous avons découvert à travers l'adaptation d'une méthode d'enseignement va au-delà de la méthode elle-même. En effet, c'est toute notre

façon d'analyser les travaux des élèves et leurs verbalisations qui en est influencée. Nous pouvons dorénavant agir de façon très individualisée, intervenir de façon pointue sur la pensée critique des étudiantes et sortir du rôle d'expert et d'évaluateur conféré par notre statut d'enseignante pour jouer plus efficacement celui de guide. Nos attentes envers les étudiantes sont aussi plus réalistes. Ainsi, nous nous sentons plus outillées pour conduire les étudiantes vers l'autonomie de pensée nécessaire à tout acte professionnel.

Par ailleurs, la recherche a créé une dynamique intéressante dans le développement du département. La question des compétences professionnelles est devenue une préoccupation commune à toute l'équipe. La charte des compétences produite constitue la pierre angulaire du travail de concertation que nous avons amorcé pour améliorer la qualité de la formation. Elle nous a permis d'harmoniser notre compréhension des concepts de compétences et de développer un vocabulaire commun. Ainsi, nous utilisons déjà depuis deux ans des grilles d'évaluation de stage qui ont été redéfinies en département à partir des compétences. Sans en avoir fait une évaluation scientifique, nous pouvons dire qu'elles constituent des outils beaucoup mieux adaptés aux besoins de la formation que ceux utilisés antérieurement. De plus, un travail d'analyse des cours du programme, avec les compétences comme toile de fond, est esquissé.

### **8.3 Limites de la micro-animation et de la recherche**

En ce qui concerne la micro-animation, les principales limites que nous y voyons résident dans le nombre d'élèves qui peuvent y participer pendant une même session et dans la nécessité d'avoir accès à un laboratoire pour la pratique. En effet, il nous semble important de limiter les groupes pour l'entretien réflexif à un maximum de huit élèves, six nous paraissant le nombre idéal. Ce nombre tient compte aussi des limites d'expérimentation imposées par le contexte du laboratoire. En effet, nous avons choisi d'éviter d'introduire trop d'adultes dans le milieu de vie des enfants pour maintenir la qualité des relations.



Pour ce qui est de la recherche, nous croyons avoir atteint nos objectifs de façon satisfaisante. Toutefois, le nombre de sujets a pu limiter l'éventail des données obtenues. Par contre, nous doutons que les ressources disponibles auraient pu permettre le traitement d'un plus grand nombre de données. Par ailleurs, la méthodologie utilisée pour la recherche s'est avérée pertinente compte tenu de nos préoccupations. Ce qui pourrait être amélioré dans un tel protocole de recherche concerne le rappel stimulé. En effet, nous estimons que notre choix relatif au nombre a limité notre analyse pour certains sujets pour lesquels nous ne disposons que des données d'un seul rappel stimulé. À notre avis, il conviendrait de s'assurer de recueillir les verbalisations rétrospectives immédiates de chaque sujet et ce, suite à chacune des expérimentations. Cela fournirait les données nécessaires à l'étude des motifs de décision en action et à la compréhension de l'évolution du processus de réflexion. Enfin, il faut mentionner que les données recueillies auprès des éducatrices-guides n'ont pas été analysées en détail. Comme elles confirmaient globalement nos perceptions, nous n'avons pas crû bon de les approfondir.

#### **8.4 Nouvelles avenues**

Nos préoccupations pédagogiques nous ont orientées vers la recherche et, comme nous l'avons exprimé plus tôt, celle-ci a été un excellent moyen de perfectionnement de notre enseignement. Les résultats obtenus nous invitent maintenant à poursuivre notre cheminement professionnel et font émerger plusieurs avenues intéressantes à explorer. Selon nous, une première avenue consiste à partager nos découvertes pour que d'autres intervenants en éducation puissent se les approprier et que des concertations puissent se développer. Une deuxième avenue serait la poursuite de la recherche sur certains aspects.

La micro-animation s'est avérée une méthode des plus pertinentes pour stimuler le jugement critique des étudiantes de deuxième année en Techniques d'éducation en services de garde dans le cadre d'un cours. Certaines de celles-ci ont même dit poursuivre la réflexion sur leur action dans d'autres contextes, en se posant des questions.

Par contre, les résultats de l'analyse montrent que tous les sujets peuvent progresser en ce qui a trait au développement de leur jugement critique. Ceci nous amène à envisager la perspective d'offrir une suite à la démarche pendant la troisième année. Les étudiantes, déjà familières avec le cadre d'analyse et la micro-animation, pourraient raffiner leur jugement critique pour optimiser le développement de leurs compétences. Le dernier stage pourrait nous permettre de leur offrir cette opportunité.

La recherche met en évidence l'intérêt de la micro-animation dans la formation en services de garde parce qu'elle crée un lieu de réflexion sur l'action nécessaire à l'évolution du jugement critique de l'étudiante. Ainsi, la micro-animation pourrait être utile à toute formation qui requiert cet apprentissage, notamment les programmes de techniques et de sciences humaines, d'analyse de besoins, de techniques de vente et de formation des maîtres. Nous avons déjà fourni plusieurs pistes pour entreprendre la micro-animation dans le contexte collégial et nous croyons que la méthode est facile à adapter à d'autres programmes. De plus, la recherche nous a amenées à développer une façon de guider la réflexion qui n'est pas limitée à la micro-animation. En effet, celle-ci peut être utilisée dans la supervision des stages, dans certains séminaires ou dans toute activité qui utilise des retours sur l'action. Aussi notre recherche ouvre la voie à la concertation et elle s'inscrit particulièrement bien dans l'approche-programme que souhaitent développer les Collèges.

Nos travaux pourraient aussi inspirer la réforme de l'enseignement en Techniques d'éducation en services de garde puisque le cadre conceptuel que nous avons développé par rapport aux compétences est opérationnel et constitue un apport intéressant pour l'élaboration des objectifs et des activités d'apprentissage du nouveau programme. De plus, nous avons su dépasser l'aspect théorique relié aux compétences en abordant carrément leur développement supervisé en cours de formation.

Concernant les suites de la recherche, nous identifions quelques pistes qui pourraient être approfondies. Premièrement, puisque nous sommes capables maintenant de repérer les forces et faiblesses du jugement critique, il serait intéressant de chercher à mesurer l'évolution de la réflexion critique au cours de certaines activités d'apprentissage ou d'une formation. La construction d'un instrument de mesure pourrait faire l'objet d'une recherche. De plus, il

pourrait être profitable d'examiner davantage les critères implicites utilisés par les élèves pour juger de leur action.

Une autre possibilité d'exploration qui se dégage est le raffinement des définitions opérationnelles des niveaux de pensée en appliquant le modèle fractal. Il s'agirait de subdiviser chacune des catégories des niveaux de pensée en quatre nouvelles catégories pour retrouver plus de précision sur les caractéristiques de la réflexion critique. Ainsi, l'enseignante pourrait encore raffiner son questionnement.

La recherche a permis de comprendre que les pairs ont une réelle influence sur l'évolution de la réflexion. Selon nous, il y aurait lieu de chercher à préciser cette influence. Par exemple, les conditions d'une bonne implication des pairs, le jeu des influences et les mécanismes de protection développés entre pairs pourraient être des thèmes étudiés en comparant les groupes formés par affinités avec des groupes constitués autrement. Ceci apporterait des renseignements appréciables à l'enseignante responsable de l'encadrement des étudiantes dans la démarche.

Une dernière piste à explorer consiste à observer l'intervention de l'enseignante dans les phases d'encadrement pour en étudier les impacts. En effet, notre recherche s'est limitée à l'étude des verbalisations des étudiantes pour évaluer la pertinence, l'efficacité et l'intérêt des stratégies d'enseignement utilisées en micro-animation. Il en est ressorti un modèle d'intervention pour guider la démarche de réflexion mais il serait intéressant de pousser la recherche sur les effets de l'intervention de l'enseignante sur l'évolution du jugement critique des étudiantes.

Nous nous sommes engagées dans la recherche et nous y avons travaillé avec cœur. Nous retenons qu'il est pertinent pour les enseignantes d'être à l'écoute des étudiantes car leur vécu nous apparaît une source inestimable d'informations pour guider l'enseignement. Les retombées de la recherche et les avenues de poursuite que nous présentons ne sont pas exhaustives mais pourraient servir à inspirer d'autres travaux sur le développement des compétences. Nous souhaitons maintenant que nos efforts puissent contribuer à l'amélioration de la formation professionnelle au sein du système d'éducation québécois.



# BIBLIOGRAPHIE

Note : Les références mentionnées dans le texte sont marquées d'un astérisque.

- \* Allan R. P. (1992). Étude sur la garde des enfants en contexte : perspective des provinces et de ses territoires. Vol. II, Ottawa : Statistique Canada.
  - \* Allen D. et Ryan, K. (1960). Micro-teaching. Paris : Dunod.
  - \* Altet, M. et Britten, D. (1983). Micro-enseignement et formation des enseignants. Paris : Presses universitaires de France.
  - \* Angers, P. (1990). Les fondements de la formation, in Christine Goyer (dir.), La formation fondamentale. Montréal : Éditions Logiques, 29-59.
  - \* Angers, P. et Bouchard, C. (1990). L'activité éducative, une théorie - une pratique. Le jugement, les valeurs et l'action. Québec : Édition Bellarmin.
- Archambault, C. (1995). Le jardin intérieur. Montréal : Éditions Trustar.

- \* Audy, P. (1990). Actualisation du potentiel, les composantes et les méta-composantes de l'efficacité cognitive. U.Q.A.T.
- \* Audy, P., Ruph, F., Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API). Revue québécoise de psychologie, 14 (1), 1-35.
- \* Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. Pédagogie collégiale, 6 (1), 23-29.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. Pédagogie collégiale, 7 (1), 20-27.
- Barbès, P. (1990). Perspectives sur la compétence. Pédagogie collégiale, 4 (1), 8-11.
- Beaty, J. V. (1988). Skills for Preschool Teachers. Columbus, Ohio : Merrill publishing Company, Third Edition.
- Bergeron, L. et All. (1985). L'intervention éducative en pédagogie ouverte. Victoriaville, Québec : Éditions NHP, Coll. «outils pour une pédagogie ouverte».
- \* Bernatovics, F. et Huff, S. (1988). In Safekesping : a research study of child care teacher competencies. Gorham : University of Southern Maine, Div. of human resources, rapport de recherche.
- Bourget, D. (1985). La théorie des talents multiples en pédagogie ouverte. Éditions NHP, Coll. «outils pour une pédagogie ouverte», 12.
- \* Bourron, Y. et Denneville, J. (1991). Se voir en vidéo, pédagogie de l'autoscopie. Paris : Les éditions d'organisation.
- Bredenkamp, S. (1987). Developmentally appropriate Practice childhood Programs Serving children from birth through age 8. Washington, DC : NAEYC, Expanded Edition.
- \* Brien, R. (1990). Science cognitive et formation. Québec : Presse de l'université du Québec.

- 
- Brown, G. (1975). Microteaching. Ed. Methuen et Co. Ltd.
- Bruneau, S. (1990). Texte de la conférence sur l'approche par compétences. Saint-Jérôme, Québec : Cégep de Saint-Jérôme.
- Brunelle, Gadbois, Parent et Séguin. (1991). Mesurer des croyances et des attitudes pour mieux comprendre des comportements. Mesure et évaluation en éducation, 14 (1), 61-77.
- \* Cantin, G. (1991). Vidéo-feedback, Rapport de projet : Conception et expérimentation de la méthode. Saint-Jérôme, Québec.
- \* Cantin, G. et Delisle S. (1994). Évaluation en stage : un modèle de grille. Rapport de recherche. Saint-Jérôme, Québec.
- Caverni, J.-P. (1988). Psychologie cognitive : méthodes et modèles. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- \* Champagne, M. (1979). L'autoscopie à l'université : un instrument de perfectionnement pour les professeurs. Québec : Université Laval.
- Chance, C. et Krajewski, B. (1988). Videotaping, A Staff Development Technique for Preservice and inservice Teachers. Rapport.
- \* Charlier, E. (1989). Planifier un cours c'est prendre des décisions. Bruxelles : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Handbook of research on education. Ed. Merlin C. Wittrock, AERA, 255-297.
- \* Conseil supérieur de l'éducation. (1984). La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Québec : rapport annuel 83-84 sur l'état et les besoins de l'éducation.
- Coulon, A. (1987). L'Éthnométhodologie. Paris : Presses universitaires de France, Coll. «Que sais-je?».

- \* De Ketele, J. M. et Rogiers, X. (1991). Méthodologie du recueil d'informations. Bruxelles : De Boeck - Wesmael.
- De Landsheere, G. (1980). Les comportements non verbaux de l'enseignant. Vie pédagogique, 8.
- De Landsheere, V. (1990). Enseignement collégial et compétences minimales. Québec : Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.
- \* Denis, G. (1980). Vidéo-feedback, analyse du style d'intervention en classe. Sherbrooke, Québec : Collège de Sherbrooke.
- \* Désilets, M. et Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. Pédagogie collégiale, 7 (2), 1923.
- \* Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative : guide pratique. Montréal, Québec : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et All. (1989). La pratique de la recherche qualitative : un plaisir? : Actes du colloque. UQUAT : SOREAT.
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. Pédagogie collégiale, 7 (1) 35-49.
- \* D'Hainaut, L. (1990). Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale. Pédagogie collégiale, 3 (3), 33-43.
- Dortier, J.-F. (1992). Les modèles théoriques. Sciences Humaines, 17, 16-30.
- Dubé, J. et Boudreau, R. (1990). Implantation au collège de Lévis d'un programme de développement des habiletés s'inspirant du modèle du Collège Alverno, Québec : Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, juin 90.
- Ducharme, S. Vidéo-feedback : Guide pédagogique. Sherbrooke : Performa, Faculté d'éducation.
- \* Durckeim, Kartfried Grof (1992). Le centre de l'être, coll. Spiritualités vivantes, Éditions Albin Michel.



- 
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin C. Wittrock (dir.), McMillan. Handbook of research on education. American educational research Association, 255-297.
- Fenstermacher, G. et Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. Cahiers de la recherche en éducation, 1 (1), 157-181.
- Feuerstein, R., Krasilowsky, D. et Rand, Y. (1983). La modifiabilité pendant l'adolescence : aspects théoriques et données empiriques. L'enfant dans sa famille, Presses universitaires de France, 245-267.
- Fradette, G., Munn, J., Tremblay, L. (1993). L'approche par compétences. Jonquière : L'appoint, 3 (2), 5-12.
- Gaudreault, C., Leduc, P. et Lemieux, H. (1993). Module d'apprentissage sur l'argumentation. Jonquière : Collège de Jonquière, département de philosophie.
- \* Gauthier, B. (1984). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (1990). La formation fondamentale : tête bien faite ou tête bien pleine. Montréal : Éditions Logiques.
- \* Goulet, P. (1993). Processus de compréhension et d'apprentissage : Notes de cours. Sherbrooke : Programme Performa.
- Gravel, S. (1994a). La réflexion des éducatrices novices en garderie pendant la formation : la comprendre pour mieux la guider. Élaboration du projet de recherche pour le mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation.
- Gravel, S. (1994b). Méthodologie d'analyse de la réflexion des étudiantes lors des micro-animations. Travail de maîtrise présenté à M. Jan Palkiewicz. Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation.

- 
- 
- \* Gravel, S., Parent, C., Tremblay, J. (1991). Le micro-enseignement adapté au programme de TESG : une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences. Projet de recherche. Jonquière : PAREA.
- \* Gravel, S., Parent, C., Tremblay, J. (1992). Le micro-enseignement adapté au programme de TESG : une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences. Premier rapport d'étape. Jonquière : PAREA.
- Gravel, S., Parent, C., Tremblay, J. (1993). Le micro-enseignement adapté au programme de TESG : une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences. Deuxième rapport d'étape. Jonquière : PAREA.
- Guay, L. et All. (1994). Cahier de textes d'appoint, techniques d'entrevue. Chicoutimi : UQUAC.
- \* Guilbert, L. (1990). Étude de cas de type (inquiry) et formation pratique des enseignants. Revue des sciences de l'Éducation, XVI (1), 19-41.
- Gunter, M.-A. et Lopez, S.-D. (1984). Investigating Student Perceptions of the Use of Videotaping in a teacher Education Program Using Qualitative Methods. Rapport de recherche.
- \* Guy, H. et All. (1992). L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel. Rimouski : Pôle de l'Est, Performa.
- Heynemand, J. (1992). Les sept passages difficiles dans la croissance du moi. Résumé de conférence fait par Lessard, M. Le lien, 7 (1), 18-42.
- Holborn, P., Wideen, M. et Andrew, I. (1992). Devenir enseignant : d'une expérience de suivre à la maîtrise d'une pratique professionnelle. Montréal : Éditions Logiques, Coll. : Formation des Maîtres.
- Holland College (1991). Early childhood education. Student manual. Charlottetown.

- 
- 
- Horth, R. (1986). L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'Éducation. Rimouski, Québec : Les éditions de la mer.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1985). Qualitative Data Analysis, a sourcebook of new methods, London, New Delhi : Sage Publications Beverly Hills,
- \* Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). Analyse des données qualitatives - Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck.
- Laferrière, T. (1986). Le stage d'enseignement : lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques. L'association canadienne d'éducation de langue française. 26-32.
- Laferrière, T. (1990). Pour un programme de recherche au bénéfice de l'éducation : propositions et implications, contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'Éducation, tome 3. Actes du 2<sup>e</sup> congrès des sciences de l'Éducation de langue française du Canada. Sherbrooke : Édition du CRP, faculté d'Éducation, 1032-1043.
- Laferrière, T. et Coll. (1990). Projet pilote d'une école associée (1988-91) : Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation, tome 3. Actes du 2<sup>e</sup> congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, 997-1009.
- \* Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1992). Aspects métacognitifs de l'apprentissage. Communication au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Montréal.
- Laliberté, J. (1989). Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements. Pédagogie collégiale, 2 (4), 38-42.
- \* Laliberté, J. (1990). Comment faciliter le transfert de l'apprentissage. Pédagogie collégiale. 3 (3), 30-32.
- Landry, C. (1985). L'apprentissage par la vidéoscopie dans le domaine de la formation professionnelle. Vie pédagogique, (39), 40-43.

- 
- Langevin, L. (1990). La recherche qualitative au service de l'éducation. Pédagogie collégiale, 4 (1), 21-24.
- Langlois, F. (1990). Compétence et intégration des apprentissages. Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec.
- Larochelle, M. et Désautels, J. (1992). Autour de l'idée de science; itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes. Québec : Presses de l'Université Laval et De Boeck-Wesmael.
- Lauzon, F. (1990). Comment identifier les habiletés à partir d'observations sur vidéo. Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec.
- \* Lavoie, C. (1989). Élaboration d'une approche pédagogique départementale concertée en T.E.S.G. Rapport de recherche. Montréal : PAREA.
- \* Lavoie, C. et Painchaud, J. (1992). Les compétences professionnelles de l'éducateur en services de garde dans une perspective de développement continu, tome 1. Rapport de recherche. Montréal : PAREA.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), Les méthodes de la recherche qualitative. Québec : Presses de l'Université du Québec, 49-65.
- Lessard, L.-M. (1990). Développer des attitudes, développer des indices de compétence. Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec.
- \* Levesque, M. (1989). Vingt ans de micro-enseignement à l'Université de Montréal. Repères, 11, 91-101.
- Levesque, M. et Deslieries, T. (1989). L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Repères, 11, 205-228.
- Lonergan, B. (1991). Pour une méthodologie philosophique. Montréal : Éditions Bellarmin.

- 
- 
- \* Malglaive, G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris : Éditions Pédagogie d'aujourd'hui, PUF. Presses universitaires de France.
- Meirieu, G. (1991a). Apprendre (...) oui, mais comment? Paris : ESF, 8<sup>e</sup> édition.
- Meirieu, P. (1991b). L'école, mode d'emploi. Paris : ESF, 8<sup>e</sup> édition.
- Miles, T. D. et All. (1974). Objectives for instruction and evaluation. Boston : Editions Allyn and Bacon.
- Ministère de l'éducation du Québec (1982). Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire. Québec : MEQ. Direction générale du développement pédagogique.
- \* Morin, B. (1988). Les programmes d'études et la formation fondamentale. Pédagogie collégiale, 2 (1), 38-42.
- Morin, B. (1989). Programme d'études et compétences des étudiants. Pédagogie collégiale, 2 (4), 32-37.
- Morin, Y. et Marsolais, A. (1990). Des formations techniques centrées sur des compétences : écueils et promesses. Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec.
- \* Morin, L. et Brunet, L. (1992). Philosophie de l'éducation, tome 1. Québec : Les sciences de l'Éducation, Presses de l'Université Laval.
- Morisette, D. et Gingras, M. (1989). Enseigner des attitudes. Québec : De Boeck-Wesmael, Presses de l'Université Laval.
- \* Moyer, J. (1986). Child development as a base for decision-making. Childhood Education, may-june, 325-329.
- Mucchielli, A. (1991). Les méthodes qualitatives. Paris, France. Coll. «Que sais-je?».

- \* N.A.E.Y.C. (1987). Quality in child care : what does research tell us, Editor Deborah Phillips.
- Niedoba, A. (1990). Du secondaire au collégial : nouvelles compétences à développer ou mêmes compétences à faire évoluer. Actes du 10<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec.
- \* Palkiewicz, J. (1990). Développement de la pensée et de l'action responsable dans une perspective d'acquisition de compétences au collégial. Actes du 10<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec.
- \* Palkiewicz, J. (1992). La formation au dépassement des étudiants de l'enseignement supérieur. Actes du congrès Collèges Célébrations 92, Association québécoise de pédagogie collégiale. Montréal.
- \* Paré, A. (1984). Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Québec : Centre d'intégration de la personne de Québec.
- \* Poisson, Y. (1989). La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Repères, 11, 101-120.
- \* Poisson, Y. (1991). La recherche qualitative en éducation. Presses de l'Université du Québec.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). Observer les situations éducatives. Paris : Presses universitaires de France, Coll. «Pédagogie d'aujourd'hui».
- \* Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Revue française de pédagogie, 103, 81-107.
- \* Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves? Actes du congrès «Collèges Célébrations 92», Association québécoise de pédagogie collégiale. Montréal.

- 
- 
- Roy, D. (1991). Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Rimouski : Collège de Rimouski.
- Saint-Pierre, L. (1993). Que faire pour que les élèves étudient mieux et davantage? Pédagogie collégiale, 6 (4), 22-27.
- Schleifer, M. (1992). La formation au jugement. Montréal : Éditions Logiques.
- Séguin, F. (1979). La passion de communiquer. Pédagogiques, 4, (1), 7-10.
- Shavelson, R. J. (1973). The basic teaching skill : Decision making. California : Stanford Center for Research and Development in Teaching. Rapport de recherche.
- Shavelson, R. et Dimpsy, N. (1975). Generalisability of Measures of Teacher effectiveness and Teaching Process. Beginning Teacher Evaluation study. Rapport de recherche.
- \* Shavelson, R., Webb, N. et Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. Handbook of research on teaching. In Merlin C. Wittrock (dir.), New-York : MacMillan, 79-83.
- Shon, D. A. (1983). The reflective practitioner : How professionals think in action. New-York : Basic books.
- \* Simard, N. (1990). La formation fondamentale en action; de l'intention à la réalisation. La formation fondamentale, Montréal : Éditions Logiques, 261-268.
- \* Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal : Éditions Logiques.
- \* Tochon, F. V. (1989a). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts. Formation et recherche, 5, 25-38.
- Tochon, F. V. (1989b). L'innovation pédagogique. Théorie, pratiques et pédagogie, 63, 102-120.

- 
- Tochon, F. V. (1989c). La pensée des enseignants : un paradigme en développement. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 17, 75-97.
- \* Tochon, F. V. (1990a). L'évaluation métacognitive, une évaluation de l'apprentissage. Mesure et évaluation en éducation, 13 (3), 35054.
- Tochon, F. V. (1990b). Heuristic schemata as tools for epistemic analyses of teacher's thinking. Teaching and teacher education, 6 (2), 183-196.
- Tochon, F. V. (1990c). Le journal d'un funambule, son épistémologie pragmatique. Paris : Recherche et formation, 9.
- \* Tochon, F. V. (1990d). Guide de l'improvisation bien planifiée. Saint-Boniface, Manitoba.
- \* Tochon, F. V. (1990e). L'improvisation bien planifiée : de la base de connaissance pédagogiques à son application. Actes du deuxième congrès des Sciences de l'éducation de langue française, Sherbrooke, Québec.
- \* Tochon, F. V. (1990f). Lettre du Manitoba. Notes de consultation.
- Tochon, F. V. (1991). L'enseignement stratégique : Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Tochon, F. V. (1992a). À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants. Revue française de pédagogie, 99, 89-113.
- \* Tochon, F. V. (1992b). Québec : Notes de consultation.
- \* Tochon, F. V. (1993a). L'enseignant expert. Paris : Édition Nathan.
- \* Tochon, F. V. (1993b). Jonquière : Notes de consultation.



---

---

Toupin, L. (1993). L'école a-t-elle un miroir : le transfert des connaissances comme outil de réflexion sur le projet scolaire. Vie pédagogique, 83, 46-49.

\* Tremblay, G. (1990). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. Bulletin d'information du fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Fédération des Cégeps, 6 (9), 1-31.

Tremblay, G. et Isabelle, R. (1990). Deux modèles de formation centrés sur les compétences : le système d'apprentissage anglo-écossais et celui du Holland Collège de l'Île-du-Prince-Édouard. Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Québec.

Tremblay, J. (1994a). Le développement des compétences dans le micro-enseignement adapté à la formation des éducatrices en garderie. Élaboration du projet de recherche pour le mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation.

Tremblay, J. (1994b). Application du modèle de Loneragan adapté par Palkiewicz (1992) à partir d'un journal rédigé par une étudiante de niveau collégial pour analyser la réflexion critique. Travail de maîtrise présenté à M. Jan Palkiewicz. Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation.

Tremblay, R. (1991). L'écritoire. Montréal : McGraw-Hill.

Trister Dodge, D. et All. (1989). Caring for preschool children, Vol. I. Washington, USA : Teaching strategies inc.

Trister Dodge, D. et Coll. (1989). Caring for preschool children, Vol. II. Washington, USA : Teaching strategies inc.

\* Trocme-Fabre, H. (1987). J'apprends donc je suis. Paris : Les Éditions d'organisation.

Trottier, D. (1990). Les solutions miracles n'existent peut-être pas! Pédagogie collégiale, 4 (2), 11-15.

---

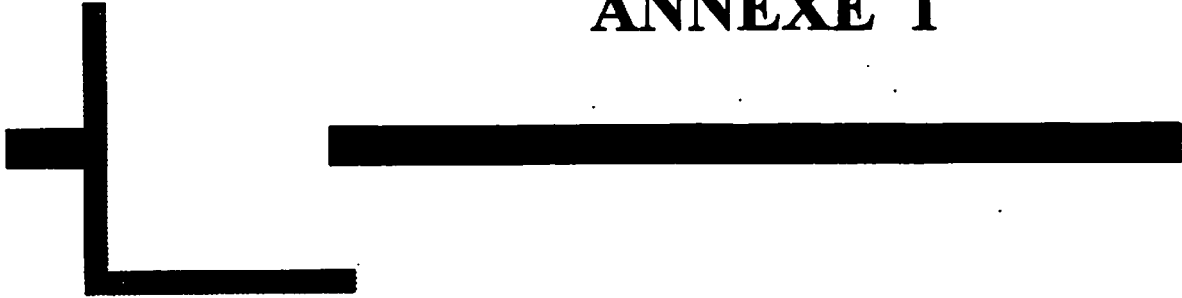
Van der Maren, J.-M. (1990). Les «savoirs et la recherche pour l'éducation», Contenus et impacts de la recherche actuelle en sciences de l'éducation, tome 3. Actes du 2<sup>e</sup> congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke : Éditions du CRP faculté d'éducation, 1023-1031.

Villeneuve, L. (1985). Les conditions internes et les événements externes favorisant le processus d'intégration des apprentissages dans un contexte de supervision. Montréal : UQAM, thèse de doctorat.

\* Wagner, M.-C. (1988). Pratique du micro-enseignement, Bruxelles : De Boeck, Coll. «Nouvelles pratiques de formation».

Weinberg, A. (1992). Des Sciences du cerveau aux sciences de la pensée : état des lieux. Sciences humaines, 17, 11-15.

# **ANNEXE 1**



## **OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

**TABLERAU I : PREMIER OBJECTIF DE RECHERCHE**

**Objectif** : Créer un cadre d'expérimentation du micro-enseignement adapté à la formation en TMSG et au contexte de l'intervention pédagogique en garderie.

**Hypothèse** : Le micro-enseignement peut être adapté à la formation en TMSG.

Question de recherche	Sous-questions de recherche	Moyens
Comment faire pour adapter le micro-enseignement à la formation en TMSG?	<p>Quelles sont les compétences requises pour être éducatrice en garderie?</p> <p>Comment structurer l'horaire pour permettre aux étudiantes de faire des expériences pratiques filmées avec les enfants?</p> <p>Quels outils doit-on utiliser pour favoriser la réflexion des étudiantes sur leurs compétences?</p>	<p>Définir un cadre conceptuel.</p> <p>Planification du cours <u>L'animateur et l'enfant</u> en fonction des micro-animations.</p> <p>Expérimentations des micro-animations sur une année.</p>

**TABLERAU II : DEUXIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE**

**Objectif** : Évaluer la pertinence des stratégies d'enseignement utilisées en micro-animation.

**Hypothèse** : Les stratégies d'enseignement utilisées permettent à l'étudiante de réfléchir sur sa compétence.

Question de recherche	Sous-questions de recherche	Moyens
Est-ce que les stratégies d'enseignement retenues permettent à l'étudiante de réfléchir sur sa compétence professionnelle?	<p>Est-ce que les faits relevés par les étudiantes sont pertinents à la compétence?</p> <p>Qu'est-ce qui les aide à réfléchir?</p> <p>Sur quoi porte leur réflexion?</p>	<p>Évaluer le pourcentage du texte lié à la compétence.</p> <p>Relever les commentaires sur les micro-animations.</p> <p>Analyser les objets; codage des compétences.</p>

**TABEAU IITA : TROISIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE**

<p><b>Objectif :</b> Évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement utilisées en micro-animation.</p> <p><b>Hypothèse :</b> Pour être efficace, l'enseignante doit tenir compte des caractéristiques du processus de réflexion des étudiantes.</p>		
Question de recherche	Sous-questions de recherche	Moyens
<p>Qu'est-ce qui caractérise le processus de réflexion des étudiantes pendant les micro-animations?</p>	<p>Qu'est-ce qui influence leurs décisions en action? Qu'est-ce qui les bloque?</p> <p>Quelles sont leurs difficultés?</p> <p>Sur quoi appuient-elles leur jugement critique par rapport aux décisions prises en action?</p> <p>Quel genre d'argumentation développent-elles?</p> <p>Expriment-elles leurs présupposés (croyances, valeurs, préjugés)?</p> <p>Comment en arrivent-elles à élaborer leurs solutions?</p> <p>Sur quoi porte l'activité métacognitive de l'élève pendant l'action? Et après l'action?</p> <p>Sont-elles conscientes de l'objectif poursuivi?</p> <p>Quelles sont leurs motivations à s'améliorer professionnellement?</p> <p>Y-a-t-il un «pattern» dans leur processus de réflexion?</p>	<p>Relever les décisions.</p> <p>Relever les codes, Afd et d</p> <p>Analyser les niveaux de réflexion.</p> <p>Relever les codes MTC.</p> <p>Relever les indices de transcendance.</p> <p>Synthèse des matrices.</p>

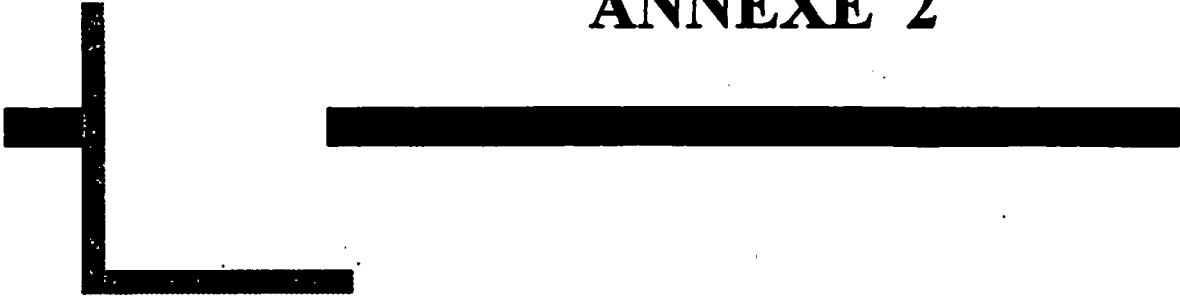
**TABLEAU IIIB : TROISIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE**

<p><b>Objectif</b> : Évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement utilisées en micro-animation.</p> <p><b>Hypothèse</b> : Les stratégies d'enseignement utilisées permettent l'évolution du processus de réflexion de l'élève.</p>		
Question de recherche	Sous-questions de recherche	Moyens
Y a-t-il évolution dans le processus de réflexion de l'élève?	<p>Quels changements peut-on observer au cours d'une micro-animation?</p> <p>Quels changements peut-on observer entre la 1<sup>ère</sup> et la dernière micro-animation?</p> <p>Quels changements y a-t-il entre les micro-animations en laboratoire et celles réalisées en stage?</p>	<p>Comparer les outils (RS, ER, JP)</p> <p>Comparer les matrices</p> <p>Idem.</p>

**TABLEAU IV : QUATRIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE**

<p><b>Objectif</b> : Évaluer l'intérêt des stratégies d'enseignement utilisées en micro-animation.</p> <p><b>Hypothèse</b> : Les étudiantes perçoivent positivement les stratégies d'enseignement utilisées.</p>		
Question de recherche	Sous-questions de recherche	Moyens
Est-ce que les stratégies d'enseignement retenues sont perçues positivement par les étudiantes?	<p>Quelle est leur perception des micro-animations en laboratoire? En stage?</p> <p>Quelle est leur perception des entretiens réflexifs?</p> <p>Quelle est leur perception des journaux professionnels?</p> <p>Quelle est leur perception de l'encadrement donné par le professeur?</p>	Relever les commentaires.

## **ANNEXE 2**



**EXEMPLE D'UN TEXTE DE  
PRÉSENTATION DES COMPÉTENCES**

## Communication

### PRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE

Communiquer c'est entrer en relation avec une ou plusieurs personnes soit pour exprimer ses pensées, ses idées, ses besoins, soit pour porter attention à l'autre, l'écouter, le comprendre. Nous communiquons par la parole, les gestes, les mimiques. La communication implique une personne qui parle, qui exprime un message (le locuteur) et une personne qui reçoit ce message et y répond (l'interlocuteur). La communication est réussie lorsque le locuteur exprime de façon claire et précise son intention de communication et que l'interlocuteur comprend bien cette intention et y répond de façon appropriée.

Ces deux pôles de la communication nécessitent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être que l'éducatrice doit acquérir pour réussir ses actes de communication. Pour être une bonne partenaire de la communication dans ses relations avec les enfants, l'éducatrice doit avoir des connaissances sur le développement de l'enfant, doit maîtriser des techniques de communication et doit tenir compte du milieu culturel de l'enfant. L'éducatrice doit aussi faire preuve d'empathie, de chaleur, d'authenticité et d'ouverture.

La communication est à la base de toutes relations humaines. Une bonne communication permet le développement de relations saines et harmonieuses. Le travail d'une éducatrice est un travail de relations humaines : relations avec les autres éducatrices, avec les parents et surtout avec les enfants. D'où l'importance pour l'éducatrice de développer ses habiletés de communication.

### ASPECTS DE LA COMPÉTENCE

Pour bien communiquer, l'éducatrice doit être capable de :

#### 1. Parler à l'enfant

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle verbalise ses actions, ses idées, ses sentiments aux enfants;



- ▶ elle adapte son langage aux capacités linguistiques de l'enfant, tout en lui permettant de progresser;
- ▶ elle utilise un langage non verbal favorisant la communication;
- ▶ elle utilise un langage expressif;
- ▶ elle parle avec l'enfant de sujets proches de sa réalité;
- ▶ elle donne des consignes et des informations claires;
- ▶ elle utilise un langage correct (français adéquat).

## 2. Écouter et faire parler l'enfant

L'éducatrice manifeste cette compétence de la façon suivante :

- ▶ elle porte attention aux messages de l'enfant;
- ▶ elle pose des questions à l'enfant;
- ▶ elle reformule le message de l'enfant;
- ▶ elle reflète les sentiments de l'enfant;
- ▶ elle incite l'enfant à s'exprimer verbalement.

## ATTITUDES RELIÉES À LA COMPÉTENCE

Pour bien communiquer, l'éducatrice doit posséder les qualités suivantes :

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| ▶ être empathique;  | ▶ être chaleureuse; |
| ▶ être authentique; | ▶ être ouverte;     |
| ▶ être réceptive.   |                     |

## MISE EN SITUATION

### A) Avec les pairs

La situation proposée a pour but de vous permettre d'observer et d'analyser vos habiletés de communication concernant l'expression claire et précise de votre intention et votre capacité d'écoute.

Vous devez préparer une communication avec vos pairs. Choisissez un sujet qui vous intéresse et qui est susceptible d'intéresser vos collègues. Votre communication doit durer 10 minutes. Elle doit comporter une partie «exposé» et une partie «échange» entre vous et vos pairs. La partie «échange» devra être amenée par une question qui provoquera une discussion entre collègues.

## Consignes

Clarifiez votre intention.

- Quelle est votre intention de communication?
  - Qu'est-ce que vous voulez communiquer (un sentiment, de l'information, une opinion)?
  - Que voulez-vous aller chercher chez vos pairs comme réponse (l'expression de leurs sentiments, de leur opinion personnelle)?
  - Quels moyens utiliserez-vous pour susciter cette réponse?
  - Réfléchissez à votre rôle d'animatrice: comment allez-vous gérer les interactions entre vous et vos pairs, entre vos pairs? Comment allez-vous terminer votre animation?
- \* Pour l'entretien réflexif, sélectionnez une séquence de deux minutes que vous présenterez à vos partenaires.

### B) Avec les enfants

Vous devez préparer une animation avec les enfants d'une durée de trente (30) minutes qui sollicitera votre compétence à communiquer avec les enfants.

Tous les moments de vie vécus à la garderie sont propices à la communication entre l'éducatrice et les enfants. Une analyse de ces moments vécus à la garderie en fonction des types de situations de communication qui peuvent s'y vivre vous aidera à planifier votre animation.

L'accueil et les périodes en ateliers sont des moments privilégiés pour des échanges individuels ou de sous-groupes.

La collation se prête particulièrement bien à des échanges collectifs. La communication peut s'improviser à partir de sujets amenés par les enfants. L'éducatrice peut aussi planifier un sujet d'échange, par exemple, sur le contenu de la collation: questionnement sur les aliments présents, leurs caractéristiques, leurs goûts, les préférences des enfants. Le rôle de l'éducatrice sera de maintenir l'attention des enfants autour d'un même sujet de façon à ce que chacun ait la chance de s'exprimer et d'être écouté.

Des activités de communication spécifiques pour développer les habiletés d'expression orale et d'écoute chez l'enfant peuvent aussi être planifiées par l'éducatrice : création collective

d'une histoire, improvisation de scénarios de marionnettes, activités d'expression dramatique.

### Consignes

- Planifiez votre animation en fonction du moment de vie.
- Pendant la micro-animation, exploitez les situations naturelles de communication.

### ANALYSE INDIVIDUELLE

À partir de votre bande vidéo, faites votre analyse individuelle selon les aspects suivants :

#### 1. Relation à la compétence

Comment s'est manifestée votre compétence à communiquer, c'est-à-dire votre habileté à parler à l'enfant, votre capacité à l'écouter et à le faire parler? Quelles difficultés avez-vous rencontrées? Quelles conclusions tirez-vous de cette expérience par rapport à votre compétence à communiquer? Comment les interprétez-vous?

#### 2. Relevez les difficultés de communication rencontrées lors de votre animation.

#### 3. Relevez une anecdote, un fait particulier qui s'est produit pendant votre animation et qui a retenu votre attention. Qu'en retirez-vous?

- \* Pour l'entretien réflexif, sélectionnez une séquence de cinq minutes que vous présenterez à vos partenaires.

### JOURNAL PROFESSIONNEL

En réfléchissant à votre animation, après discussion avec vos partenaires, quels sont vos sentiments? Quels sont les aspects de la compétence dans lesquels vous avez été bonne? Quels sont les aspects qui pourraient être améliorés? Quels ont été les problèmes rencontrés? Quelle anecdote avez-vous relevée?

## LECTURES SUGGÉRÉES

- Lentin, L. (1985). Bien parler avant de lire, Aimer lire. Presses Jeunesse, p. 15 à 21.
- Boulianne, L. (1987). Je communique avec l'enfant, Petit à petit. OSGE, vol. 4 (5), p. 8 à 10.
- Hendrick, J. (1987). L'enfant, une approche globale pour son développement. PUQ, p. 441 à 459, p. 551 à 567.



**ANNEXE 3**



**CONSIGNES POUR L'ENTRETIEN  
RÉFLEXIF DE GROUPE**

## **Consignes pour l'entretien réflexif de groupe**

L'entretien réflexif de groupe a pour but de permettre aux membres du groupe d'échanger sur la compétence travaillée lors d'une micro-animation et sur l'expérience vécue. Par cet échange, chaque membre verra sa réflexion personnelle sur sa compétence, enrichie de la rétroaction de ses pairs.

Il va sans dire qu'il est indispensable que chacun accepte de s'engager dans la démarche du groupe en écoutant attentivement le point de vue de ses collègues, en apportant son opinion, en acceptant de partager sa propre réflexion.

### **PRÉPARATION À L'ENTRETIEN RÉFLEXIF DE GROUPE**

Votre analyse individuelle doit absolument être complétée avant l'entretien réflexif de groupe. Il est fortement conseillé de noter vos réflexions au moment de l'analyse puisque cela servira de base à votre journal professionnel.

Vous devez ensuite sélectionner un extrait de cinq (5) minutes de votre bande vidéo sur lequel vous désirez échanger avec vos collègues. Cet extrait doit avoir un lien avec la compétence travaillée.

L'extrait doit être présenté au groupe en expliquant ce qui vous intéresse ou vous interroge dans cet extrait.

### **RÈGLES À RESPECTER POUR L'ÉCHANGE LORS DE L'ENTRETIEN RÉFLEXIF**

Les commentaires, les échanges peuvent être bénéfiques au développement de la personne qui les reçoit dans la mesure où ils ne l'attaquent pas; ils répondent à ses questionnements et alimentent sa réflexion. Les règles suivantes permettent un échange constructif entre les participantes et participants :

- ⊙ Manifester son intérêt en écoutant, en réfléchissant sur ce qui est présenté par la personne pour essayer de comprendre, et en donnant son opinion sur ce qui fait l'objet de l'échange et du questionnement du groupe.

- ⊙ Utiliser la formulation en «je» pour donner ses commentaires (ex : je pense, je crois, j'observe que, etc.)
- ⊙ Éviter les commentaires blessants; certaines attitudes non verbales ont parfois le même effet que les paroles.
- ⊙ Appuyer ses commentaires d'explications claires.
- ⊙ Centrer ses commentaires sur la compétence travaillée et sur les faits observés.
- ⊙ Garder la confidentialité des informations partagées par le groupe.

#### SUIVI DE L'ENTRETIEN RÉFLEXIF

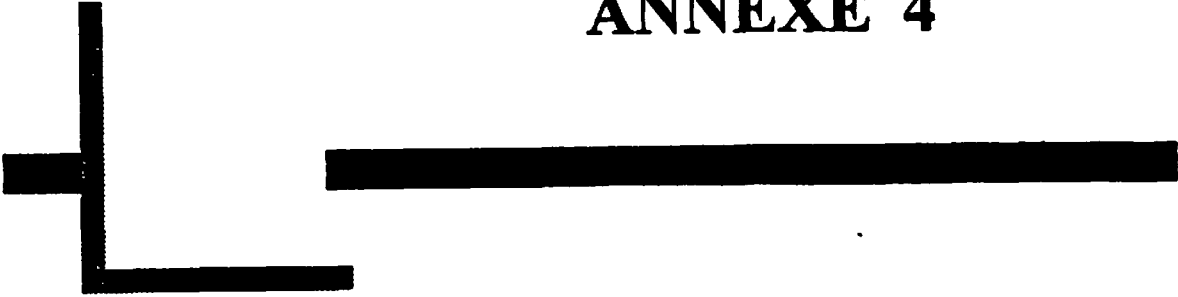
Il est souhaitable de noter les éléments importants soulevés par vos pairs au moment de l'échange sur votre présentation. Ils alimenteront votre réflexion et enrichiront la rédaction de votre journal personnel.

Le journal professionnel est finalement rédigé après l'entretien réflexif de groupe.





# ANNEXE 4



**CONSIGNES POUR LE TOURNAGE**

## Conseils pratiques pour l'enregistrement des micro-animations

1. Les micro-animations ayant pour but de vous permettre de réfléchir sur votre action d'éducatrice et d'éducateur, il est important que l'étudiante ou l'étudiant en action soit toujours filmé pour qu'il puisse se revoir. Conservez tous les enregistrements.
2. Nous vous proposons donc de filmer un plan d'ensemble, de filmer l'étudiante ou l'étudiant ainsi que le groupe d'enfants. Vous choisissez la plus grande distance que permet la caméra et vous n'avez pas besoin d'utiliser le «zoom».

On favorise ce plan de façon à favoriser l'analyse des interactions. ÉVITONS LES GROS PLANS (visage entier) qui ne seront pas utiles pour l'amélioration personnelle puisqu'aucune interaction n'est alors visible.

3. Où placer la caméra?

La caméra est placée avant le début de la micro-animation en fonction du type de la micro-animation. Dissimulez les fils de façon à maintenir l'environnement sécuritaire. L'éducatrice se doit d'être attentive aux déplacements des enfants pour éviter les accidents.

3. LE FOCUS :

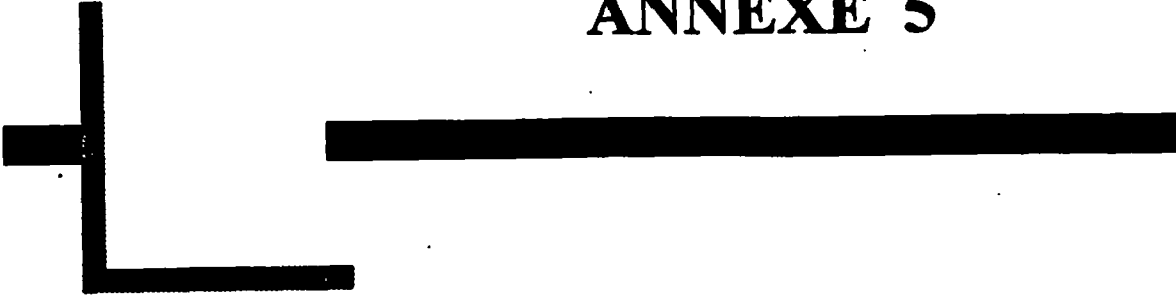
Pour que l'enregistrement soit clair, vous devez faire la mise au point (focus) sur un gros plan avant l'enregistrement. Ensuite, on replace la lentille selon le plan choisi à l'aide du «zoom» automatique.

4. La micro-animation doit être filmée au complet du début à la fin sans interruption. Ceci est très important pour l'analyse des interactions. Vérifiez toujours votre cassette avant l'enregistrement et n'arrêtez pas la caméra une fois que vous avez débuté. Normalement, votre micro-animation aura au maximum trente minutes. Toujours vous assurer que la fonction «enregistrement» est bien enclenchée.

5. La personne qui filme ne doit en aucune façon interagir avec les enfants, l'étudiante ou l'étudiant en action ou l'éducatrice.
6. Quand vous faites une micro-animation, parlez fort.



**ANNEXE 5**



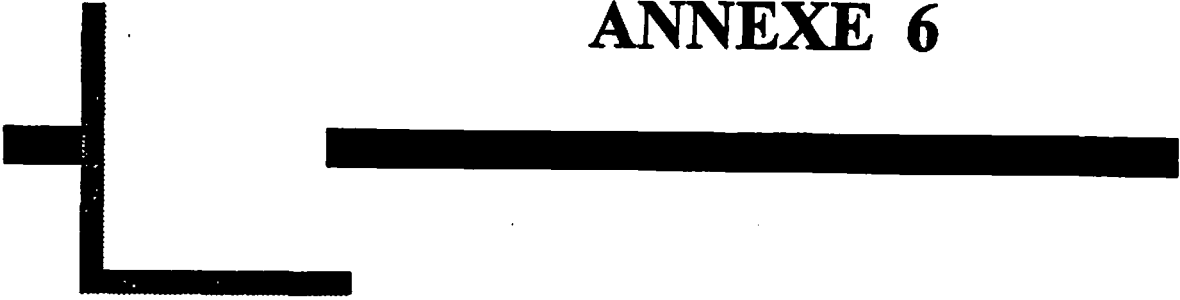
**PLANIFICATION  
DU COURS**

**PLANIFICATION DU COURS (contenu et laboratoire)**

<b>THÉORIE</b>	<b>1</b> Présentation Concepts : compétence M-A	<b>2</b> Fonctionnement par atelier  Travail préparatoire	<b>3</b> Vidéo «Dominique...» + analyse  Règles de tournage	<b>4</b> Retour . rôle de l'éducatrice . composantes de l'intervention . consignes J.E.	<b>5</b> Suite du cours quatre
<b>LABORATOIRE</b>	Sensibilisation ▶ caméra  Lire : Journal prof. et communication	Communication Journal professionnel	M-A 3 gr. simultanés	E.R. ▶ 3 gr. simultanés  + A se prépare *	A Expérimente B Se prépare C Travail individuel
<b>THÉORIE</b>	<b>6</b> Test 1 (45 min)  Compétences : . individualisation . organisation	<b>7</b> Retour sur test 1  Compétence, gestion de la vie collective : . discipline . agressivité . impact de la vie de groupe	<b>8</b> Compétence improvisation : . planification . but + objectifs . concepts autonomie, créativité sens des responsabilités	<b>9</b> Test 2 (45 min)  Compétence stimulation : . stimuler le développement de l'enfant/cohérence pédagogique	<b>10</b> Retour sur test 2  Compétence stimulation : . activités ouvertes
<b>LABORATOIRE</b>	A Ent. réflexif B Expérimente C Se prépare	A Se prépare B Ent. réflexif C Expérimente	A Expérimente B Se prépare C Ent. réflexif	A Ent. réflexif B Expérimente C Se prépare	A Se prépare B Ent. réflexif C Expérimente
<b>THÉORIE</b>	<b>11</b> Suite du cours 10	<b>12</b> Compétence stimulation : . amorce  Travail préparatoire	<b>13</b> Test 3 (45 min)  Styles d'animation Travail préparatoire	<b>14</b> Retour sur test 3  Types de regroupement	<b>15</b> Test 4
<b>LABORATOIRE</b>	A Expérimente B Se prépare C Ent. réflexif	A Ent. réflexif B Expérimente C Se prépare	A Travail individuel B Ent. réflexif C Expérimente	A Travail personnel B Travail personnel C Ent. réflexif	Retour synthèse + bilan

(\*) Semaine 4, pour le groupe A: faire 6 heures de cours au lieu de 4 heures (reprise semaine 14).

**ANNEXE 6**



**JOURNAL  
PROFESSIONNEL**

## Journal professionnel

«Le journal professionnel est un instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi». Paré, André, p. 23.

Il s'agit donc d'un moyen qui va te permettre de porter une attention soutenue à ta vie professionnelle et de prendre conscience de ce que tu es comme éducatrice ou éducateur.

En quoi cette activité peut-elle t'être utile? Pourquoi ce moyen et pas un autre?

Parce que la recherche sur les intervenants du milieu de l'éducation montre qu'il est très difficile de faire les liens entre les apprentissages théoriques faits au moment de la formation et leur mise en pratique dans les situations réelles. On sait aussi que les théories, aussi valables soient-elles, ne prennent leur véritable sens que lorsque la personne peut les lier à sa propre pratique. Or, le journal professionnel vise précisément à te permettre de dégager des liens de ta pratique.

En portant attention à ta propre expérience, à ce qui s'est passé en dedans de toi, à ton langage intérieur au moment de l'action, tu parviendras à mieux comprendre les événements et ce qui a guidé tes gestes. Par la réflexion régulière que permet la rédaction du journal professionnel, tu pourras donc prendre en main ton propre développement professionnel pour favoriser de mieux en mieux le développement global de l'enfant, ce qui est le but de toute éducatrice ou éducateur.

### Contenu du journal:

Le journal professionnel doit être distingué du journal de bord et du carnet de notes.

Le journal de bord est un instrument qui permet à l'éducatrice ou à l'éducateur de relater les événements de la journée, de noter ses observations par rapport aux enfants, leurs réactions aux diverses activités, etc.



Le carnet de notes est un instrument qui permet de noter rapidement des faits importants, des idées qui pourront être repris par la suite, soit dans le journal de bord ou le journal professionnel.

Le journal professionnel doit porter sur les choix, les décisions, les pensées, les émotions qui ont guidé notre action dans la perspective de mieux se comprendre comme intervenante ou intervenant auprès des enfants. Le journal doit porter sur ce que nous avons fait et non seulement sur ce que nous avons observé. On peut y exprimer des sensations, des comportements, des émotions, des désirs, des pensées qui étaient présentes en dedans de soi au moment de l'action. Il permet d'analyser sa propre intervention pour en dégager des pistes d'améliorations.

Exemple: "Jean-Christophe venait de taper pour la troisième fois sa soeur, et ce, sans raison apparente. Je lui ai crié d'arrêter. J'étais alors en colère. Je l'ai envoyé réfléchir et lorsque j'ai été le chercher quelques instants plus tard, j'étais calmée. J'ai pu lui expliquer comment je trouvais son geste insupportable. Je sais qu'il ne sert à rien de crier. Je sais aussi que le geste de Jean-Christophe est lié à l'arrivée d'un troisième enfant dans la famille. Il serait préférable de lui donner de l'attention positive. Il me faudra être plus attentive à lui".

### Comment rédiger son journal?

Pour rédiger un journal qui puisse être satisfaisant pour toi, il y a un minimum de conditions à mettre en place :

- . il faut prendre le temps d'écrire; cela implique de s'accorder du temps pour relaxer avant de commencer;
  - . il est préférable de s'isoler pour écrire;
  - . il vaut mieux utiliser des feuilles qu'un cahier : celles-ci pourront être insérées ou retirées si nécessaire;
  - . les pages doivent être datées;
  - . il est recommandé d'écrire le plus librement possible;
  - . il est souhaitable d'utiliser un carnet de notes au moment de l'action;
  - . il peut s'ajouter des dessins, des collages au journal.
- Pour les fins du cours «L'Animateur et l'enfant» :
- . le journal devra être rédigé le plus rapidement possible après l'entretien réflexif de groupe;

- . le journal devra être dactylographié à double interligne (5 pages min.).
- \*\* L'écriture du journal est un processus qui est évolutif. Il faut prendre le temps de s'y familiariser et accepter de s'y investir pour se découvrir.

**Référence:**

. Paré, André, Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle, Centre d'intégration de la personne, Québec, 1990, 81 p.

## **Journal professionnel**

(Critères d'évaluation)

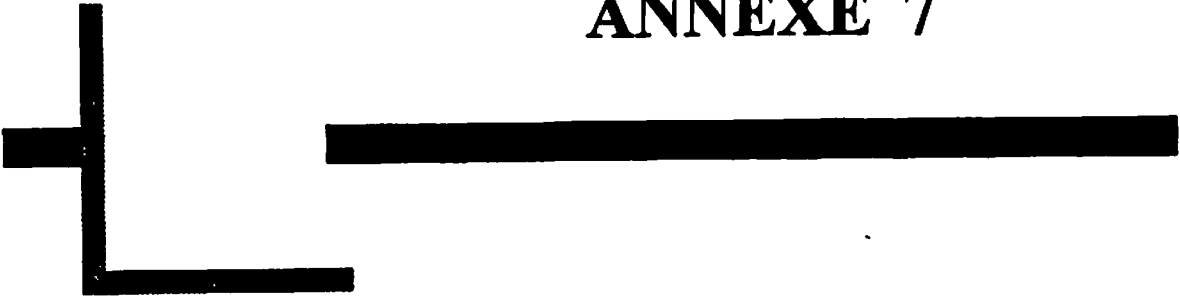
Pour qu'un journal soit satisfaisant et recevable, il devra respecter les critères suivants :

- . il devra comporter 5 pages;
- . il devra être dactylographié (caractère normal, marge de 2.5cm, double interligne);
- . il devra porter sur la compétence travaillée;
- . il devra être remis avant l'expérimentation suivante.

Le journal pourra être repris jusqu'à satisfaction. Si le journal n'est pas repris à satisfaction, cela pourra entraîner une perte de points allant jusqu'à dix points pour le journal, et ce, pour chaque journal.



# **ANNEXE 7**



**ÉVALUATION DES ATTITUDES  
PENDANT L'ENTRETIEN RÉFLEXIF**

<b>Formulaire d'évaluation de l'engagement personnel dans l'entretien réflexif</b>
--

NOM: \_\_\_\_\_

**1. Investissement personnel**

**1.1 Se prépare**

0
5
10
( )

---

Arrive parfois  
avec un extrait  
présélectionné  
et avec une ques-  
tion formulée

Arrive la plupart du  
temps avec un extrait  
présélectionné et  
avec une question  
formulée

Arrive toujours avec  
un extrait pré-  
sélectionné et avec  
une question formulée

**1.2 Participe à la discussion**

0
10
15
( )

---

Attend qu'on  
l'invite à parler

Demande parfois la  
parole

Demande régulièrement  
la parole

**1.3 Apporte des idées nouvelles**

0
10
20
( )

---

Répète les idées  
déjà exprimées

Exprime parfois  
des idées nouvelles

Exprime souvent des  
idées nouvelles

**2. Respect des autres**

**2.1 Écoute la bande vidéo des autres**

0
5
10
( )

---

Écoute distrai-  
tement

Écoute sans prendre  
de notes

Écoute attentivement  
et prend des notes

2.2 Porte attention aux interventions des autres

0 10 20 ( )

Porte rarement attention aux interventions des autres      Porte parfois attention aux interventions des autres      Porte toujours attention aux interventions des autres

2.3 Rappelle les idées des autres et y enchaîne les siennes

0 5 10 ( )

N'exprime jamais l'idée d'un autre      Rappelle parfois l'idée d'un autre      Rattache souvent ses idées à celles des autres

3. Ouverture à la critique

3.1 Accepte la critique

0 5 15 ( )

Accepte difficilement la critique et se défend      Accepte parfois la critique avec difficulté      Accepte facilement la critique

TOTAL ( )

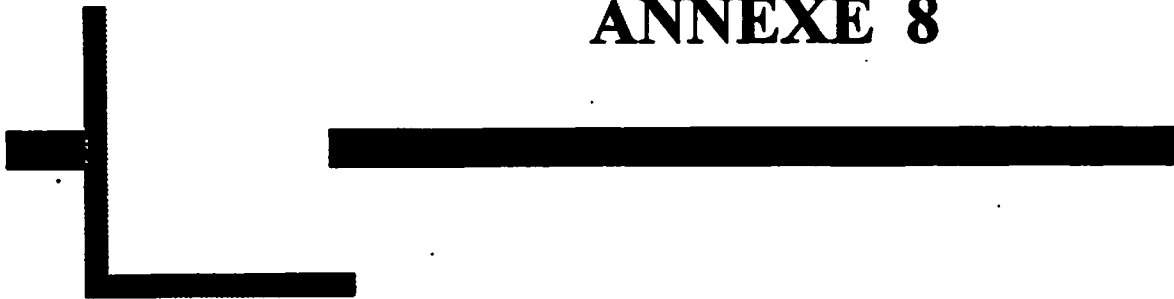
- 50 points/absence ( )

\_\_\_\_\_  
Signature de l'enseignante





## **ANNEXE 8**



**COMPÉTENCE COMMUNICATION :  
DÉFINITION DES CATÉGORIES**

## Compétence communication

### DÉFINITION DES CATÉGORIES

#### **P : PARLER AUX ENFANTS**

#### **P<sub>1</sub> : Adapter son langage aux capacités linguistiques de l'enfant**

Cet aspect de la compétence signifie que l'éducatrice parle à l'enfant en adoptant un langage qui tient compte du niveau de développement de l'enfant et de son milieu culturel. Dans ses échanges verbaux avec l'enfant, elle utilise un langage plus ou moins complexe selon la participation verbale ou non verbale de l'enfant au dialogue.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- utilise un langage simple et connu de l'enfant : vocabulaire représentant des objets, des actions, des qualificatifs proches de la réalité de l'enfant;
- utilise des phrases simples, courtes;
- parle lentement, fait des pauses pour mieux se faire comprendre;
- ajuste son langage lorsqu'elle observe des signes d'incompréhension chez l'enfant : elle reformule en simplifiant, elle utilise un vocabulaire et des structures de phrases variées (synonymes, phrases affirmatives, interrogatives, etc.);
- elle verbalise ses actions et celles de l'enfant.

#### **P<sub>2</sub> : Utiliser un langage non verbal favorisant la communication**

Cet aspect de la compétence inclut le langage corporel et l'habillement. Les mimiques (utilisation des différentes parties du visage) et les gestes (utilisation des différentes parties du corps) accompagnent le langage verbal soit pour le renforcer, soit pour l'explicitier. De même, les attitudes, les positions du corps, la façon de se placer et de se déplacer dans l'espace sont des composantes du langage non verbal. Le message non verbal de l'éducatrice doit être congruent avec son message verbal.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- sourit, tend les bras, se penche vers l'enfant pour l'accueillir;
- agrandit les yeux, hausse et baisse les épaules pour exprimer l'étonnement, la surprise devant certaines actions de l'enfant;
- secoue la tête négativement en disant non;
- secoue la tête affirmativement en exprimant son accord à l'enfant;
- participe aux jeux et aux activités des enfants;
- pose sa main sur l'enfant;
- se rend physiquement accessible aux enfants;
- se tient à proximité des enfants;
- se déplace rapidement au besoin.

**P : Utiliser un langage expressif**

Un langage expressif se caractérise par une variation du ton de voix et du rythme de parole, en accord avec les intentions et les sentiments que l'on veut exprimer.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- adopte un ton de voix gai, dynamique pour démontrer son plaisir à l'arrivée d'un enfant;
- adopte un ton de voix calme, ferme pour rassurer;
- adopte un ton de voix ferme, bref pour confronter un enfant;
- adopte un ton de voix dynamique, énergique, assez fort pour susciter la participation des enfants à une activité;
- chuchote, parle lentement pour attirer l'attention des enfants lorsqu'elle raconte une histoire.

**P : Parler avec l'enfant de sujets proches de sa réalité**

Cet aspect de la compétence signifie que, dans ses dialogues, l'éducatrice tient compte du vécu de l'enfant. Par cet aspect de la compétence, elle cherche à établir une relation avec lui. Elle cherche à le connaître : ses goûts, ses intérêts, son caractère, ses activités quotidiennes, ses activités particulières, etc.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- parle avec l'enfant de sa famille, de sa maison, de ses jeux et jouets, de ses amis, de ses goûts, de ses intérêts, de ses projets, des activités qu'il a réalisées ou qu'il va réaliser, de ses sentiments par rapport aux événements qu'il a vécus, d'événements qui se sont produits dans son quartier et qui l'ont touché.

**P<sub>3</sub> : Donner des consignes claires**

Donner des consignes claires à l'enfant, c'est lui dire ce que l'on attend de lui en utilisant un langage qui lui est compréhensible. Les consignes doivent être pertinentes par rapport à l'activité proposée aux enfants et par rapport au moment où elles doivent être données.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois :

- que les consignes sont formulées en phrases simples et courtes;
- qu'elles sont données en petit nombre (deux ou trois maximum);
- que le vocabulaire utilisé est précis;
- que les consignes sont données au moment approprié.

**P<sub>4</sub> : Utiliser un langage correct**

Cet aspect de la compétence se rapporte à la maîtrise de la langue parlée. L'éducatrice doit adopter un langage simple, naturel, mais qui respecte les règles de la langue française.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- s'applique à utiliser un vocabulaire juste, précis, varié;
- utilise des structures de phrases correctes selon le code grammatical;
- utilise une prononciation et une articulation adéquates;
- utilise un langage qui tient compte des valeurs du milieu dans lequel elle se trouve.

**P<sub>5</sub> : Verbaliser ses actions, ses sentiments et ses idées à l'enfant**

L'éducatrice parle à l'enfant de ce qu'elle fait, de ce qu'elle va faire. Elle nomme ses sentiments, lui fait part de ses idées, de ses intentions.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- décrit par des mots ce qu'elle est en train de faire;
- dit aux enfants ce qu'elle aimerait faire;
- dit aux enfants ce qu'elle ressent.

## **E : ÉCOUTER ET FAIRE PARLER LES ENFANTS**

### **E<sub>1</sub> : Porter attention aux messages de l'enfant**

Cet aspect de la compétence implique que l'éducatrice s'arrête, regarde l'enfant et se centre sur ce que l'enfant dit, exprime.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- arrête ses activités pour écouter un enfant, qu'elle prend le temps d'écouter ce qu'il a à dire;
- regarde l'enfant, se tait.

### **E<sub>2</sub> : Poser des questions**

La pertinence de cet aspect de la compétence est reliée à l'intention de la question posée. L'éducatrice pose ici des questions pour mieux comprendre et connaître l'enfant ou pour obtenir des informations lui permettant de mieux fonctionner ou de mieux comprendre ce qui se passe.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- demande à l'enfant une information;
- demande à l'enfant d'expliquer ses actions;
- demande à l'enfant de décrire son travail;
- demande à l'enfant d'exprimer ses sentiments;
- demande à l'enfant de lui raconter ce qu'il a vécu;
- qu'elle vérifie le besoin de l'enfant (ex. : en veux-tu encore? As-tu besoin d'aller à la toilette?).

### **E<sub>3</sub> : Reformuler le message de l'enfant**

Cet aspect de la compétence signifie que l'éducatrice exprime en d'autres termes ce qu'elle comprend du message de l'enfant, soit pour le clarifier ou pour le préciser, soit pour que l'enfant confirme ce qu'elle a compris.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- répète le message de l'enfant en utilisant d'autres mots;
- illustre par un exemple le message de l'enfant.

#### **E<sub>1</sub> : Inciter l'enfant à s'exprimer verbalement**

Cet aspect de la compétence signifie que l'éducatrice interviendra de façon à amener l'enfant à parler, à exprimer verbalement ses besoins, ses idées, et ce, lorsqu'il s'exprime de façon non verbale ou qu'il éprouve de la difficulté à le faire.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- invite l'enfant à lui parler;
- demande explicitement à l'enfant de dire ce qu'il veut;
- fournit à l'enfant des mots au besoin.

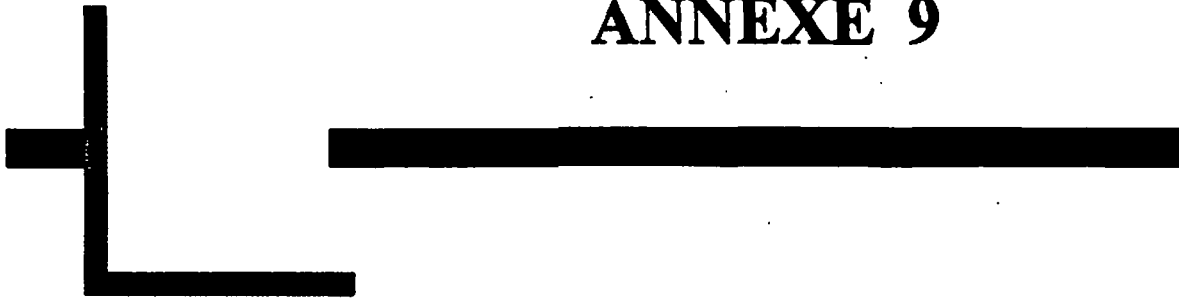
#### **E<sub>2</sub> : Réfléter les sentiments de l'enfant**

Cet aspect de la compétence consiste à verbaliser les sentiments exprimés par l'enfant : colère, peine, joie, etc. L'objectif est de montrer à l'enfant qu'on accepte son sentiment et de l'aider à l'exprimer verbalement.

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice dit à l'enfant :

- . tu es fâché;
- . tu as peur;
- . tu es content;
- . tu t'ennuies, etc.

# **ANNEXE 9**



**COMPÉTENCE INDIVIDUALISATION :**  
**DÉFINITION DES CATÉGORIES**

## Compétence individualisation

### DÉFINITION DES CATÉGORIES

#### INR : RESPECTER LES RYTHMES DE CHAQUE ENFANT

Cette compétence signifie que l'éducatrice reconnaît dans les comportements de l'enfant les signes par lesquels se manifeste son rythme personnel, et intervient en tenant compte de ces signes. Le rythme personnel de l'enfant se compose de ses rythmes de base, de son rythme propre et de son rythme de maturation.

- Les rythmes de base de l'enfant concernent son sommeil, son alimentation et son élimination; ils sont parfois appelés rythmes physiologiques.
- Le rythme propre de l'enfant concerne le tempérament de l'enfant au niveau de sa vitesse et du temps qu'il prend pour s'adapter à une situation ou encore pour exécuter une tâche.
- Le rythme de maturation de l'enfant réfère à son rythme de développement biologique. Il concerne les caractéristiques personnelles de l'enfant par rapport aux différents stades de développement par lesquels il passe pour parvenir à maturité. Ce rythme est lié à l'âge réel où l'enfant parvient à une nouvelle étape, acquiert une nouvelle habileté.

#### INR<sub>1</sub> : Respecter les rythmes de base de l'enfant

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- voit qu'un enfant s'endort et le couche;
- voit qu'un enfant n'a pas sommeil et retarde son coucher ou lui propose une alternative;
- ajuste une portion à la faim de l'enfant;
- suggère à un enfant d'aller aux toilettes lorsqu'il manifeste par ses comportements qu'il a envie;
- voit qu'un enfant est fatigué et lui propose d'arrêter son activité pour terminer plus tard.

#### INR<sub>2</sub> : Respecter le rythme propre de l'enfant et le tempérament



Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- laisse du temps à un enfant pour lui permettre de terminer ce qu'il a entrepris;
- fait commencer un enfant plus lent avant les autres pour lui permettre de finir en même temps qu'eux;
- sensibilise l'enfant au temps;
- prévient l'enfant quelques minutes avant la fin de l'activité;
- intervient en fonction des caractéristiques de l'enfant (son caractère).

**INR :** Respecter le rythme de maturation de l'enfant

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- attend que l'enfant atteigne par lui-même une étape de développement dans l'apprentissage de la locomotion avant de le mettre dans cette position (exemple : éviter de mettre l'enfant debout alors qu'il commence seulement à s'asseoir seul);
- simplifie une situation en fonction de son niveau de développement et de son comportement;
- complexifie une situation en fonction de son niveau de développement et de son comportement;
- laisse l'enfant faire ce qu'il est capable de faire;
- adapte une activité à son niveau de développement.

**INB :** RÉPONDRE AUX BESOINS DE CHAQUE ENFANT

Cette compétence signifie que l'éducatrice reconnaît les besoins de l'enfant dans sa façon de les exprimer et y répond par des gestes et paroles appropriés. Pour distinguer cette compétence de la précédente par rapport aux besoins physiques de l'enfant, nous catégoriserons ici tout ce qui concerne la compétence de l'éducatrice à donner des soins à un enfant au moment où il en a besoin. Cette compétence concerne aussi la capacité de l'éducatrice à répondre aux besoins affectifs de l'enfant, sa capacité de respecter les intérêts et autres besoins de l'enfant (autres que les besoins physiques et affectifs). Cette compétence intègre aussi la capacité de l'éducatrice à assurer la sécurité physique de chaque enfant.

**INB<sub>1</sub> :** Donner les soins à l'enfant au moment où il en a besoin

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- mouche un nez qui coule;
- change les vêtements malpropres d'un enfant;
- lave le visage d'un enfant qui en a besoin;
- lave les mains d'un enfant qui en a besoin;
- change la couche d'un bébé alors qu'elle est souillée;
- prend la température d'un enfant malade;
- applique une pommade sur une blessure;
- donne les premiers soins.

**INB<sub>2</sub> :** Répondre aux besoins affectifs de l'enfant

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- encourage un enfant;
- valorise un enfant;
- berce un enfant;
- console un enfant;
- rassure un enfant;
- affiche le travail d'un enfant;
- donne de l'attention positive à l'enfant qui en demande.

**INB<sub>3</sub> :** Répondre aux autres besoins de l'enfant

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- répond aux demandes d'un enfant;
  - répond aux questions d'un enfant;
  - répond au besoin d'encadrement d'un enfant;
  - répond au besoin de stimulation d'un enfant.
- ▶ sur le plan du développement psychomoteur;
  - ▶ sur le plan du développement socioaffectif;
  - ▶ sur le plan du développement intellectuel;
  - ▶ sur le plan du développement du langage;
  - ▶ sur le plan de la santé et de l'hygiène.

**INB<sub>4</sub> :** Respecter les intérêts de l'enfant

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- permet à l'enfant de faire un choix d'activité selon ses goûts et intérêts;
- permet à l'enfant de choisir ses partenaires;
- permet à l'enfant de jouer seul;
- permet à l'enfant de s'isoler;
- permet à l'enfant de flâner.

**INS :** Assurer la sécurité de chaque enfant

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- demande à un enfant de descendre d'un endroit dangereux;
- retire à un enfant un objet qu'il manipule dangereusement;
- surveille les mains d'un enfant lorsqu'elle referme une porte;
- attrape un enfant qui tombe.

**INS :** ASSURER LE SUIVI DE L'ENFANT

Cette compétence signifie que l'éducatrice est capable de continuité dans son intervention auprès de chaque enfant. Ainsi, elle est capable de recueillir de l'information sur l'enfant afin de mieux l'aider à se développer et à s'épanouir. Cette compétence signifie aussi que l'éducatrice est capable d'intervenir pour le mieux-être des enfants présentant des problèmes particuliers, en cernant adéquatement le problème de l'enfant et en définissant avec ses partenaires les stratégies d'intervention à mettre en place, et en faisant preuve de cohérence dans son intervention. Il est bien entendu que cette compétence se limite au champ d'intervention de l'éducatrice en services de garde et à son expertise.

**INS :** Utiliser des outils d'observation

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- note ses observations par écrit dans un journal de bord;
- note des observations sur une fiche d'observation;
- compile ses observations et rédige un rapport d'observation;
- fabrique un instrument d'observation adapté à ses besoins.

**INS, : Établir un plan d'intervention**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

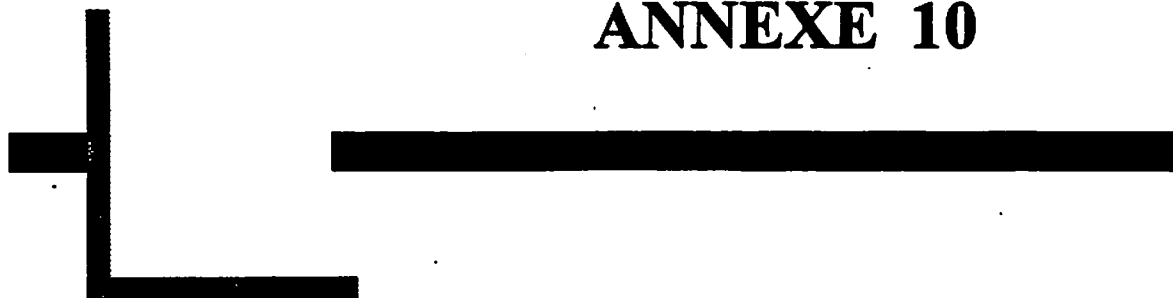
- recherche dans différents ouvrages des indications quant à la stratégie d'intervention à mettre en place dans le cas qui la préoccupe;
- présente un cas particulier lors d'une discussion dans une réunion d'équipe;
- rencontre les parents d'un enfant présentant des problèmes particuliers pour connaître leur point de vue;
- consulte une ou des ressources spécialisées par rapport au cas qui la préoccupe;
- rédige par écrit, suite à son rapport d'observation, sa stratégie d'intervention par rapport au problème particulier d'un enfant.

**INS, : Appliquer un plan d'intervention**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- rencontre les parents d'un enfant pour leur présenter le plan d'intervention établi;
- agit en conformité avec la stratégie d'intervention définie compte tenu du problème particulier d'un enfant.

## **ANNEXE 10**



**COMPÉTENCE ORGANISATION DU MILIEU :**  
**DÉFINITION DES CATÉGORIES**

## Compétence organisation

### DÉFINITION DES CATÉGORIES

#### OT : ORGANISER LE TEMPS

Cette compétence signifie que l'éducatrice tient compte du facteur temps dans l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité. Elle s'assure du déroulement harmonieux du temps, tant dans une activité que dans une journée. Elle évite les précipitations, les temps d'attente inutiles et longs pour les enfants. De plus, elle respecte un horaire qui permet aux enfants d'avoir des points de repère dans le temps, ce qui permet une bonne harmonisation dans le milieu.

#### OT<sub>1</sub> : Respecter une séquence logique

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- procède par étapes logiques en faisant des choses en premier et celles qui en découlent par la suite;
- peut combiner certaines tâches;
- ordonne l'administration des soins à l'enfant;
- établit des priorités d'intervention.

#### OT<sub>2</sub> : Prendre le temps nécessaire

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- s'accorde du temps pour amorcer une activité;
- s'accorde du temps pour la tenue d'une activité;
- s'accorde du temps pour le lavage des mains, le rangement ou le nettoyage de l'espace;
- détermine la durée d'une activité;
- accorde du temps pour l'habillage et le déshabillage des enfants;
- accorde du temps pour mettre les sarraus.

**OT :** Respecter un horaire

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- accorde des moments précis à des activités de jeu ou à des routines dans sa programmation;
- détermine le moment des activités de routine et de jeu.

**OT :** Limiter les temps d'attente des enfants

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- évite les files d'attente aux toilettes;
- évite les files d'attente dans les activités;
- évite les situations où un enfant est actif alors que les autres attendent leur tour;
- demande de l'aide aux autres travailleurs au besoin;
- met rapidement les enfants en action.

**OM :** ORGANISER LE MATÉRIEL

Cette compétence concerne la préparation du matériel nécessaire aux tâches de l'éducatrice, tant au niveau de l'animation pédagogique que pour les tâches de routine. Cette compétence signifie que l'éducatrice s'assure d'avoir la quantité adéquate de matériel et de disposer de matériel sécuritaire. Le matériel utilisé doit aussi être pertinent aux objectifs poursuivis et aux valeurs éducatives du milieu. Finalement, l'éducatrice compétente à organiser le matériel en fait une utilisation rationnelle.

**OM :** Disposer d'une quantité adéquate de matériel

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- dispose d'une quantité suffisante de matériel pour chaque enfant;
- dispose d'une quantité de matériel adéquate pour une activité;
- enlève le surplus de matériel.

**OM :** Disposer de matériel sécuritaire

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- présente du matériel sécuritaire;
- élimine les objets dangereux;
- désinfecte les jouets.

**OM :** Utiliser et disposer du matériel lié à ses objectifs éducatifs

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- utilise du matériel lié au thème;
- utilise du matériel approprié pour une activité;
- utilise du matériel respectueux des valeurs éducatives du milieu;
- utilise du matériel adapté à l'âge des enfants;
- utilise du mobilier adapté aux besoins des enfants;
- utilise du mobilier adapté à l'activité.

**OM :** Utiliser du matériel de façon économique et fonctionnelle

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- protège les vêtements des enfants;
- récupère ce qui est récupérable;
- met des quantités raisonnables de peinture et de colle dans les pots;
- demande aux parents de fournir des vêtements adaptés;
- protège le matériel;
- utilise le matériel de façon économique.

**OM :** Trouver le matériel nécessaire

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- recherche le matériel requis;
- fabrique des éléments manquants;
- organise une collecte de matériel;
- fait des réservations;
- demande le matériel manquant à la coordonnatrice.



**OE : ORGANISER L'ESPACE**

Cette compétence signifie que l'éducatrice crée une bonne ambiance physique pour son groupe. L'éducatrice aménage son local ou l'environnement de façon attrayante pour les enfants. Elle organise des lieux fonctionnels, esthétiques et sécuritaires.

**OE<sub>1</sub> : Organiser l'espace de façon saine et sécuritaire**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- dispose le matériel pour permettre une utilisation sécuritaire;
- identifie les situations dangereuses et les corrige;
- contrôle le bruit;
- aère les locaux;
- contrôle l'éclairage;
- nettoie;
- désinfecte les surfaces.

**OE<sub>2</sub> : Organiser l'espace de façon fonctionnelle**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- range;
- organise les espaces de rangement;
- dispose le matériel pour qu'il soit accessible;
- dispose le matériel et le mobilier de façon à combiner ou faciliter certaines tâches;
- identifie son local, les coins de jeux ou autres.

**OE<sub>3</sub> : Organiser l'espace de façon attrayante**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- décore son local.

**OE<sub>4</sub> : Organiser des ateliers**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- divise l'espace disponible en coins de jeux;
- agrandit un atelier très utilisé par les enfants;
- élimine un atelier (ou coin de jeux) qui ne présente plus d'intérêt;
- ajoute un atelier temporaire.

**OG : ORGANISER LE GROUPE**

Cette compétence signifie que l'éducatrice dispose le groupe dans l'espace de telle sorte que chaque enfant ait sa place et puisse agir.

**OG<sub>1</sub> : Placer les enfants pour que chacun puisse voir et entendre**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- place les enfants en cercle pour échanger;
- fait asseoir les enfants par terre pour donner les consignes;
- demande aux enfants de venir près d'elle pour donner les consignes.

**OG<sub>2</sub> : Placer les enfants pour que chacun ait suffisamment de place**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :



- demande aux enfants d'agrandir le cercle pour intégrer un enfant;
- sépare les matelas lors de la sieste;
- dispose les chaises autour de la table;
- agrandit la surface de travail.

**OG<sub>3</sub> : Placer les enfants pour que chacun soit en sécurité**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- place les enfants deux par deux et en file pour se déplacer en ville;
- place les enfants en file pour attendre;
- utilise un «serpent» pour se déplacer en ville.

# **ANNEXE 11**



**COMPÉTENCE GESTION DE  
LA VIE COLLECTIVE :  
DÉFINITION DES CATÉGORIES**

## Compétence gestion de la vie collective

### DÉFINITION DES CATÉGORIES

#### VG :      **ENCADRER LE GROUPE D'ENFANTS**

Cette compétence signifie que l'éducatrice manifeste une attitude positive face aux comportements des enfants en groupe. Elle prévient les comportements indésirables. Elle fait appel à la compréhension des enfants pour le respect des règles. Elle démontre une discipline personnelle à propos de ce qu'elle exige des enfants et elle fait participer les enfants dans la gestion de la vie de groupe.

#### VG<sub>1</sub> :    **Intervenir de façon positive**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- donne les consignes et les raisons qui les motivent;
- formule positivement les consignes;
- utilise l'humour pour diminuer les tensions dans le groupe;
- propose des alternatives de jeux, de jouets, d'activités aux poupons qui se chicanent;
- donne des renforcements à tout le groupe lorsqu'il manifeste des comportements sociaux positifs.

#### VG<sub>2</sub> :    **Faire preuve de cohérence dans ses exigences**

Ce comportement se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- rappelle les consignes et réexplique leurs raisons d'être, aussi souvent que nécessaire;
- fait respecter les consignes;
- fait cesser les comportements indésirables qui gênent la vie de groupe.

**VG :** Faire appel à la collaboration des enfants

Ce comportement se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- regroupe les enfants pour discuter et établir une règle;
- attire l'attention des enfants sur certains éléments de l'environnement (bruit, désordre, etc.) qui créent un climat difficile pour la vie de groupe;
- invite les enfants à partager des tâches, du matériel, etc.;
- demande l'avis des enfants, leurs idées sur des aspects qui concernent la vie de groupe.

**VS :** SOUTENIR LES ENFANTS DANS LA RÉOLUTION DE LEURS CONFLITS

Cette compétence signifie que l'éducatrice observe ce qui se passe avant d'intervenir. Elle laisse du temps aux enfants pour régler leurs mésententes. Elle peut tolérer un certain niveau d'agressivité acceptable. Si les enfants n'arrivent pas à régler par eux-mêmes leur désaccord, l'éducatrice jouera le rôle d'intermédiaire.

**VS<sub>1</sub> :** Permettre aux enfants de régler eux-mêmes leurs conflits

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- laisse du temps aux enfants pour trouver leurs propres solutions;
- laisse du temps aux enfants pour exprimer leurs opinions, pour s'affirmer, se confronter, négocier et trouver une solution à la situation vécue.

**VS<sub>2</sub> :** Être une intermédiaire entre les enfants

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- aide les enfants à clarifier le problème :
  - arrête les enfants, les réunit et leur demande d'exprimer à tour de rôle leur point de vue sur la situation;
  - aide les enfants à identifier la ou les causes du problème.

- amène les enfants à trouver des solutions acceptables pour tous. Elle procède en suivant les étapes suivantes :

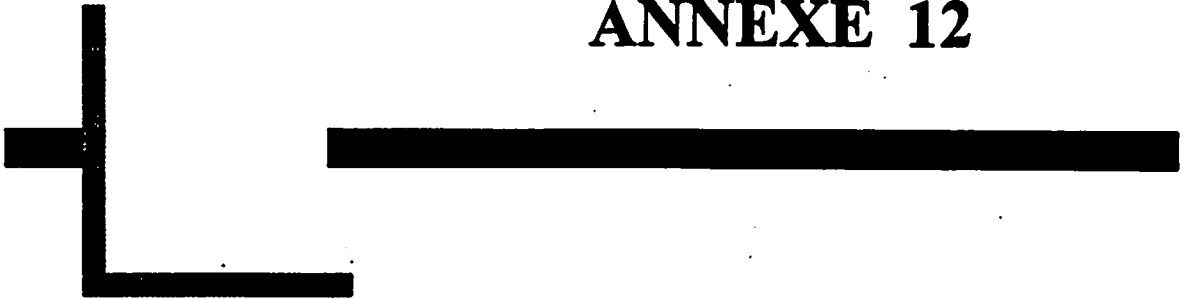
1. Elle fait identifier par les enfants les solutions possibles et complète l'éventail de solutions au besoin.
2. Elle évalue avec les enfants les conséquences de chaque solution (avantages et inconvénients).
3. Elle aide les enfants à négocier une solution.
4. Elle impose la solution qu'elle juge la plus juste si les enfants n'arrivent pas à s'entendre.

**VV : INTERVENIR RAPIDEMENT EN CAS DE VIOLENCE  
PHYSIQUE OU VERBALE**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- sépare deux enfants lorsqu'il y a violence physique;
- fait cesser les injures;
- pare les coups d'un enfant vis-à-vis d'un autre enfant ou de l'adulte.

# **ANNEXE 12**



**COMPÉTENCE IMPROVISATION :**  
**DÉFINITION DES CATÉGORIES**

## Compétence improvisation

### DÉFINITION DES CATÉGORIES

#### IMPO : SAISIR LES OCCASIONS POUR INTERVENIR

Cette compétence signifie que l'éducatrice manifeste de la vigilance, observant constamment les enfants et l'environnement de façon à être capable de réagir et d'intervenir au moment propice.

#### IMPO : Se placer pour avoir une vision périphérique

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- circule entre les enfants pour répondre à leurs besoins;
- lève la tête pour voir les enfants;
- s'assoit dos à un mur pour avoir une vision d'ensemble sur ce qui se passe;
- évite de tourner le dos longtemps aux enfants;
- se déplace dans le local pour voir ce qui se passe;
- se place en retrait pour observer ce qui se passe;
- inspecte du regard l'espace.

#### IMPO : Noter les comportements des enfants qui créent une situation imprévue

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- relève les paroles d'un ou des enfants;
- relève les réactions d'un ou des enfants;
- relève les faits et gestes d'un ou des enfants;
- relève des faits liés au tonus, à l'odeur d'un ou des enfants.

#### IMPO : Porter attention aux éléments de l'environnement qui créent une situation imprévue

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- manipule du matériel pour le vérifier;



- relève des faits liés à la qualité du matériel, à sa quantité, à son organisation;
- relève des paroles, des faits et gestes d'un ou des membres du personnel ou des parents;
- relève des faits liés à l'organisation de l'espace intérieur, extérieur;
- relève des faits liés au milieu naturel immédiat : température, élément minéral, végétal ou animal;
- relève des faits liés à l'environnement extérieur du milieu de garde.

**IMPA : S'AJUSTER À LA SITUATION IMPRÉVUE**

Cette compétence signifie que l'éducatrice réagit de façon contrôlée à l'imprévu, maîtrisant ses émotions et ses réactions impulsives pour agir de façon réfléchie. Cette compétence suppose que l'éducatrice est capable de mettre ses ressources à profit au moment approprié.

**IMPA<sub>1</sub> : Maîtriser son impulsivité**

Cet aspect de la compétence se manifeste toute les fois que l'éducatrice :

- prend une grande respiration avant de réagir;
- se donne du temps pour trouver une solution avant d'intervenir.

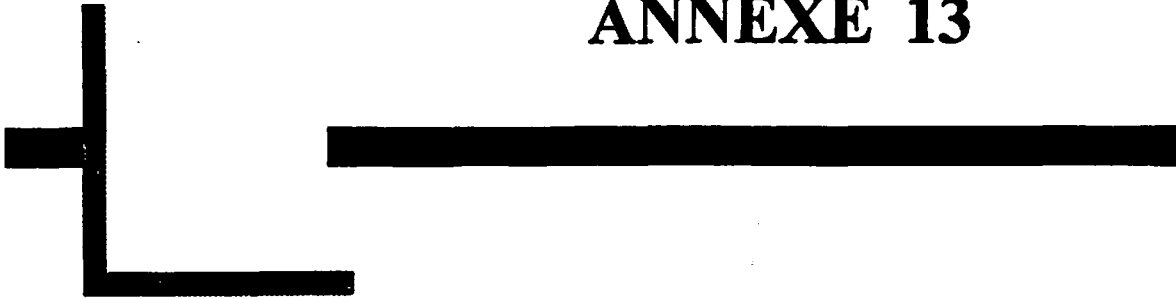
**IMPA : Adapter son intervention**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- modifie son horaire pour s'ajuster à l'imprévu;
- modifie l'espace pour s'ajuster à l'imprévu;
- modifie sa planification pour s'ajuster à l'imprévu;
- modifie sa routine pour s'ajuster à l'imprévu;
- exploite un moment imprévu par une intervention appropriée;
- exploite une situation imprévue.



## **ANNEXE 13**



**COMPÉTENCE STIMULATION :  
DÉFINITION DES CATÉGORIES**

## Compétence stimulation

### DÉFINITION DES CATÉGORIES

**SM : PROPOSER DU MATÉRIEL ET DES CONTENUS STIMULANTS**

Cette compétence signifie que l'éducatrice se préoccupe des aspects matériels de l'environnement pour favoriser le développement global des enfants.

**SM<sub>1</sub> : Présenter à l'enfant du matériel et des contenus nouveaux**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- apporte du matériel scientifique, des animaux, des plantes, des livres, de la musique et autres matériels nouveaux.

**SM<sub>2</sub> : Proposer du matériel et contenus diversifiés**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- change le matériel d'un coin à partir d'un thème;
- propose différentes sortes de blocs.

**SM<sub>3</sub> : Mettre le matériel à la portée de l'enfant**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- place le matériel de jeu à la vue des enfants;
- place le matériel dans des étagères ou armoires accessibles aux enfants.

**SD : SUSCITER CHEZ L'ENFANT LA RECHERCHE ET LA DÉCOUVERTE DE SOLUTIONS PERSONNELLES**

Cette compétence signifie que l'éducatrice stimulante favorise le jeu créatif de l'enfant. Elle favorise les situations où l'enfant est maître de son jeu et agit de façon à favoriser l'expression de l'enfant.

**SD<sub>1</sub> : Proposer des situations ouvertes d'exploration à l'enfant**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- laisse l'enfant chercher les différentes solutions à une tâche;
- favorise les défis personnels;
- laisse l'enfant expérimenter différentes façons de faire;
- propose des pistes d'exploration nouvelles pour des situations et du matériel connus.

**SD<sub>2</sub> : Soutenir la démarche de l'enfant**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- pose des questions qui aident l'enfant à découvrir;
- est capable d'attendre les réponses de l'enfant, c'est-à-dire ne pas répondre elle-même à une question qu'elle vient de lui poser et éviter de suggérer des réponses pour laisser l'enfant découvrir;
- accepte toutes les réponses adéquates;
- ramène l'enfant au thème.

**SD<sub>3</sub> : Permettre à l'enfant de s'exprimer par différents moyens**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- propose différents moyens d'expression (plastique, sonore, corporel, verbal).

**SI : SUSCITER L'INTÉRÊT DE L'ENFANT**

Cette compétence signifie que l'éducatrice cherche à intéresser l'enfant en lui présentant des expériences accessibles, attrayantes et valorisantes.

**SI<sub>1</sub> : Partir du vécu de l'enfant, de ses connaissances et de ses questionnements :**

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- part des intérêts des enfants;
- questionne les enfants sur leurs intérêts et en tient compte;

- s'informe du niveau d'habileté des enfants;
- cherche avec eux les réponses à leurs questions.

**SI<sub>1</sub> :** Éveiller la curiosité de l'enfant

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- attire l'attention de l'enfant sur un phénomène;
- amorce une activité en utilisant des éléments déclencheurs;
- utilise des attrait symboliques, auditifs, visuels, intellectuels ou moteurs.

**SI<sub>2</sub> :** Faire participer l'enfant dans l'organisation des activités

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- confie des tâches ou responsabilités à l'enfant;
- tient compte des opinions des enfants;
- participe aux défis de l'enfant;
- participe aux organisations et jeux de l'enfant.

**SI<sub>3</sub> :** Donner une rétroaction à l'enfant

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- renforce les comportements attendus de l'enfant;
- donne à l'enfant son avis sur ce qui s'est vécu avec lui;
- amène l'enfant à prendre conscience de ses capacités et limites.

**SR :** ÉVEILLER L'ENFANT À DIFFÉRENTES RÉALITÉS

Cette compétence signifie que l'éducatrice sait qu'elle est une source de connaissance pour l'enfant et qu'elle a un rôle de modèle auprès de l'enfant. Elle est responsable d'informer les enfants sur les réalités du monde qui l'entoure.

**SR<sub>1</sub> :** Présenter à l'enfant de l'information juste sur différentes réalités

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- informe avec justesse les enfants sur ce qui se passe, ce qui arrive, ce qui existe;
- donne de l'information juste sur les activités;
- fait des démonstrations;
- informe l'enfant des comportements sociaux non acceptables en société comme mettre les doigts dans le nez, etc.;
- modélise l'enfant par ses comportements d'hygiène : se laver les mains. Par ses comportements sociaux : dire merci, bonjour, s'excuser, etc. Par ses comportements alimentaires : manger lentement, se fermer la bouche en mangeant, éviter d'exprimer ses dégoûts, etc.
- informe l'enfant sur des sujets liés à la santé, la sexualité, l'hygiène et les habitudes de vie.

**SR** : Proposer à l'enfant des activités ou expériences qui lui permettent de se mettre en contact avec différentes réalités

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- propose des sorties, repas ethniques, expériences scientifiques, échanges, etc.;
- utilise différents types de jeux, différentes didactiques : chant, musique, théâtre, dessin, rythmique, danse, mime, relaxation, plein-air, jeux coopératifs, contes, pratique Aucouturier, jeux de table, jeux de rôles, de construction, informatique, etc.

**SR** : Faire réfléchir l'enfant sur sa compréhension du monde

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- soulève les contradictions;
- amène l'enfant à voir différents points de vue;
- questionne l'enfant pour l'amener à faire évoluer sa pensée.

**SP** : **SUSCITER L'ACTIVITÉ PSYCHOMOTRICE DE L'ENFANT**

Cette compétence signifie que l'éducatrice sera capable de mettre l'enfant en action lors d'activités. L'éducatrice favorise le mouvement et la participation active des enfants dans son animation.

**SE<sub>1</sub> :** Mettre l'enfant en situation d'utiliser ses cinq sens

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- demande à l'enfant d'utiliser un ou l'autre de ses sens.

**SE<sub>2</sub> :** Mettre l'enfant en situation de déployer ses capacités motrices

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- laisse les enfants courir, sauter, etc.;
- amène les enfants jouer dehors.

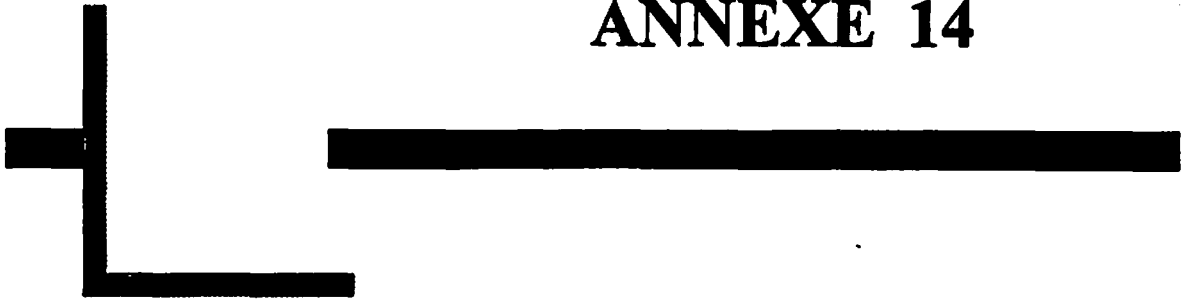
**SE<sub>3</sub> :** Mettre l'enfant en situation de manipuler des objets concrets

Cet aspect de la compétence se manifeste toutes les fois que l'éducatrice :

- apporte des objets réels et les laisse manipuler par l'enfant.



# **ANNEXE 14**



## **CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC LES ÉTUDIANTES**

## ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES AVEC LES ÉTUDIANTES

**Objectifs :** Aller chercher les perceptions des élèves sur

1. la démarche que propose la micro-animation;
2. leur démarche personnelle dans la micro-animation;
3. leur processus de réflexion;
4. le développement des compétences d'une éducatrice.

**Sens de l'entrevue :**

Tu as fait partie du groupe choisi pour la recherche que nous faisons sur la micro-animation. Nous aimerions savoir ce que tu penses de l'expérience qui t'as été proposée, comment tu l'as vécue, ce que tu as découvert, etc. Ces informations seront utilisées aux fins de la recherche et nous permettront d'ajuster notre enseignement par la suite.

1. Perception de l'élève de la démarche que propose les micro-animations.

Tu as vécu une expérience de m-a à l'intérieur du cours «L'animateur et l'enfant» et du «stage II». Avant de faire ces expériences, tu ne savais pas de quoi il s'agissait lorsqu'on parlait de micro-animation. Maintenant, tu dois avoir une certaine idée de ce que c'est la micro-animation, à quoi elle sert. Peux-tu m'en parler?

Noter les aspects abordés spontanément par l'élève, lui demander des précisions, des clarifications au besoin. S'assurer que les aspects suivants seront traités au cours de l'entretien :

- ▶ les objectifs de la micro-animation;
- ▶ le rôle du professeur dans la micro-animation;
- ▶ le rôle du groupe dans la micro-animation;
- ▶ la réflexion sur sa propre expérience versus le développement de sa compétence.

Ces points, s'ils ne sont pas abordés spontanément, doivent être provoqués par des questions comme :

Tu as parlé de ..., peux-tu maintenant parler de ...?  
Qu'est-ce que tu penses de ...?  
Comment comprends-tu ...?

Ces questions permettront de vérifier ce que les étudiantes comprennent de la micro-animation.

**2. Perception de l'élève sur sa démarche personnelle dans la micro-animation.**

Maintenant que tu as parlé de ce que tu comprends de la micro-animation, peux-tu parler de ce que tu as vécu, toi, à l'intérieur de ces micro-animations?

Noter les aspects abordés spontanément par l'élève.  
Pour chacun des points abordés, amener l'élève à donner des précisions sur :

- ▶ Comment elle se sentait?
- ▶ Comment elle procédait?
- ▶ Les changements qu'il y a eu entre la première micro-animation et la dernière et comment elle les explique?

Points à aborder :

- ▶ préparation aux animations;
- ▶ expériences en laboratoire, en stage;
- ▶ utilisation de sa bande vidéo;
- ▶ préparation aux entretiens réflexifs;
- ▶ participation aux entretiens réflexifs;
- ▶ rédaction du journal professionnel;
- ▶ rétroaction du professeur sur son journal.

Si l'étudiante n'évoque que des points négatifs : y a-t-il eu des points positifs?

Si l'étudiante n'évoque que des points positifs : y a-t-il eu des points négatifs?

Ces questions permettront de vérifier ce que l'étudiante a vécu dans l'expérience de la micro-animation.

**3. Perception de l'élève sur son processus de réflexion.**

Un des objectifs de la micro-animation, est de t'aider à développer ta réflexion sur ton action. J'aimerais que tu m'entretiennes de ta façon à toi de réfléchir sur ce que tu fais.

Peux-tu me parler de ce qui t'aide à réfléchir?

As-tu constaté des différences entre ta façon de réfléchir lors de ta 1<sup>ère</sup> micro-animation et la dernière?

Peux-tu me parler de ta façon à toi d'apprendre?

Ces questions permettront d'obtenir de l'information sur la conscience métacognitive de l'élève.

4. Perception de l'élève sur le développement de la compétence d'une éducatrice.

Il nous reste maintenant à parler de la compétence d'une éducatrice en services de garde. On t'a présenté un tableau de compétences et un processus par lequel se développe la compétence de l'éducatrice. J'imagine qu'avec le temps, avec ton expérience de stage tu commences à te faire une idée de ce qu'est une éducatrice compétente et comment elle le devient. Peux-tu m'en parler?

Noter les aspects de la question abordés spontanément par l'élève, l'amener à préciser et à clarifier sa pensée au besoin, lui demander de s'exprimer sur les aspects suivants si elle ne l'a pas fait spontanément :

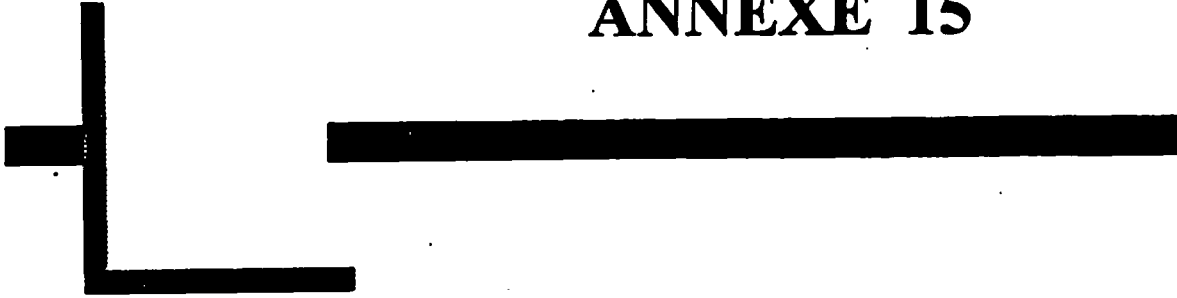
- ▶ ce qu'est une éducatrice compétente?
- ▶ comment une éducatrice développe sa compétence?
- ▶ y a-t-il des compétences autres que celles que nous lui avons proposées?
- ▶ quelles sont les compétences les plus importantes à développer selon elle?
- ▶ quelles sont les compétences les plus difficiles à développer selon elle?

Ces questions permettront d'obtenir de l'information sur ce que l'étudiante comprend du développement de la compétence professionnelle.

5. Autres

- ▶ y a-t-il une anecdote que tu retiens par rapport à l'expérience de la micro-animation?
- ▶ Peux-tu me parler de ton expérience en tant que sujet du groupe par rapport à la recherche?
- ▶ Y a-t-il des choses que tu n'as pas abordées et que tu aimerais exprimer avant qu'on termine l'entrevue?

# **ANNEXE 15**



## **CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC L'ÉDUCATRICE-GUIDE**

## **Entrevues semi-dirigées avec les éducatrices-guides**

**Objectifs :** Aller chercher les perceptions des éducatrices-guides sur :

- 1- le développement des compétences d'une éducatrice
- 2- le développement des compétences de la stagiaire
- 3- les micro-animations en milieu de stage

**Sens de l'entrevue :** Tu as eu comme stagiaire une étudiante qui fait partie d'un groupe de recherche et qui a dû expérimenter deux micro-animations lors de son stage. Tu as aussi été amenée à travailler avec elle sur le portrait de ses compétences. On aimerait connaître ta perception sur le développement des compétences d'une éducatrice, sur le développement des compétences de ta stagiaire et sur l'expérience de la micro-animation en stage.

- 1- Perception de l'éducatrice-guide sur le développement des compétences d'une éducatrice.

On vous a proposé une grille de compétences dans le cadre du stage. C'est un document de travail qui repose sur une certaine conception de ce qu'est une éducatrice compétente.

« Toi, comment perçois-tu ce qu'est une éducatrice compétente et comment une éducatrice peut-elle y parvenir ».

Noter les aspects abordés spontanément par l'éducatrice-guide et lui demander de clarifier et de préciser au besoin. L'inviter à s'exprimer sur les autres aspects si ce n'est pas fait :

- ce qu'est une éducatrice compétente?
- comment une éducatrice développe sa compétence?
- y a-t-il d'autres compétences que celles proposées?
- y a-t-il des compétences plus importantes que d'autres?
- y en a-t-il qui sont plus difficiles à développer?

2- Perception de l'éducatrice-guide sur le développement de la compétence de la stagiaire.

Tu as reçu \_\_\_\_\_ comme stagiaire. Comme elle fait partie du groupe sujet de la recherche, j'aimerais que tu me parles de la perception que tu as de son évolution par rapport au développement de ses compétences professionnelles.

...

Peux-tu parler de ce que tu as perçu au niveau de sa façon d'apprendre?

...

3- Perception de l'éducatrice-guide sur les micro-animations en milieu de stage.

Tu as assisté à deux enregistrements vidéo pour les micro-animations. Ta stagiaire t'a peut-être informée sur ces expérimentations.

Quelle est ta perception de ces micro-animations?

...

Vois-tu un intérêt à ce genre d'activités d'apprentissage?

...

Sur le plan de l'organisation technique, as-tu des commentaires?

---

---

---

---


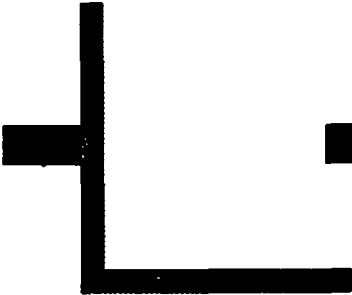
4- Autres

Y a-t-il autres choses que tu aimerais exprimer avant qu'on termine l'entrevue?





# **ANNEXE 16**



**LISTE DES CODES DES COMPÉTENCES  
ET DES CODES DES OUTILS**

## Liste des codes des compétences

C

### COMMUNICATION

P

#### PARLER AUX ENFANTS

- P<sub>1</sub> Adapte son langage aux capacités linguistiques de l'enfant tout en lui permettant de progresser.
- P<sub>2</sub> Utilise un langage non verbal favorisant la communication.
- P<sub>3</sub> Utilise un langage expressif.
- P<sub>4</sub> Parle avec l'enfant de sujets proches de sa réalité.
- P<sub>5</sub> Donne des consignes claires.
- P<sub>6</sub> Utilise un langage correct (français adéquat).
- P<sub>7</sub> Signifie clairement son intention.

E

#### ÉCOUTER LES ENFANTS

- E<sub>1</sub> Porte attention aux messages de l'enfant.
- E<sub>2</sub> Pose des questions.
- E<sub>3</sub> Reformule le message de l'enfant.
- E<sub>4</sub> Incite l'enfant à s'exprimer verbalement.
- E<sub>5</sub> Reflète les sentiments de l'enfant.

**INR RESPECTER LE RYTHME DE CHAQUE ENFANT**

**INR<sub>1</sub>** Respecte les rythmes de base de l'enfant.

**INR<sub>2</sub>** Respecte le rythme propre de l'enfant dans l'activité.

**INR<sub>3</sub>** Respecte le rythme de maturation.

**INB RÉPONDRE AUX BESOINS DE CHAQUE ENFANT**

**INB<sub>1</sub>** Donne les soins à l'enfant au moment où il en a besoin.

**INB<sub>2</sub>** Répond aux besoins affectifs de l'enfant.

**INB<sub>3</sub>** Répond aux autres besoins de l'enfant.

**INB<sub>4</sub>** Respecte les intérêts de l'enfant.

**INB<sub>5</sub>** Assure la sécurité de chaque enfant.

**INS ASSURER LE SUIVI DE CHAQUE ENFANT**

**INS<sub>1</sub>** Utilise des outils d'observation.

**INS<sub>2</sub>** Établit un plan d'intervention.

**INS<sub>3</sub>** Applique un plan d'intervention.

**OT ORGANISER LE TEMPS**

- OT<sub>1</sub> Respecte une séquence logique.
- OT<sub>2</sub> Prend le temps nécessaire.
- OT<sub>3</sub> Respecte l'horaire.
- OT<sub>4</sub> Limite le temps d'attente des enfants.

**OM ORGANISER LE MATÉRIEL**

- OM<sub>1</sub> Dispose d'une quantité adéquate de matériel en fonction du groupe, de l'espace et de l'activité à faire.
- OM<sub>2</sub> Dispose de matériel sécuritaire.
- OM<sub>3</sub> Utilise du matériel lié à ses objectifs éducatifs.
- OM<sub>4</sub> Utilise le matériel de façon économique et fonctionnelle.
- OM<sub>5</sub> Trouve le matériel nécessaire.

**OE ORGANISER L'ESPACE**

- OE<sub>1</sub> Organise l'espace de façon sécuritaire.
- OE<sub>2</sub> Organise l'espace de façon attrayante.
- OE<sub>3</sub> Organise l'espace de façon fonctionnelle.
- OE<sub>4</sub> Organise des ateliers.

**OG ORGANISER LE GROUPE**

- OG<sub>1</sub> Place les enfants pour que chacun puisse voir et entendre.
- OG<sub>2</sub> Place les enfants pour que chacun puisse avoir suffisamment d'espace.
- OG<sub>3</sub> Place les enfants pour que chacun soit en sécurité.

**VG        ENCADRER LE GROUPE D'ENFANTS**

**VG<sub>1</sub>        Intervient de façon positive.**

**VG<sub>2</sub>        Fait preuve de cohérence dans ses exigences.**

**VG<sub>3</sub>        Fait appel à la collaboration des enfants.**

**VS        SOUTENIR LES ENFANTS DANS LA RÉOLUTION DE LEURS CONFLITS**

**VS<sub>1</sub>        Permet aux enfants de régler eux-mêmes leurs conflits.**

**VS<sub>2</sub>        Est intermédiaire entre les enfants.**

**VV        INTERVENIR RAPIDEMENT EN CAS DE VIOLENCE PHYSIQUE OU VER-  
BALE**

**IMPO SAISIR LES OCCASIONS POUR INTERVENIR**

**IMPO<sub>1</sub>** Se place pour avoir une vision périphérique.

**IMPO<sub>2</sub>** Note les comportements des enfants qui créent une situation imprévue.

**IMPO<sub>3</sub>** Porte attention aux éléments de l'environnement qui créent une situation imprévue.

**IMPA S'AJUSTER À LA SITUATION IMPRÉVUE**

**IMPA<sub>1</sub>** Maîtrise son impulsivité.

**IMPA<sub>2</sub>** Adapte son intervention.

**SM PROPOSER DU MATÉRIEL ET DES CONTENUS STIMULANTS**

- SM<sub>1</sub>** Présente au groupe d'enfants des matériels et contenus nouveaux.
- SM<sub>2</sub>** Propose aux enfants du matériel et des contenus diversifiés.
- SM<sub>3</sub>** Met le matériel à la portée des enfants.

**SD SUSCITER L'INTÉRÊT DES ENFANTS**

- SD<sub>1</sub>** Propose des situations ouvertes d'exploration aux enfants.
- SD<sub>2</sub>** Soutient la démarche de l'enfant.
- SD<sub>3</sub>** Permet aux enfants de s'exprimer par différents moyens.

**SI SUSCITER L'INTÉRÊT DES ENFANTS**

- SI<sub>1</sub>** Part du vécu de l'enfant, de ses connaissances et de ses questionnements.
- SI<sub>2</sub>** Éveille la curiosité des enfants.
- SI<sub>3</sub>** Fait participer les enfants dans l'organisation des activités.
- SI<sub>4</sub>** Donne une rétroaction aux enfants.

**SR ÉVEILLER LES ENFANTS À DIFFÉRENTES RÉALITÉS**

- SR<sub>1</sub>** Présente aux enfants de l'information juste sur les réalités du monde.
- SR<sub>2</sub>** Propose aux enfants des activités ou des expériences qui leur permettent de se mettre en contact avec différentes réalités du monde.
- SR<sub>3</sub>** Fait réfléchir les enfants sur leur compréhension du monde.

**SP            SUSCITER L'ACTIVITÉ PSYCHOMOTRICE DES ENFANTS**

**SP<sub>1</sub>            Met l'enfant en situation d'utiliser ses cinq sens.**

**SP<sub>2</sub>            Met l'enfant en situation de déployer ses capacités motrices.**

**SP<sub>3</sub>            Met l'enfant en situation de manipuler des objets concrets.**



## Liste des codes des outils

### JOURNAUX PERSONNELS

JP1-08-30-09-92▶	sujet ayant	JP2-08-02-11-92	
JP1-07-30-09-92▶	abandonné	JP2-08-02-11-92	(reprise)▶ sujet ayant abandonné
JP1-01-30-09-92		JP2-02-11-92	
JP1-02-30-09-92		JP2-02-02-11-92	
JP1-03-30-09-92		JP2-03-02-11-92	
JP1-04-30-09-92		JP2-04-02-11-92	
JP1-05-30-09-92		JP2-05-02-11-92	
JP1-06-30-09-92		JP2-06-02-11-92	
JP3-08-25-11-92▶	sujet ayant	JP4-01-11-12-92	
JP3-01-25-11-92	abandonné	JP4-02-11-12-92	
JP3-02-25-11-92		JP4-03-11-12-92	
JP3-03-25-11-92		JP4-04-18-03-93	
JP3-04-30-11-92		JP4-04-11-12-93	
JP3-05-23-11-92		JP4-05-11-12-92	
JP3-06-23-11-92		JP4-06-11-12-92	
JP5-01-31-03-93		JP6-01-26-04-93	
JP5-02-27-03-93		JP6-02-23-04-93	
JP5-03-29-03-93		JP6-03-26-04-93	
JP5-04-07-04-93		JP6-04-04-05-93	
JP5-05-31-03-93		JP6-05-27-04-93	
JP5-06-31-03-93		JP6-06-28-04-93	

### RAPPELS STIMULÉS

RS-06-10-09-92	RS5-03-10-11-92	RS9--06-06-04-93
RS2-07-10-09-92	RS6-04-03-12-92	RS10-05-09-04-93
RS3-08-20-10-92	RS7-01-12-11-92	RS11-02-15-03-93
RS4-02-22-10-92	RS8-05-03-12-92	RS12-01-15-03-92

### ENTRETIENS RÉFLEXIFS

ER1-21-09-92  
ER2-27-10-92  
ER3-16-11-92  
ER4-09-12-93  
ER5-25-03-93  
ER6-21-04-93

**ENTREVUE - ÉTUDIANTE**

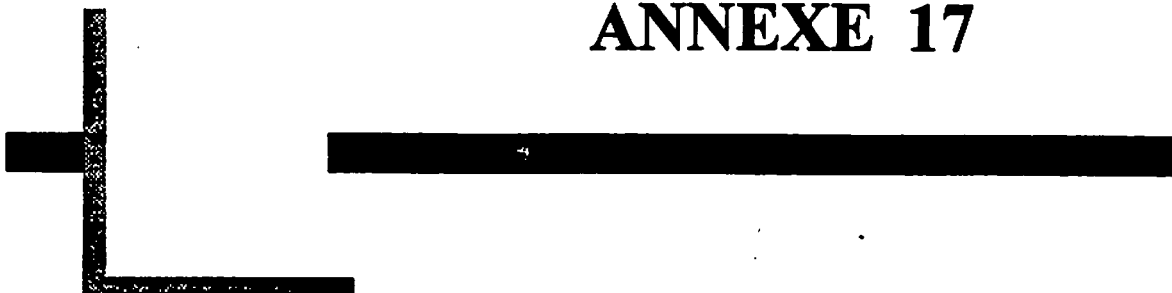
ENT-06-24-04-93  
ENT-02-30-04-93  
ENT-04-26-04-93  
ENT-03-04-05-93

**MÉTHODE UTILISÉE POUR DONNER LES RÉFÉRENCES :**

Pour présenter ou citer un extrait, nous mentionnons dans l'ordre, l'outil utilisé, le numéro de l'outil, le numéro du sujet s'il y a lieu, les numéros de lignes des verbatims.

Exemples:     JP1-2   25-27  
              ER1     50-60

# **ANNEXE 17**



**CODAGE :**  
**RÈGLES DE DÉCISION**

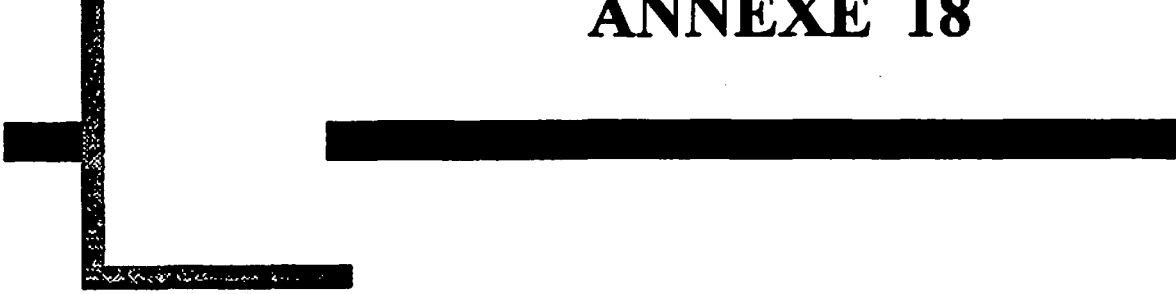
## Codage : règles de décision

1. Tout code préalable fait partie du dictionnaire préétabli lors de la définition des compétences et des catégories.
2. Tout nouveau code doit être soumis à une discussion d'équipe et fera partie de la démarche de codification créative.
3. Nous n'acceptons pas le chevauchement à l'intérieur d'une compétence, c'est-à-dire qu'il ne peut y avoir qu'un seul code de la compétence sur un extrait. La longueur de l'extrait est définie en fonction de la présence d'une catégorie.
4. On accepte le chevauchement entre les compétences sur un même extrait.
5. Les énoncés portant sur une compétence autre que celle analysée dans un outil seront marqués au crayon de lecture:
  - bleu - improvisation;
  - jaune - individualisation;
  - vert - organisation;
  - violet - gestion de la vie collective;
  - rose - communication;
  - orange - stimulation.
6. Pour la fiabilité du codage, chaque code sera pris en charge par une seule chercheuse; elle codera tout le corpus et reprendra le 20 % du corpus du début lorsqu'elle aura terminé pour pallier le phénomène du glissement des codes.
7. On privilégie de coder des extraits plus longs que trop courts pour nous permettre de mieux comprendre. Le matériel retenu doit demeurer significatif.
8. On se permet d'éliminer des parties de texte que l'on considère comme des déchets (textes ne portant pas sur les compétences - ces textes, qui sont des déchets pour notre première question de recherche, seront toutefois considérés dans le travail d'analyse lié à la 2<sup>e</sup> question de recherche).
9. Lorsqu'il y a un recoupement de codes, on note le problème d'un point d'interrogation (?) en marge et on le soumet à l'équipe de recherche.
10. Chaque chercheuse tient un journal de bord du travail de codage dans lequel elle note ses règles de décision par rapport aux codes dont elle est responsable.

11. Codage des verbatims des entretiens réflexifs:
    - 11.1 Le code sera noté ainsi : code de l'élève + code de la compétence.
    - 11.2 Le professeur sera codé PR.
    - 11.3 Toutes les interventions seront codées; si on ne peut identifier la personne qui parle, on code X.
  12. Entretien réflexif : les interventions de l'étudiante qui soumet l'extrait à la discussion sont codées systématiquement et le code est indiqué à côté de l'extrait. Ensuite, on note en marge la nature de l'intervention des étudiantes et du professeur (ex : appuie, critique, propose une solution).
  13. Lorsqu'on ne peut classer un comportement dans une catégorie définie au préalable, on note le problème d'un astérisque (\*) et on le soumet à l'équipe de recherche.
  14. Lorsque l'étudiante traite d'une partie de la compétence sans traiter de façon spécifique d'un aspect de la compétence, on code l'aspect le plus général (ex : Elle aborde l'importance de parler aux enfants sans traiter spécifiquement de P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, etc. Nous codifions alors P).
  15. Les codes affectifs sont inscrits à gauche. Af correspond à l'expression d'un sentiment, d'une émotion positive. Afd correspond à l'expression d'un sentiment, d'une émotion négative.
- \* Ces règles s'appliquent surtout au travail de codage lié à notre première question de recherche.
- \*\* Chaque chercheure note en marge les idées qui lui viennent à l'esprit pendant l'interprétation.



# **ANNEXE 18**



## **DÉFINITION DES CATÉGORIES LIÉES AUX NIVEAUX DE PENSÉE**

## **Définition des catégories liées aux niveaux de pensée**

Avant de définir les catégories, il faut préciser l'objet de réflexion de l'étudiante, qui est constitué de son intervention pédagogique auprès des enfants. Sa réflexion porte sur ce qu'elle a fait et est guidée par une grille d'analyse, qui est celle de la compétence professionnelle.

Le fait de faire réfléchir l'étudiante sur son intervention la conduit nécessairement à rapporter des réflexions, des sentiments qu'elle a eus pendant l'action. D'autre part, elle verbalise aussi des réflexions, des sentiments qu'elle a maintenant par rapport à son intervention. Ceci nous amène à préciser la différence entre réflexion pendant l'action et réflexion sur l'action.

Les données recueillies lors des rappels stimulés servent à analyser la réflexion pendant l'action, car étant recueillies immédiatement après l'expérimentation, elles sont encore très peu altérées par le temps écoulé entre le moment où s'est produite la pensée et le moment où elle est verbalisée. Cela rend ces données plus fiables. L'objet de la réflexion de l'étudiante est alors concentré sur la tâche qu'elle doit accomplir.

Les données recueillies pendant l'entretien réflexif de groupe et celles du journal professionnel servent à analyser la réflexion sur l'action, les interventions pédagogiques faites par l'étudiante pendant la micro-animation constituant alors l'objet de sa réflexion.

### **PREMIER NIVEAU : NIVEAU EMPIRIQUE (jaune)**

Ce niveau correspond à la saisie des données. Les verbalisations de l'étudiante portent alors sur des faits, objectivement observables, concernant ses actions, les comportements des enfants, des éléments du milieu, des comportements de l'éducatrice-guide (lors des micro-animations réalisées en stage) ou autres.

#### **Exemples**

##### **Ses actions :**

- ▶ J'ai demandé à l'enfant ce qu'il voulait.



- ▶ J'ai ramassé les jouets qui traînaient.
- ▶ Je lisais une histoire aux enfants.

Comportements des enfants :

- ▶ La petite fille se tenait dans le coin et elle est demeurée là tout le temps.
- ▶ Les deux enfants se sont assis à la table de bricolage et se sont mis à découper et à faire du collage.
- ▶ Le petit garçon criait à l'autre d'arrêter.

Éléments du milieu :

- ▶ Les deux tables étaient utilisées.
- ▶ Il y avait du papier, des crayons de cire, du matériel de récupération, de la colle et des ciseaux.
- ▶ Les casse-tête sont mélangés sur la table.
- ▶ Il faisait sombre.

Comportements de l'éducatrice-guide :

- ▶ Elle me faisait signe d'accélérer.
- ▶ Elle a demandé aux enfants de ne plus aller là.
- ▶ Elle m'a signalé qu'il ne me restait que quelques minutes.

DEUXIÈME NIVEAU : NIVEAU DE LA COMPRÉHENSION (bleu)

Ce niveau correspond à la recherche de l'intelligible. L'étudiante fait des liens avec les concepts de la compétence ou autres concepts : ce sont des liens conceptuels. Elle fait des liens entre son action et le comportement des enfants. Elle interprète le comportement des enfants, elle se questionne, elle émet des hypothèses, elle envisage des conséquences de son action. Elle peut aussi faire des liens de cause à effet, des liens théoriques sous forme d'explications, de croyances, de préjugés.

**Exemples**

Lien conceptuel :

- ▶ Lien entre un fait et un aspect de la compétence (jugement de fait).
- ▶ J'ai porté attention à l'enfant lorsque je me suis accroupie. [E,]
- ▶ J'ai respecté le rythme de l'enfant puisque je l'ai couché dès qu'il a commencé à bailler et à se frotter les yeux. [INR,]

### Lien entre son action et le comportement des enfants :

- ▶ Souvent je me penchais pour écouter les enfants qui me parlaient.
- ▶ Le petit garçon est venu me demander de l'aide et je me suis levée pour aller lui chercher cette boîte qu'il ne pouvait prendre seul.
- ▶ Les enfants couraient et criaient; j'ai fermé les lumières et je leur ai demandé leur attention et leur ai demandé de marcher.
- ▶ Là vraiment, j'ai le dos tourné et les enfants en ont profité pour en prendre plus que ce qui était permis.

### Interprétation du comportement des enfants :

- \* Distinction entre une interprétation et un jugement : une interprétation résulte de liens établis entre des faits observables. Le jugement consiste plutôt à évaluer un comportement ou une interprétation à partir d'un critère, explicite ou implicite.
- ▶ La petite fille ne voulait pas que je l'aide.
- ▶ Visiblement, l'enfant ne savait pas quoi répondre.
- ▶ Les enfants jouent rudement.
- ▶ Cette enfant est agressive.

### Contre-exemples :

- ▶ Cette enfant est très agressive. (jugement à partir d'un critère d'intensité)
- ▶ Ces enfants jouent toujours rudement. (jugement à partir d'un critère de fréquence)

### Questionnement :

- ▶ Est-ce normal qu'il réagisse ainsi?
- ▶ Un enfant ne bénéficie peut-être pas toujours de ce genre d'encadrement.

### Hypothèse :

- ▶ J'aurais peut-être pu dire à l'enfant que je reviendrais tout de suite.
- ▶ Peut-être que j'aurais fait cela si ceci n'était pas arrivé.
- ▶ Comme je me suis absentée, un accident aurait pu arriver.

### Conséquence :

- ▶ Les enfants étant assis autour de la table, cela facilite la communication.

- ▶ La petite fille demande de l'aide mais y allant trop vite, les autres enfants n'ont pas eu le temps de réagir.

#### Lien cause à effet :

- ▶ Le matériel manquait; donc, j'ai dit aux enfants d'aller dans un autre coin.
- ▶ C'est parce qu'il ne me restait plus que quelques minutes que j'ai dit aux enfants de se dépêcher.

#### Explication :

- ▶ Il faut intervenir judicieusement lorsque les enfants se chicanent parce que sans cela, ils n'apprennent pas à régler leurs conflits et comptent toujours sur les adultes pour le faire. Une intervention judicieuse pourrait être, entre autres, de leur demander d'expliquer ce qui se passe.
- ▶ Le sommeil de l'enfant est important et l'éducatrice doit être vigilante pour permettre au bébé de dormir lorsqu'il en a besoin.
- ▶ Les questions aident l'enfant à progresser. Il est important de formuler des questions qui interrogeront vraiment l'enfant, qui l'amèneront à chercher une réponse qui va au-delà du simple oui ou non.

#### Présupposés (croyances et préjugés) :

- ▶ Je pense que les enfants de cet âge ne sont pas capables de régler leurs conflits eux-mêmes, ils sont trop jeunes.
- ▶ Je crois qu'il est difficile pour une stagiaire d'innover, car elle est là pour apprendre et non pour montrer aux autres.
- ▶ Les garçons sont plus turbulents que les filles.
- ▶ L'éveil scientifique, c'est pas mal plus compliqué.

#### TROISIÈME NIVEAU : NIVEAU DU JUGEMENT (mauve)

C'est le niveau de la pensée rationnelle; l'étudiante valide ou invalide son action. C'est le niveau du jugement. Il s'agit d'un jugement de valeur puisqu'elle juge du bien-fondé de son action, de sa qualité. Le jugement de valeur est une prise de position dans laquelle l'étudiante affirme que ce qu'elle a fait est bien ou mal, correct ou incorrect, approprié ou non. Le jugement de valeur comporte nécessairement un critère, qui n'est pas toujours explicite, à partir duquel le jugement est fait. C'est aussi à ce niveau que l'étudiante envisage des solutions, des alternatives à ce qu'elle a fait, une fois qu'elle en a jugé. Ce qui distingue ces solutions du prochain niveau, c'est qu'elles sont formulées comme des souhaits sans réel engagement de la part de l'étudiante.

### **Exemples :**

- ▶ J'ai réussi à porter attention aux messages de l'enfant (E<sub>1</sub>), particulièrement lorsque je me suis penchée pour écouter le petit garçon qui me demandait : «Quand est-ce que maman va arriver?»
- ▶ J'étais fière de moi parce que dans ce cas là, mon intervention a été particulièrement appropriée à la situation. (critère de pertinence)
- ▶ Ma façon de répondre aux besoins affectifs des enfants est une force chez moi, car je suis moi-même très affectueuse. Souvent, je colle un enfant, je vais le serrer dans mes bras. (critère de qualité, d'intensité)
- ▶ Dans cette situation précise, j'ai fait une erreur. Au lieu d'attendre que l'enfant exprime son besoin, je suis allée carrément au-devant de lui. J'aurais dû attendre qu'il manifeste lui-même son besoin. (critère : pertinence de l'intervention versus l'autonomie de l'enfant et solutions envisagées au passé)

### **Contre-exemples :**

Les jugements de fait où l'étudiante démontre qu'elle a fait ceci ou cela à propos de chacun des aspects de la compétence sont classés au niveau conceptuel, parce qu'il s'agit d'un lien entre un fait et une catégorie de comportement prédéfinie.

- ▶ J'ai porté attention aux messages de l'enfant (E<sub>1</sub>), particulièrement lorsque je me suis penchée pour écouter le petit garçon qui me demandait : «Quand est-ce que maman va arriver?»
- ▶ J'ai répondu aux besoins de cette petite fille (INB) lorsque je l'ai aidée à attacher son tablier.

### **QUATRIÈME NIVEAU : NIVEAU DÉCISIONNEL (vert)**

C'est le niveau de l'engagement. L'étudiante identifie clairement les orientations à prendre, les changements à effectuer pour améliorer son intervention et sa compétence professionnelle. Le temps de verbe utilisé révèle cet engagement : l'étudiante parle au futur. Le conditionnel, le subjonctif révèlent un souhait plutôt qu'un engagement et seront classés au niveau rationnel.

### **Exemples :**

- ▶ La prochaine fois, je demanderai d'abord aux enfants ce qui s'est passé.
- ▶ À la place de rire devant les enfants comme je l'ai fait alors que je voulais leur dire que j'étais fâchée, je devrai attendre avant d'intervenir. Ainsi, je ne leur donnerai pas un double message.

## NIVEAU MÉTACOGNITIF (orange)

C'est le niveau du langage intérieur. C'est le niveau de la connaissance et du contrôle de ses stratégies cognitives ainsi que de ses états émotifs. L'étudiante identifie ses sentiments, ses processus mentaux : c'est le niveau empirique de la métacognition. L'étudiante fait des liens, essaie de comprendre ses états affectifs ou ses stratégies mentales : c'est le niveau conceptuel de la métacognition. L'étudiante évalue, juge de ses stratégies ou de son état émotif : c'est le niveau rationnel de la métacognition. L'étudiante décide d'un changement, d'une nouvelle stratégie ou d'une façon de contrôler ses émotions : c'est le niveau décisionnel de la métacognition.

**Exemples :**

Niveau empirique (relève des faits métacognitifs) :

- ▶ Là, j'étais mal à l'aise.
- ▶ Je trouvais cela drôle.
- ▶ J'ai pensé que cela serait une bonne affaire d'agir ainsi.
- ▶ Je me rappelle d'avoir pensé à cela une fraction de seconde, mais je n'y ai plus pensé par la suite.
- ▶ D'une fois à l'autre, j'oublie le nom des enfants.

Niveau conceptuel (fait des liens avec son activité métacognitive) :

- ▶ Lorsque les enfants agissent ainsi, je suis toujours mal à l'aise.
- ▶ Dans cette situation, c'est mon éducatrice-guide qui m'a amenée à penser que cela pourrait être un bon moyen lorsqu'elle m'a fait observer le comportement de l'enfant.
- ▶ Lorsque je me sens en confiance comme cela, c'est très positif, parce que je prends alors le temps de réfléchir.

Niveau du jugement (juge de son activité métacognitive) :

- ▶ Je suis beaucoup trop gêné et ce n'est pas bon parce que cela m'empêche d'agir, d'essayer des choses. Il faudrait que je travaille là-dessus.
- ▶ J'ai vraiment bien observé toute la situation.

Niveau décisionnel (prend des décisions par rapport à son activité métacognitive) :

- ▶ Pour améliorer ma relation avec les enfants, il faudra que je passe par-dessus ma gêne. La prochaine fois, j'irai voir les

enfants et je leur demanderai comment ils vont. Cela m'aidera à briser la glace.

- ▶ Ah, l'impulsivité! C'est quelque chose que je dois arriver à contrôler. Dorénavant, je prendrai au moins trois respirations avant de m'élancer!

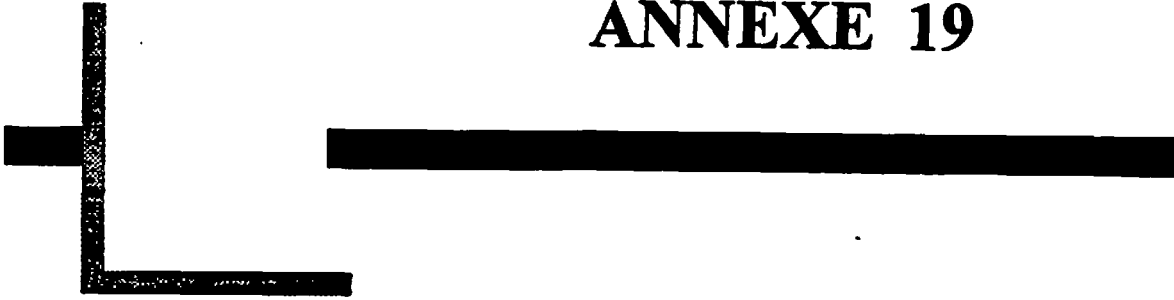
### TRANSCENDANCE (rose)

Ceci ne correspond pas à un niveau, mais constitue l'élan qui permet à l'étudiante de passer d'un niveau de pensée à l'autre. Cela correspond à la volonté, à la motivation. L'étudiante verbalise ce désir d'amélioration, cette volonté de progresser vers une plus grande compétence professionnelle. Elle se fixe des objectifs personnels.

### Exemples

- ▶ Aujourd'hui, je me suis fixée deux objectifs personnels : réussir mon premier contact avec les enfants et oublier la caméra.
- ▶ J'ai tellement amélioré ma façon d'agir lorsque les enfants sont turbulents.
- ▶ Ça, c'est quelque chose que je veux modifier depuis longtemps; je sais que cela m'arrête et je vais y travailler d'une façon particulière pendant la prochaine semaine.

# ANNEXE 19



**MATRICES UTILISÉES POUR  
ANALYSER LE PROCESSUS DE RÉFLEXION**

**Matrice 1**

**RÉFLEXION EN ACTION**

Code du sujet :  
MA # :

RS :

<b>Compétences</b>	<b>Décisions en action</b>	<b>Motifs</b>	<b>MTC</b>	<b>Évaluation de sa décision</b>	<b>Commentaires</b>

**N.B. MTC = Métacognition**



**Matrice 2**

**QU'EST-CE QUI LES AIDE À RÉFLÉCHIR?**

Code du sujet :

# MA	Micro-animation	Caméra	Vidéo	Entretien réflexif	Journal professionnel	Autres
1 RS ER JP						
2 RS ER JP						
3 RS ER JP						
4 RS ER JP						
5 RS ER JP						
6 RS ER JP						
<b>ENTREVUE</b>						

**Matrice 3****ÉVOLUTION DE LA RÉFLEXION DE L'ÉTUDIANTE DANS UNE MÊME MICRO-ANIMATION**

Code du sujet :

# MA	Choix de l'extrait Problème retenu, solution connue ou pas	Position des pairs Confirment, critique	Position du prof	Solutions proposées	Ce qui est retenu dans le journal
1 RS ER JP					
2 RS ER JP					
3 RS ER JP					
4 RS ER JP					
5 RS ER JP					

**Matrice 4**

**OBJECTIFS ET INDICES DE TRANSCENDANCE**

Code du sujet :

<b>Instruments</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Transcendance</b>
<b>1</b> RS ER JP		
<b>2</b> RS ER JP		
<b>3</b> RS ER JP		
<b>4</b> RS ER JP		
<b>5</b> RS ER JP		
<b>6</b> RS ER JP		
<b>ENTREVUE</b>		

**Matrice 5**

**RÉFLEXION CRITIQUE**

Code du sujet :

JP :

C o m p r e h e n s i o n	Jugement		Faits		Compréhensions	MTC	Solutions	Orientations
		+	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ses actions</li> <li>- comportements des enfants et de l'éducatrice-guide</li> <li>- éléments du milieu</li> </ul>	A u t r e s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- liens avec comportements des enfants</li> <li>- questionnements</li> <li>- hypothèses</li> <li>- interprétations</li> <li>- anticipations</li> <li>- attributions causales</li> <li>- liens conceptuels</li> </ul>		

**N.B.** MTC = Métacognition

**Matrice 6**

**RÉSUMÉ DES DIFFICULTÉS DE L'ÉTUDIANTE**

Code du sujet :

#NA	Difficultés d'ordre affectif	Difficultés liées aux compétences
1		
2		
3		
4		
5		
6		

**Matrice 7**

**CHANGEMENTS AU COURS D'UNE MICRO-ANIMATION**

Code du sujet :

#MA	Analyse	Discussion
1		
2		
3		
4		
5		
6		

**Matrice 8**

**CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉFLEXION CRITIQUE PENDANT UNE MICRO-ANIMATION**

Code du sujet :

#M-A :

Instruments utilisés :

Questions	Analyse	Discussion
Réflexion pendant l'action : ce qui influence ses décisions		
ce qui la bloque		
ses difficultés		
Réflexion sur l'action, nature des jugements		
sens des jugements (±)		
appuis utilisés : faits		
compréhensions		
présupposés		
solutions		
décisions		
Activité métacognitive (pendant la réflexion sur l'action)		
Objectifs		
Transcendance		
«Pattem»		

**Matrice 9**

**CHANGEMENTS ENTRE LA PREMIÈRE ET LA DERNIÈRE MICRO-ANIMATION**

Code du sujet :

Questions	Analyse		Discussion
	Similitudes	Différences	
Réflexion pendant l'action : ce qui influence ses décisions			
ce qui la bloque			
ses difficultés			
Réflexion sur l'action, nature des jugements			
sens des jugements (±)			
appuis utilisés : faits			
compréhensions			
présupposés			
solutions			
décisions			
Activité métacognitive (pendant la réflexion sur l'action)			
Objectifs			
Transcendance			
«Pattern»			



**Matrice 10**

**PERTINENCE DES FAITS RELEVÉS**

Pourcentage des codes portant sur la compétence analysée dans le journal professionnel

	<b>Sujet 1</b>	<b>Sujet 2</b>	<b>Sujet 3</b>	<b>Sujet 4</b>	<b>Sujet 5</b>	<b>Sujet 6</b>
<b>JP1</b>						
<b>JP2</b>						
<b>JP3</b>						
<b>JP4</b>						
<b>JP5</b>						
<b>JP6</b>						

**Matrice 11**

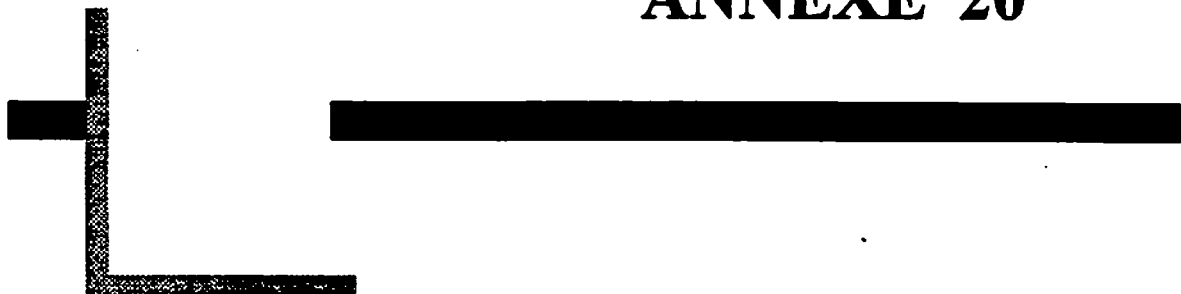
**TABLEAU SYNTHÉTIQUE**

**Évolution de la pensée critique**

Sujet :

		Objet du jugement					Sens du jugement		Faits		Liens				Solutions		Commentaires
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	

# **ANNEXE 20**



**CONSENTEMENT DE PARTICIPATION  
À LA RECHERCHE  
ET  
LIBÉRATION DE DROITS D'AUTEUR**

**Consentement de participation  
à la recherche intitulée :**

**Le micro-enseignement adapté à la formation en TMSG :  
une nouvelle avenue vers l'optimalisation  
de l'enseignement et des compétences**

J'ai reçu toutes les informations concernant ma participation à la recherche et les conditions de réalisation impliquant ma personne.

J'accepte librement de participer à la recherche ci-haut mentionnée et ayant lieu au Cécep de Jonquière cette année entre le 1<sup>er</sup> septembre 1992 et le 1<sup>er</sup> juillet 1993, et dont les responsables sont Suzanne Gravel, Colette Parent et Jackie Tremblay.

Signature de l'étudiante  
ou de l'étudiant

\_\_\_\_\_

Ce

\_\_\_\_\_

Signature de la tuteure ou  
du tuteur si l'étudiante ou  
l'étudiant a moins de 18 ans

\_\_\_\_\_

## Libération de droits d'auteurs

**ENTRE** \_\_\_\_\_

**ET** \_\_\_\_\_

**POUR LE**

Je soussigné, \_\_\_\_\_  
cède au Collège d'enseignement général et professionnel de Jonquière tous les droits d'auteur auxquels je puis prétendre pour ma participation aux vidéos tournés au Jardin d'enfants du Département de TESG dans le cadre de la recherche intitulée : **Le micro-enseignement adapté à la formation en TESG : une nouvelle avenue vers l'optimisation de l'enseignement et des compétences.**

Les responsables de la recherche s'engagent à ne pas publier de renseignements nominatifs lors des publications, communications orales ou autres productions écrites.

Le ou les documents audiovisuels produits dans le cadre de la recherche pourront être diffusés en totalité ou en partie pour fin de communication scientifique ou diffusion de la recherche.

Le soussigné, par la présente, déclare et garantit qu'il est titulaire de tous les droits d'auteur et il possède l'autorisation de conclure cette entente concernant l'utilisation du ou des documents.

**SIGNÉ** par les parties, ce \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Représentante ou représentant  
du Cégep de Jonquière

\_\_\_\_\_  
Participante ou participant

\_\_\_\_\_  
Tuteur ou tuteur si la partici-  
pante ou le participant a moins de  
18 ans



**Code de diffusion : 1532-0525**

#1358  
AP-TRA-MPE-STD.



Cette page est volontairement laissée blanche. Tel que dans la version papier.

