

## Pratique réflexive et apprentissage autonome

### Introduction

Quelle que soit la capacité dans laquelle ils travaillent, les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance inscrits (EPEI) savent que de multiples possibilités d'apprentissage professionnel s'offrent à eux dans leur travail de tous les jours. Les EPEI apprécient l'apprentissage tout au long de la vie et s'engagent à poursuivre leur apprentissage continu afin d'améliorer leur pratique. Ils reconnaissent que l'apprentissage acquis dans le milieu de travail constitue une forme importante et légitime de croissance professionnelle.

L'apprentissage professionnel continu consiste à tenir à jour, à améliorer et à étendre de façon systématique et intentionnelle les connaissances, les compétences et les valeurs et comportements déontologiques nécessaires pour assurer une pratique professionnelle de qualité durant toute la carrière du membre.

Les EPEI ont toute une variété d'activités d'apprentissage continu à leur portée : ils peuvent, par exemple, participer à des initiatives de collaboration dans leur milieu de travail, se joindre à des communautés d'apprentissage en ligne ou participer à des séances en face à face avec d'autres EPEI. L'apprentissage autodéterminé et autonome découlant d'une pratique réflexive de qualité peut survenir dans le milieu de travail et peut engendrer un ensemble de stratégies utilisables par les EPEI pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage professionnel. Les EPEI peuvent opter pour une variété de modes d'apprentissage, tels que des initiatives de collaboration dans le milieu de travail ou l'usage de la technologie pour s'intégrer à des communautés d'apprentissage en ligne ou face à face. Les groupes d'étude, la rédaction d'un journal, la recherche-action, l'analyse d'études de cas et les webinaires sont des exemples de moyens qui suscitent la réflexion, le dialogue professionnel et l'établissement d'objectifs.

### Pratique réflexive

La pratique réflexive est un « processus systématique de réflexion et de collaboration utilisé par les professionnelles et professionnels de la petite enfance pour planifier, évaluer, prendre des décisions ainsi que pour créer et mettre en œuvre des changements en tenant compte de la documentation pertinente, de la pratique actuelle, des environnements d'apprentissage, des observations faites du développement, du comportement, des interactions sociales et de l'apprentissage des enfants, et de la connaissance des familles. » (Ministère de l'Éducation, 2008).

Les EPEI compétents et passionnés peuvent choisir des expériences d'apprentissage d'une manière intentionnelle et réfléchie. Ils peuvent faire preuve de créativité et de réflexion lorsqu'ils observent, examinent et analysent leur pratique professionnelle et cherchent à améliorer la qualité des programmes et le service qu'ils offrent.

La pratique réflexive aide des EPEI à concilier leurs valeurs avec ce qu'ils font dans leur travail de tous les jours.

Dans leur pratique réflexive, les EPEI :

- se demandent ce qui se passe dans le domaine de l'éducation et de la garde des jeunes enfants, dans leurs programmes, dans leurs bureaux ou dans leur domaine de recherche sur le terrain;
- se tiennent au courant des enjeux, des tendances et des politiques qui ont un impact sur le secteur de l'éducation de la petite enfance;
- trouvent le moyen d'établir des liens entre la recherche actuelle et l'exercice de la profession;
- tiennent compte, lorsqu'ils prennent des décisions, du point de vue de leurs collègues, des enfants, des familles, des décideurs, des chercheurs et des superviseurs;
- font des observations attentives pour donner un sens plus profond au travail qu'ils font;
- transforment ce sens plus profond en savoir-faire afin d'effectuer des changements qui améliorent leur pratique;
- s'investissent pleinement dans leur pratique professionnelle et dans le cycle continu de l'apprentissage et de l'amélioration de la qualité.

Dans leur pratique réflexive, les EPEI portent attention à leur pratique quotidienne et utilisent l'information qu'ils recueillent pour décider comment mener des initiatives de qualité. Lorsqu'ils adoptent une pratique réflexive, ils se posent des questions, dont les suivantes :

- Qu'est-ce que je fais bien?
- Pourquoi cette activité-ci fonctionne-t-elle mieux que quand je l'ai faite pour la première fois la semaine dernière?
- Quel changement puis-je apporter au milieu pour favoriser une plus grande communication parmi les enfants (ou avec les stagiaires d'un programme d'éducation de la petite enfance, ou avec les participants d'un atelier lors d'une conférence sur l'apprentissage des jeunes enfants)?
- Dans mon rôle, qu'est-ce que je peux faire pour représenter ma profession encore mieux?

Pour montrer qu'ils ont une pratique réflexive, les EPEI tiennent un journal dans lequel ils consignent les questions soulevées dans leur pratique quotidienne, décrivent comment ils perçoivent le point de vue de leurs collègues, explorent des solutions possibles, mettent en œuvre d'autres stratégies et évaluent l'impact qu'une modification peut avoir sur leur pratique.

## **Apprentissage autonome**

Les EPEI, en tant que professionnels, ont pour responsabilité première de planifier, de poursuivre et d'évaluer leur propre apprentissage professionnel. On tient pour acquis que ce eux qui sont le plus à même de déterminer leurs besoins, ce qu'ils veulent apprendre et les moyens d'atteindre leurs objectifs. L'apprentissage autonome peut être très personnalisé afin de répondre aux besoins et aux objectifs de chaque EPEI, de correspondre à son style d'apprentissage préféré et de tenir compte du temps, du soutien financier et des ressources dont il dispose.

Les EPEI sont des apprenants adultes motivés. Ils mettent à contribution leur expertise et leurs expériences tout à fait uniques tout le long du continuum de l'apprentissage professionnel. Ils veulent que leur apprentissage soit pertinent et personnalisé et qu'il enrichisse leur travail. Les EPEI veulent qu'on les respecte et qu'on les apprécie pour leur engagement à poursuivre leur apprentissage professionnel et à améliorer la qualité.

L'apprentissage autonome permet aux EPEI de poursuivre leur apprentissage en fonction de leurs besoins professionnels réels et de leurs aspirations de carrière. Il leur donne la possibilité de bénéficier de l'expertise de leurs collègues et d'autres professionnels et d'explorer les aspects réels de leur pratique selon différents points de vue.

L'apprentissage autonome encourage les EPEI à poser des questions pertinentes au sujet de leur pratique professionnelle et à répondre à ces questions à travers leur propre questionnement professionnel. Ils ont la possibilité de reconnaître la valeur de l'apprentissage collaboratif qui intègre l'expertise, l'expérience et le point de vue d'autres personnes.

Depuis que nous avons accès à des ressources en ligne et à des communautés d'apprentissage virtuelles, l'apprentissage autonome n'appartient plus au domaine du futur. Ces ressources permettent aux EPEI d'intégrer leur apprentissage professionnel dans leur propre pratique. Pour beaucoup d'EPEI, l'accès à des ressources et à des professionnels de l'extérieur de leur propre communauté de pratique est une source d'innovation, de libération et d'autonomisation.

## **Communautés d'exercice**

Une communauté d'exercice désigne un réseau ou un groupe formé de gens ayant en commun un intérêt ou une passion pour quelque chose qu'ils font et qui, avec le temps, apprennent à mieux faire ce qu'ils font par le biais d'interactions régulières. (Wenger, McDermott, et Snyder 2002).

Certains EPEI ont des collègues intéressés à créer une communauté de professionnels qui exercent selon une pratique réflexive. Il peut s'agir d'une communauté en personne ou en ligne. La communauté d'exercice peut être formée d'un grand groupe de personnes ou de seulement deux ou trois membres.

Les membres d'une communauté d'exercice devraient avoir en commun les caractéristiques suivantes :

- ils désirent explorer et améliorer un aspect particulier de leur propre pratique professionnelle;
- ils ont la capacité de partager un ensemble commun de valeurs sur la question de l'apprentissage continu et sur le rôle que la pratique réflexive joue dans cet apprentissage;
- ils acceptent que la confiance et l'honnêteté soient des qualités essentielles;
- ils veulent fournir des commentaires et discuter ouvertement et d'une manière constructive.

Lorsqu'une communauté d'exercice travaille pour effectuer un changement positif, elle reconnaît et honore l'expertise des professionnels et leur volonté de poursuivre leur apprentissage professionnel continu. Le rôle des membres d'une communauté d'exercice consiste à aider les autres membres à penser à ce qu'ils veulent faire dans leur pratique et à choisir des actions concrètes qui amélioreront leur pratique.

Certains EPEI établissent une communauté d'exercice pour discuter de revues, de bulletins ou de livres portant sur l'exercice de la profession. D'autres le font pour enrichir leurs connaissances et leurs compétences sur des questions comme l'établissement de relations de mentorat, le leadership pédagogique ou la communication avec les familles. D'autres encore choisissent de procéder à un questionnement professionnel en analysant des études de cas.

### **Études de cas**

L'analyse d'études de cas représente un autre moyen dont disposent les EPEI pour poursuivre leur apprentissage autonome individuellement ou dans une communauté d'exercice.

Les études de cas donnent un sens et un contexte au *Code de déontologie et normes d'exercice*. Dans les études de cas, les idées théoriques sont illustrées par la réalité, la complexité et l'ambiguïté de l'exercice professionnel. Elles font ressortir les dilemmes et les tensions affectives que la prise de décisions et l'action peuvent soulever dans l'exercice de la profession. L'analyse d'études de cas encourage les EPEI à examiner un problème sous plusieurs angles et à explorer les répercussions de toute une variété de décisions ou de solutions.

Les études de cas suscitent le questionnement professionnel et la pratique réflexive. Lorsque les membres d'un groupe discutent d'un cas dans le contexte d'une expérience d'apprentissage professionnel commune, ils comprennent mieux leur propre pratique et leur communauté professionnelle plus vaste. Lorsque les EPEI réfléchissent à un cas et en discutent, ils acquièrent de nouvelles connaissances et développent d'autres stratégies pour améliorer leur pratique.

L'apprentissage professionnel acquis par l'analyse d'études de cas encourage les EPEI à prendre un certain recul face aux aspects concrets de leur pratique quotidienne et à analyser globalement les grandes questions présentes dans l'ensemble de leur profession. Les EPEI peuvent remettre en question les idées reçues, y réfléchir et mieux comprendre leur propre pratique et leur profession dans son ensemble.

Les études de cas aident les EPEI à relever les thèmes communs qui se dégagent du travail dans le secteur de l'éducation de la petite enfance, avec la satisfaction et les défis qui s'y rattachent. Chaque EPEI reconnaît que les incidents apparemment personnels ou isolés sont souvent des exemples de dilemmes fondamentaux plus vastes auxquels font face d'autres éducatrices et éducateurs de la petite enfance.

### Une faveur pour une amie

Sophie est une EPEI qui travaille comme directrice de programmes dans un centre de ressources familiales. Elle occupe ce poste depuis plusieurs années. Sa meilleure amie, Jacqueline, vient tout juste de lui passer un coup de fil à la maison pour lui demander une faveur.

Après avoir perdu son emploi il y a quelques années, Jacqueline a décidé de commencer une nouvelle carrière en éducation de la petite enfance. Elle vient de recevoir son certificat d'inscription de l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance et maintenant, elle cherche un emploi. Jacqueline ressent beaucoup de crainte par rapport à ses premiers pas dans sa nouvelle carrière et aimerait travailler avec quelqu'un qu'elle connaît bien et avec qui elle se sent à l'aise. Elle espère que Sophie acceptera de l'embaucher au centre où elle travaille. Jacqueline mentionne que si elles travaillaient ensemble tous les jours, elles pourraient avoir beaucoup de plaisir.

Sophie reconnaît que ce serait très agréable de travailler en étroite collaboration avec sa meilleure amie, mais elle demande à Jacqueline de lui donner quelques jours pour réfléchir à sa demande. Sophie sait que son amie était une excellente étudiante en éducation de la petite enfance, et qu'il y a un poste libre au centre. Ce serait très bien d'avoir un nouveau membre du personnel qui puisse commencer à travailler immédiatement, surtout avec la période d'automne très occupée qui approche.

Par contre, Sophie ne peut s'empêcher de se demander si c'est une bonne idée de mêler ses **responsabilités de superviseure** avec son amitié pour Jacqueline...

### Élaboration du scénario

1. Quels facteurs clés ce scénario met-il en relief?
2. Quel est le dilemme de Sophie?
3. Quelles normes déontologiques et professionnelles pourraient guider Sophie dans la prise de sa décision?
4. Quels conseils donneriez-vous à Sophie? Pourquoi avez-vous choisi cette piste?
5. Dans quelles situations professionnelles Sophie pourrait-elle considérer la possibilité d'embaucher Jacqueline comme employée? Quels conseils donneriez-vous à Sophie et à Jacqueline dans ce cas-ci?

**Allez sur le site Web de l'Ordre à [ordre-epe.ca](http://ordre-epe.ca) pour examiner les études de cas suivantes :**

- Étude de cas 1 : Le comportement déroutant de Bianca
- Étude de cas 2 : Savoir accepter les conséquences
- Étude de cas 3 : Des bosses...et des coups de toutes parts
- Étude de cas 4 : Pas de personnel qualifié

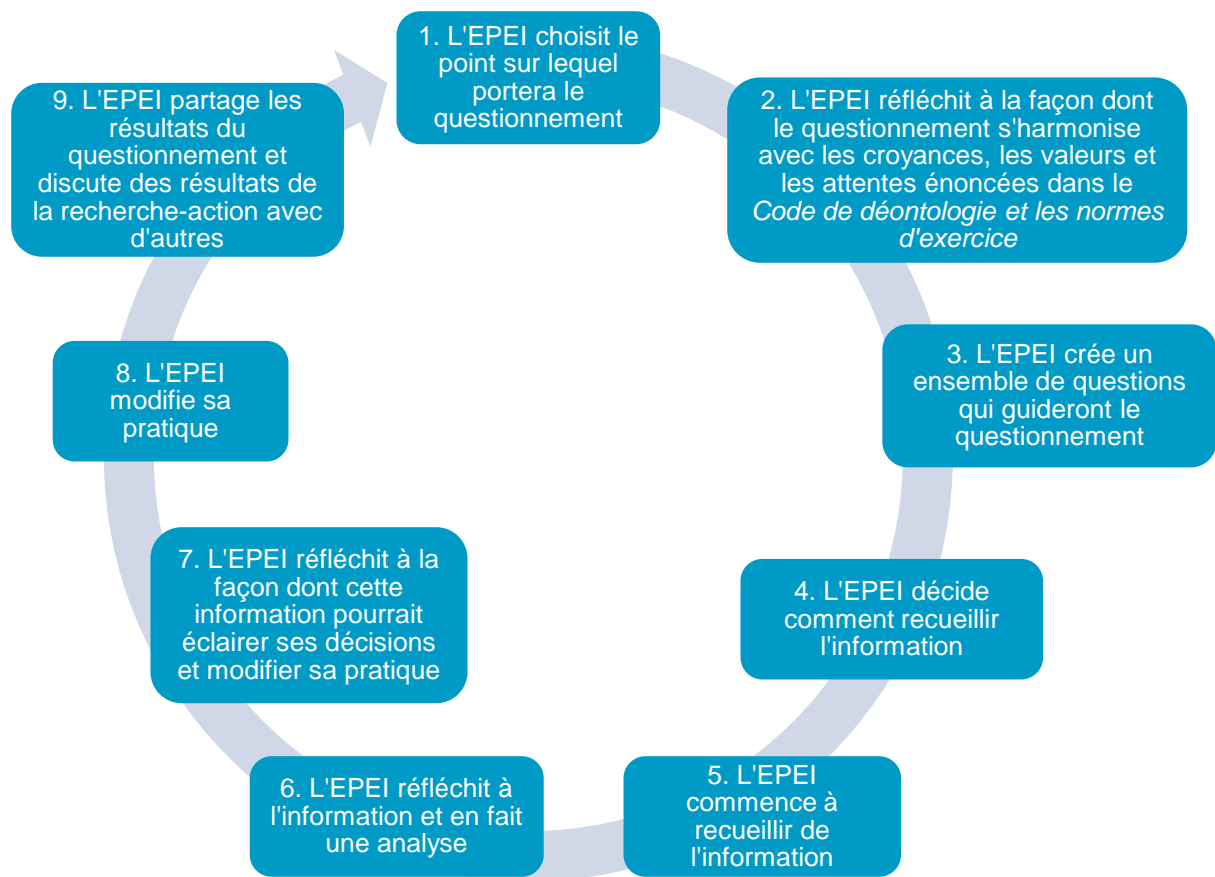
### **Recherche-action**

La recherche-action est un processus qui amène les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance à adopter une pratique réflexive et un questionnement discipliné dans leur milieu de travail en vue d'améliorer la qualité de leur pratique professionnelle.

La recherche-action est une forme d'apprentissage expérientielle qui encourage les professionnels à planifier, mettre en œuvre et évaluer l'impact qu'ont les modifications sur leurs actes professionnels et leur milieu de travail. Les EPEI recueillent de l'information et réfléchissent aux effets que ces modifications ou ces actes peuvent avoir sur la qualité des programmes. L'information recueillie par le biais du questionnement et de la réflexion donne lieu à des changements et à l'amélioration de la qualité.

Les EPEI étant d'habiles observateurs, ils ont beaucoup d'occasions d'intégrer le questionnement systématique dans leur travail de tous les jours, individuellement ou dans une communauté d'exercice.

Pour lancer un projet de recherche-action, un EPEI ou un groupe d'EPEI doit choisir la question sur laquelle portera la recherche et doit produire une série de questions qu'il aimerait explorer et qui le guidera dans sa recherche. L'auteur du projet doit également choisir un processus de questionnement qui l'aidera à recueillir de l'information. Avant de décider des modifications qui pourraient s'appliquer à sa pratique, l'EPEI analyse et interprète la nouvelle information et réfléchit à ses répercussions.



Le point qui fait l'objet du questionnement varie selon le rôle que l'EPEI ou le groupe d'EPEI joue dans le secteur de l'éducation de la petite enfance. Par exemple :

- les EPEI qui travaillent dans un centre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants pourraient s'intéresser à l'élaboration de nouvelles stratégies qui améliorent la communication avec les familles qu'ils desservent;
- les EPEI qui enseignent dans un programme postsecondaire d'éducation de la petite enfance voudront peut-être examiner comment les stagiaires pourraient utiliser la technologie pour tenir leurs dossiers pendant leurs stages;
- un superviseur et les EPEI dans un centre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants desservant de nouveaux immigrants pourraient vouloir élaborer de meilleures stratégies pour aider les enfants et les familles à se sentir mieux accueillies et à participer davantage;
- les EPEI qui travaillent dans les domaines des ressources et de l'élaboration des politiques au ministère de l'Éducation pourraient vouloir recueillir les commentaires des EPEI dans le secteur pour savoir comment ces ressources et politiques sont mises en application dans les milieux de travail;
- un groupe d'EPEI travaillant comme éducatrices et éducateurs de la petite enfance désignés (EPED) dans une grande école primaire pourrait choisir de travailler avec des collègues qui sont membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de

l'Ontario pour relever les caractéristiques importantes qu'il faut avoir pour établir des relations interprofessionnelles positives.

Lorsque les EPEI recueillent de l'information et des idées dans le cadre d'un projet de recherche-action autogéré et réflexif, ils sont en mesure non seulement d'enrichir leurs compétences professionnelles et le milieu d'apprentissage dans lequel ils travaillent, mais aussi d'améliorer la culture de leur milieu de travail. Lorsque les EPEI discutent avec des collègues dans le but d'obtenir de multiples points de vue et de se donner une variété d'options possibles pour prendre des décisions éclairées, ce dialogue engendre un meilleur sens de l'efficacité et injecte de l'énergie et de la motivation dans le milieu de travail. La recherche-action peut s'avérer un outil puissant pour élever le niveau perçu de professionnalisme des EPEI et contribuer à l'amélioration continue de la qualité dans tous les aspects du secteur.

### **Relations de mentorat**

Les relations de mentorat des EPEI sont des partenariats fondés sur des objectifs mutuels et sur une communication respectueuse, claire et honnête. Comme la recherche-action, l'analyse d'études de cas et la pratique réflexive, les relations de mentorat sont autogérées et favorisent l'évolution d'une culture de l'apprentissage dans la profession (Rodd, 2006). Une relation de mentorat peut être un partenariat entre deux EPEI désireux d'adopter une stratégie d'apprentissage qui soit bénéfique aussi bien pour le mentor que pour le participant. Ce peut aussi être un partenariat qui existe au sein d'un programme de mentorat plus vaste. Les relations de mentorat peuvent se dérouler en face à face ou à l'aide d'un ordinateur.

Les relations de mentorat positives :

- reflètent la volonté des deux partenaires de développer une culture dans laquelle ils s'engagent mutuellement à procéder à l'auto-évaluation, à la réflexion, à la résolution de problèmes, à l'établissement d'objectifs et à l'amélioration continue;
- inspirent et motivent le mentor et le participant;
- renforcent la capacité de leadership;
- encouragent l'alignement professionnel stratégique;
- favorisent la diversité et l'inclusion;
- nourrissent l'engagement professionnel;
- encouragent la prise de risques dans un environnement sécuritaire;
- exigent beaucoup d'ouverture, de confiance et de confidentialité;
- sont avantageuses aussi bien pour le mentor que pour le participant;
- facilitent et maintiennent les améliorations apportées aux pratiques et aux programmes d'éducation de la petite enfance.

Qu'est-ce qui caractérise les EPEI qui font partie de partenariats d'apprentissage professionnel? Selon Chu (2014), les partenariats d'apprentissage réussissent mieux quand les mentors ont une capacité croissante d'acquiescer les caractéristiques suivantes (Chu, Marilyn. (2014) p.15-17) :



Bienveillance et acceptation Réceptivité et sensibilité Fiabilité Capacité d'établir des partenariats d'égalité Curiosité	Capacité de changer de stratégies au besoin Capacité de communiquer de bien des façons Capacité de respecter et d'être respecté Professionnalisme
---	--

## Sommaire

Les EPEI reconnaissent le lien qui existe entre l'apprentissage professionnel continu et la prestation de programmes et de services d'éducation de la petite enfance de la qualité. Ils veulent ressentir leur « pouvoir-faire » dans leur exercice professionnel afin d'enrichir la vie de jeunes enfants et des familles. Ils veulent se sentir inspirés, motivés et habilités par leur profession et veulent également sentir qu'ils ont un impact non seulement sur la vie des enfants et des familles, mais aussi sur la société ontarienne. La pratique réflexive et l'apprentissage autonome offrent de multiples façons d'acquérir, dans le milieu de pratique, un apprentissage pertinent, innovateur, percutant et de grande qualité.

## Ressources

The Alberta Teachers' Association. (2000). *Action Research Guide for Alberta Teachers*. Alberta, Canada.

Bierema, L. & Merriam, S. (2002). E-mentoring Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innovative Higher Education*, Volume 26, No.3, 211-227.

Coombe, Kennece. (2011). Early Childhood Education Workforce Capacity Project: An Introduction to Mentoring for Early Childhood Educators. Document consulté le 29 avril 2013 à [www.csu.edu.au/special/teach-ec](http://www.csu.edu.au/special/teach-ec)

Coughlin, Anne Maria & Baird, Lorrie, *Pedagogical Leadership*. Document consulté le 15 janvier 2014 à <http://www.edu.gov.on.ca/childcare/research/html>

Chu, Marilyn. (2014). *Developing Mentoring and Coaching Relationships in Early Care and Education: A Reflective Approach*. Toronto: Pearson International Inc.

Cummins, L. (2004). The Pot of Gold at the End of the Rainbow: Mentoring in Early Childhood Education. *Childhood Education*, 80(5), 254-257.

Curtis, D, Lebo, Debbie, Cividanes, Wendy C.M. and Carter, Margie. (2013). *Reflecting in Communities of Practice: A Workbook for Early Childhood Educators*, St. Paul, MN: Redleaf Press.

Doherty, G. (2011). Mentoring Pairs for Child Care (MPCC) Project: Final Outcome Report. St. Catharines, Ontario. Early Childhood Community Development Centre.

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario. (2013). *Teachers Learning Together: Lessons from Collaborative Action Research in Practice*. Toronto, Canada: Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.

Law, S & and Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning: Practice, Policy and Research*. Maidenhead, England. Open University Press.

Lindon, Jennie. (2010). *Reflective Practice and Early Years Professionalism*, UK: Hodder Education.

Ministère de l'Éducation. *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*. (2008). Document consulté le 5 novembre 2013 à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/continuum/continuumf.pdf>.

Moon, J. (2004). *Reflection in Learning and Professional Development*, New York: Routledge Falmer.

Peterson,S.,Valk,C., Baker,A., Brugger,L. & Hightower, A.D. (2010). “We’re Not Just Interested in the Work”: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. London, England, Routledge.

Rodd, J. (2006). *Leadership in Early Childhood* (3<sup>rd</sup> ed.). Maidenhead, England: Open University Press.

Romano, Joseph. (2013). *Self Directed Professional Learning; Cultivating & Curating Authentic Learning Experiences*, Toronto: eceLink.

Weaver, P.E. (2004). The Culture of Teaching and Mentoring Compliance. *Childhood Education*, 80(5), 208-210.

Wegner, Etienne, McDermott, Richard,& Snyder, William M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.