

NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



**Perceptions et enjeux de l'analyse réflexive
des pratiques éducatives :
étude exploratoire auprès d'éducatrices de la
petite enfance en Tunisie**

Elassaad Elharbaoui
Université de Carthage
Tunisie

Résumé

Dans le domaine de l'éducation en général et de la didactique des langues dont la didactique du français en particulier, l'analyse réflexive des pratiques d'enseignement et de formation joue un rôle crucial dans le développement professionnel des formateurs, des enseignants, mais aussi des éducateurs de la petite enfance. Cette étude exploratoire examine les perceptions de 30 éducatrices tunisiennes à l'égard de l'ARPE, comblant ainsi une lacune dans la littérature contextualisée. À travers une enquête par questionnaire comportant trois questions ouvertes, nous avons exploré la façon dont ces professionnelles appréhendent et intègrent l'ARPE dans leur pratique quotidienne. L'analyse thématique des réponses révèle une vision hétérogène de l'ARPE. Certaines participantes la perçoivent comme un exercice théorique, tandis que d'autres la considèrent essentielle à l'amélioration de leurs pratiques. Les résultats mettent en lumière plusieurs défis, notamment les limites des formations initiales et continues, ainsi qu'une faible intégration pratique de l'ARPE. Face à ces constats, l'étude recommande un renforcement de la formation des éducatrices, privilégiant des approches interactives et l'utilisation de ressources pédagogiques concrètes. Elle souligne l'importance de prendre en compte les normes professionnelles, les caractéristiques psychologiques et les compétences comportementales des éducatrices pour optimiser l'implémentation de l'ARPE. Cette recherche ouvre la voie à une exploration plus approfondie, notamment par le biais d'entretiens, pour affiner notre compréhension des perceptions et des pratiques liées à l'ARPE dans le contexte tunisien de l'éducation de la petite enfance.

Mots clés : Pratiques éducatives, analyse réflexive des pratiques éducatives (ARPE), praticien réflexif, perceptions

Introduction

L'analyse réflexive des pratiques éducatives (ARPE) s'est imposée comme un outil fondamental dans la formation de nombreux secteurs, notamment dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. Ancrée dans une épistémologie de la pratique qui met l'accent sur l'expérience individuelle comme « contradiction vivante » (Whitehead, 2000), cette approche s'appuie sur la théorie de l'activité historique culturelle pour souligner l'importance du contexte dans la formation des connaissances et des pratiques (Edwards et Daniels, 2012). Les éducatrices spécialisées dans la petite enfance sont confrontées à un défi particulier : elles doivent adopter des pratiques innovantes pour répondre aux besoins divers d'une population d'enfants aux multiples facettes, tout en naviguant dans des contextes socio-éducatifs complexes impliquant les enfants, les familles et les équipes collaboratives (Durand, 2010). Pour relever ce défi, ces professionnelles doivent s'appuyer sur des connaissances interdisciplinaires (Kupzyk *et al.*, 2023 ; Li *et al.*, 2024) et adopter une perspective holistique de l'éducation. L'analyse réflexive joue ici un rôle crucial, permettant aux éducatrices d'examiner de manière critique leurs stratégies éducatives et d'améliorer continuellement leurs pratiques. Schön (2017), dans son ouvrage « The Reflective practitioner », a mis en lumière l'importance de la réflexion dans l'action et sur l'action pour le développement professionnel.

Des études récentes (Florescu et Ciolan, 2023 ; Înönü *et al.*, 2024 ; Rouse et Hyde, 2024) corroborent l'impact positif de cette approche réflexive sur les performances des éducateurs de la petite enfance, soulignant son rôle comme moteur de changement des méthodes éducatives. Cependant, malgré ces avancées, il existe un manque significatif de recherches sur l'application et l'efficacité de l'ARPE dans le contexte spécifique de l'éducation de la petite enfance en Tunisie, créant ainsi un gap important dans la littérature existante. Dans les recherches actuelles en didactique du français, l'analyse réflexive s'impose comme un levier essentiel de transformation et d'amélioration des pratiques d'enseignement et de formation vu que ces pratiques influencent l'enseignement et l'apprentissage dans les situations didactiques.

Notre contribution vise à enrichir la réflexion sur l'évolution des pratiques pédagogiques en mettant en lumière le rôle essentiel de l'analyse réflexive comme catalyseur de changement des pratiques enseignantes dans le domaine éducatif en général, et dans le domaine de la didactique des langues dont le français langue étrangère (FLE). En effet, l'analyse réflexive des pratiques éducatives en petite enfance implique une réflexion approfondie sur les processus didactiques à l'œuvre dans la transmission des savoirs langagiers et communicationnels des jeunes apprenants. Cette dimension didactique s'avère cruciale pour le contexte tunisien, où les éducateurs doivent conjuguer les enjeux de l'éveil langagier précoce avec les spécificités de l'environnement plurilingue tunisien. Dans cette recherche présentée

lors du congrès international de l’AIRDL¹, nous visons à décrire et analyser les perceptions et les enjeux de l’analyse réflexive des pratiques éducatives du point de vue de 30 éducatrices travaillant dans des jardins d’enfants en Tunisie. Notre objectif est non seulement d’analyser et de comprendre les enjeux liés à l’ARPE dans le domaine de l’éducation de la petite enfance, mais aussi de proposer des pistes de réflexion concrètes pour améliorer les pratiques éducatives et enseignantes, contribuant ainsi à l’avancement des connaissances dans ce domaine crucial du développement de l’enfant dans le contexte nord-africain en voie de développement.

1. Cadre conceptuel

1.1. La pratique réflexive et le développement de l’identité réflexive des éducateurs de la petite enfance

Les débats scientifiques autour de la pratique réflexive en éducation de la petite enfance portent sur plusieurs aspects essentiels. L’efficacité et l’impact de cette approche sont souvent discutés, certains chercheurs affirmant qu’elle est cruciale pour l’amélioration de la professionnalisation et le développement professionnel (Campillo *et al.*, 2009 ; Goyette *et al.*, 2018 ; Vacher, 2022), tandis que d’autres questionnent son impact mesurable sur les résultats éducatifs.

Le débat porte également sur la nature des processus composant la pratique réflexive (Vacher, 2022). Pour Schön (2017), elle correspond à un processus d’expérimentation en contexte éducatif. Saussez et Allal (2007) parlent d’un processus métacognitif d’autorégulation de l’action. Cependant, pour Korthagen (1993), la pratique réflexive décrit un processus d’apprentissage. En ce qui concerne la méthodologie, il existe des divergences sur les meilleures façons d’intégrer la réflexivité dans les pratiques éducatives, allant de l’auto-observation (Boucenna et Vacher, 2016) à des discussions de groupe (Fablet, 2004).

Ces différentes perspectives soulignent la complexité et la richesse de la pratique réflexive, qui peut être adaptée en fonction des contextes et des besoins spécifiques des éducateurs de la petite enfance. La formation des éducateurs est également un sujet de débat, certains plaidant pour une formation initiale approfondie (Bouissou et Brau-Antony, 2005 ; Deprit *et al.*, 2022), tandis que d’autres privilégient une approche continue (Campanale, 2007 ; Chaubet *et al.*, 2016 ; Mercure et Rivard, 2016). L’évaluation de la pratique réflexive soulève des questions quant aux critères et outils appropriés pour mesurer son efficacité, notamment en raison de la difficulté à quantifier ses bénéfices qualitatifs. De plus, les chercheurs insistent sur l’importance de

¹ Thème : « *L’évolution des pratiques d’enseignement et de formation en didactique du français : quels résultats de recherche ?* », Tozeur du 28 au 30 avril 2023.

contextualiser la réflexivité en fonction des spécificités culturelles et institutionnelles (Broyon, 2006 ; Djiecheu, 2018).

La pratique réflexive se caractérise par une diversité d'usages et de déclinaisons pratiques. Cependant, le paradigme du « praticien réflexif » ne fait pas l'unanimité, car le concept de réflexion est lui-même polysémique et interprété de multiples façons (Correa Molina et Thomas, 2013). Avant de discuter cette posture éducative, il est essentiel de définir « l'éducateur de la petite enfance » et « l'éducateur réflexif ». L'éducateur de la petite enfance (EPE), également appelé enseignant, est spécialisé dans l'éducation des enfants âgés de 2 ans et demi à 5 ans. Il accompagne ces enfants dans une démarche éducative et sociale globale, en lien avec leur famille et leur entourage social. L'objectif est de promouvoir le développement physique, cognitif, social et émotionnel des jeunes enfants dans un environnement socioéducatif sûr et stimulant. Face à un environnement éducatif en mutation continue et à des besoins éducatifs diversifiés, l'EPE doit prendre du recul, analyser ses actions et les ajuster en fonction des exigences contextuelles.

Selon Pragier (2012), les éducateurs adoptant cette approche sont plus enclins à améliorer continuellement leurs compétences et à mieux s'adapter aux besoins des enfants. En prenant conscience de leurs pratiques, ils renforcent leur confiance et leur capacité à gérer des situations complexes, et sont incités à poursuivre leur formation continue. De plus, cette réflexion encourage le partage d'expériences entre collègues, enrichissant les pratiques collectives et améliorant la communication avec les parents et les autres parties prenantes. En somme, la réflexion est une caractéristique clé des professionnels compétents, capables d'apprendre de leur expérience pour développer leur identité professionnelle et appliquer les résultats de la réflexivité dans de nouvelles situations éducatives (Ignatieva *et al.*, 2022 ; Lagos-Serrano, 2022)

1.2. Les perceptions

Vu que notre étude vise à identifier les perceptions des éducatrices de la petite enfance concernant l'analyse réflexive des pratiques professionnelles, il sera opportun de définir ce concept de perception. Dans le domaine de la cognition, le verbe « imaginer » à l'infinitif évoque l'action de représenter mentalement quelque chose. Le terme « concept » peut être compris de différentes manières selon le contexte. En général, il désigne une idée ou une notion abstraite qui représente des caractéristiques communes à un groupe d'objets ou de phénomènes (Arnone, 1971 ; Bolognesi et Steen, 2018). En philosophie, il est considéré comme une construction mentale essentielle pour catégoriser et comprendre le monde (Hanna et Peacocke, 1994), tandis qu'en psychologie, il sert à organiser l'information et à faciliter le raisonnement (Keil et Wilson, 2000). Enfin, dans les sciences sociales, le concept décrit des phénomènes culturels ou sociaux, et en éducation, il représente une idée clé que les élèves doivent saisir pour développer leurs compétences (Petrovsky, 2024).

Bien que le terme « concept » soit flexible et s'applique à de nombreuses disciplines académiques, chacune avec ses propres ramifications et applications, il reste sujet à des modifications en fonction du contexte expérientiel de l'individu. La notion de « perception » désigne les concepts et les idées qu'une personne détient dans un domaine spécifique (Salmi *et al.*, 2016). En effet, la perception est un processus cognitif et psychologique fondamental qui influence notre façon de communiquer avec les personnes et les objets qui nous entourent.

Les perceptions sont alors des constructions mentales reflétant notre compréhension du monde environnant, façonnées par notre vécu, notre éducation et notre culture, et susceptibles d'évoluer avec le temps (Persson *et al.*, 2022). D'autre part, les termes « savoirs » et « croyances » sont employés pour désigner le contenu de ces connaissances et croyances. Les « savoirs » sont des connaissances validées par la méthode scientifique, tandis que les « croyances » sont des convictions personnelles non nécessairement étayées par des preuves empiriques (Karabenick et Moosa, 2005). Toutefois, la distinction entre les deux peut être floue, car les croyances, parfois profondément ancrées, peuvent résister aux preuves scientifiques (Chalak et Barroca-Paccard, 2021). Ces termes peuvent également refléter le point de vue individuel, car la connaissance est une perception certaine, qu'elle soit vérifiée ou non. Dans un autre contexte, le terme « perception » peut se référer aux structures circonstancielles élaborées dans un contexte spécifique et dans un but défini. Cette acception implique que la perception est construite à partir d'informations contextuelles et mémorielles (McDonald, 2012). Dans le cadre de cette étude, les perceptions renvoient aux connaissances et idées détenues par les éducatrices de la petite enfance dans le domaine de l'analyse réflexive des pratiques éducatives. Ces perceptions définissent le niveau et la validité des connaissances de ces éducatrices.

2. Méthodologie

2.1. Échantillon

Pour cette étude, nous avons sélectionné un échantillon de 30 éducatrices de la petite enfance travaillant depuis 6 ans dans des jardins d'enfants publics répartis sur le gouvernorat de Sousse. Ces jardins accueillent des enfants âgés de 3 à 6 ans. Les éducatrices sont titulaires d'un diplôme en éducation de la petite enfance délivré par l'Institut Supérieur de Cadres de l'Enfance, une institution sous la tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur et du ministère de la Femme, de la Famille et des Personnes Âgées. Cet institut est l'unique organisme de formation universitaire en éducation de la petite enfance en Tunisie et même en Afrique.

Lors de leur formation initiale en licence, ces éducatrices ont suivi des cours sur les fondements théoriques et l'analyse réflexive des pratiques éducatives (28 heures d'enseignement), ainsi que des cours sur les méthodes et les outils de l'analyse

réflexive des pratiques éducatives (28 heures d'enseignement). Elles ont également participé à des ateliers d'initiation à l'analyse des situations éducatives via la méthode du groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) (28 heures d'enseignement). Après avoir recueilli le consentement volontaire de 30 éducatrices pour participer à l'enquête, nous les avons regroupées dans une salle pendant 30 minutes pour collecter leurs réponses individuelles à trois questions ouvertes. Ces questions visaient à identifier leurs perceptions de l'analyse réflexive des pratiques éducatives, la relation entre pratique réflexive et pratiques éducatives, ainsi que les défis liés au recours à l'analyse réflexive des pratiques éducatives auxquels elles sont confrontées au quotidien.

2.2. Méthode de recueil des données

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé une enquête à l'aide d'un questionnaire composé de trois questions ouvertes. Ce choix méthodologique repose sur plusieurs considérations. Les questions ouvertes sont essentielles pour analyser les perceptions des éducatrices concernant l'analyse réflexive de leurs pratiques éducatives et les défis qui y sont associés. Elles permettent d'obtenir des réponses détaillées et nuancées, offrant ainsi une diversité de perspectives et d'expériences personnelles. En explorant les définitions, l'intégration de la réflexivité dans les méthodes éducatives et les obstacles rencontrés, ces questions facilitent une compréhension approfondie des perceptions individuelles et collectives, tout en identifiant des thèmes émergents qui pourraient ne pas être révélés par des questions fermées. Le questionnaire se compose de trois questions soigneusement étudiées. La première interroge leur définition de l'analyse réflexive des pratiques éducatives, la deuxième examine la relation entre cette pratique et leurs méthodes éducatives, et la troisième aborde les défis rencontrés lors de l'application de l'analyse réflexive.

Trente éducatrices se sont réunies dans une salle d'un jardin d'enfants public, où elles ont reçu des feuilles contenant les questions ainsi que des feuilles supplémentaires pour rédiger leurs réponses. Après avoir convenu d'un temps de rédaction d'environ 30 minutes, la majorité des éducatrices a répondu aux trois questions, ce qui peut être jugé satisfaisant pour ce type d'étude.

2.3. Méthode d'analyse des données

Après avoir recueilli les réponses, nous avons procédé à une analyse qualitative axée sur l'identification des thèmes, suivie de leur description et interprétation. La méthode d'analyse thématique a été réalisée manuellement sur support papier, démarche choisie en raison de la taille limitée du corpus et de la clarté des questions. Cette approche facilite l'identification des éléments saillants et la création d'unités de signification. Nous avons adopté une thématization séquencée hypothético-déductive (Squires, 2023). Pour chaque question, nous avons sélectionné au hasard la réponse d'une éducatrice, que nous avons lue attentivement pour en extraire les idées

principales. Le texte a ensuite été subdivisé en unités de signification correspondant à des phrases claires. Ces unités ont été regroupées par thème et consignées sur une fiche de thématisation, où chaque thème est associé à une description. Cette méthode a été systématiquement appliquée aux réponses des autres éducatrices, permettant ainsi d'enrichir les listes thématiques initiales (Elliott *et al.*, 2023).

La thématisation séquencée présente l'avantage de conserver l'intégralité des réponses tout en offrant une analyse structurée et efficace du contenu textuel. Elle permet aussi de garantir des thèmes qui sont ancrés dans des expériences et des points de vue réels des éducatrices de la petite enfance. À l'issue de cette analyse, nous avons pu établir trois tableaux représentant les listes thématiques correspondant à chaque question ouverte. Ces résultats fournissent une base solide pour comprendre les perceptions des éducatrices sur l'analyse réflexive dans leur pratique professionnelle.

Tableau 1. Liste des thèmes qui se dégagent des perceptions des éducatrices à propos de l'analyse des pratiques éducatives

Thème	Description du thème	Unités des significations
<i>L'analyse des pratiques éducatives (APE) favorise le « développement des compétences professionnelles » des éducatrices de la petite enfance</i>	L'APE est un processus de formation (une formation) visant à développer (développer les compétences) et améliorer (formation continue) les compétences des éducateurs à travers des activités spécifiques (formations et exercices).	<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse des pratiques éducatives : une formation ou des exercices réalisés afin de développer des compétences particulières. • L'analyse des pratiques éducatives est un ensemble d'actes de formation afin de développer les compétences professionnelles. • L'analyse des pratiques éducatives : une formation continue visant l'amélioration des compétences de l'éducateur de l'enfance.
<i>L'analyse de la pratique éducative comme « processus réflexif et continu »</i>	L'APE est un processus réflexif et continu qui implique une démarche de réflexion sur sa propre pratique (démarche réflexive, réflexion sur ma propre pratique), une prise de recul (prise de recul) et une remise en question	<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse des pratiques éducatives est une démarche réflexive. • L'analyse des pratiques éducatives me permet de développer une réflexion sur ma propre pratique éducative. • L'analyse des pratiques éducatives est un processus continu de réflexion et d'améliora-

	<p>(remise en question), ainsi que la mise en œuvre d'actions professionnelles réfléchies. L'analyse des pratiques éducatives est perçue comme une compétence professionnelle essentielle pour l'évolution (nécessaire à l'évolution de la pratique) et l'amélioration continue (processus continue d'amélioration) de la pratique éducative.</p>	<p>tion ; l'analyse des pratiques éducatives pour moi est la prise de recul et de la remise en question de ma pratique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'analyse des pratiques éducatives consiste dans des actions professionnelles réfléchies visant l'amélioration de la pratique. • L'analyse des pratiques professionnelle est une compétence professionnelle nécessaire à l'évolution de la pratique éducative, etc.
<p><i>L'APE comme « ensemble de règles théoriques dans un programme de formation »</i></p>	<p>L'analyse des pratiques éducatives est un cadre structuré qui guide et oriente la pratique professionnelle en suivant un programme préétabli. Ce cadre inclut des méthodes, des démarches et des règles d'action décrites par un programme de formation universitaire, visant à réaliser des pratiques éducatives concrètes et efficaces.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse des pratiques éducatives est un outil pour orienter la pratique professionnelle en suivant un programme préétabli. • L'analyse des pratiques éducatives est l'ensemble des méthodes et des démarches axées sur un programme de formation universitaire. • L'analyse des pratiques éducatives est un groupe de règles d'action et de réalisations des pratiques réelles guidées par des méthodes et des démarches décrites par un programme de formation, etc.
<p><i>L'APE comme action psychopédagogique de l'éducatrice de la petite enfance</i></p>	<p>L'analyse des pratiques éducatives comme étant un processus d'apprentissage complexe qui implique non seulement la mise en œuvre de programmes de formation préétablis et la mobilisation de règles d'action</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse des pratiques éducatives est un processus complexe qui prend en compte les comportements, les attitudes et les compétences d'éducateur dans sa profession. • L'analyse des pratiques éducatives implique une prise de position de l'éducateur

	<p>pour atteindre des objectifs particuliers, mais aussi la prise en compte des comportements, (prend en compte les comportements, ensemble de comportements manifestés) des dimensions psychologiques (dépend des caractéristiques psychologique) et des normes pédagogiques (définie selon des normes pédagogiques) propres à l'éducateur de l'enfance et à sa profession. Cette analyse permet d'évaluer et d'améliorer la pratique professionnelle en identifiant les forces et les faiblesses (identifier mes forces et mes faiblesse), en développant les compétences et en favorisant même une réflexion continue de l'éducateur de l'enfance sur ses représentations de l'analyse des pratiques éducatives.</p>	<p>de l'enfance lui-même sur ses actions et ses décisions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'analyse des pratiques éducatives est liée aux normes et aux valeurs de la profession. • L'analyse des pratiques éducatives dépend des caractéristiques personnelles et psychologiques de l'éducateur de l'enfance. • L'analyse des pratiques éducatives me permet de prendre du recul par rapport à ma pratique pour que j'arrive à identifier mes forces et mes faiblesses. • L'analyse des pratiques éducatives est l'ensemble des comportements manifestés par un praticien lors de son action pédagogique. • L'analyse des pratiques éducatives est intimement dépendante de la dimension psychologique de l'éducatrice de la petite enfance. • L'analyse des pratiques éducatives est définie selon des normes pédagogiques particulières de la profession qui influencent le profil de l'éducateur de l'enfance, etc.
<p><i>L'importance de la pratique réflexive pour l'amélioration des pratiques éducatives en éducation de l'enfance</i></p>	<p>La pratique réflexive est essentielle pour améliorer les méthodes et les actions éducatives dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, en soulignant comment l'analyse réflexive permet de mieux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse réflexive se fait sur l'action et vise l'amélioration de la pratique. • L'analyse réflexive se réalise à partir de la pratique et cherche à comprendre la pratique elle-même. • C'est à partir de la pratique éducative que se fait l'analyse

	<p>comprendre, examiner et adapter les activités éducatives aux besoins des enfants.</p>	<p>réflexive ; L'analyse réflexive vise le développement de la pratique elle-même ; L'analyse réflexive est nécessaire pour</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'analyse réflexive me permet d'examiner ma pratique éducative de manière critique • L'analyse réflexive me permet de mieux comprendre le choix des activités et prendre les décisions nécessaires. • L'analyse réflexive est importante pour moi et elle me permet d'améliorer mes choix d'activités et de les adapter aux enfants, etc.
--	--	---

Tableau 2. Liste des thèmes qui se dégagent des perceptions des éducatrices à propos de la relation entre pratique réflexive en éducation de l'enfance et pratiques éducatives

Thème	Description du thème	Unités des significations
<p><i>Les pratiques éducatives comme « série d'actions concrètes et observables et non comme processus réflexif continu »</i></p>	<p>Les éducatrices pensent que la pratique éducative s'améliore indépendamment de l'analyse réflexive et qu'elle se réfère uniquement aux séries d'actions éducatives et aux décisions prises par l'éducateur pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants. Ces éducatrices semblent croire que l'amélioration de la pratique éducative et le développement des compétences professionnelles se produisent naturellement avec l'expérience et le</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La pratique professionnelle est singulière et ne nécessite pas son analyse réflexive. • Il est très difficile de lier l'analyse réflexive des pratiques éducatives à la pratique éducative. La pratique éducative s'améliore indépendamment de son analyse réflexive. • Je pense que la pratique éducative s'améliore même en l'absence de l'analyse réflexive. • Le développement professionnel de l'éducateur de l'enfance dépend essentiellement de l'ancienneté et l'analyse réflexive ne peut pas influencer ce développement. • Les pratiques éducatives de l'enfance se réfèrent

	temps.	uniquement aux actions et aux décisions prises par l'éducateur dans sa pratique éducative pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants.
<i>L'importance de la pratique réflexive pour l'amélioration des pratiques éducatives en éducation de l'enfance</i>	La pratique réflexive est essentielle pour améliorer les méthodes et les actions éducatives dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, en soulignant comment l'analyse réflexive permet de mieux comprendre, examiner et adapter les activités éducatives aux besoins des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse réflexive se fait sur l'action et vise l'amélioration de la pratique. • L'analyse réflexive se réalise à partir de la pratique et cherche à comprendre la pratique elle-même. • C'est à partir de la pratique éducative que se fait l'analyse réflexive. • L'analyse réflexive vise le développement de la pratique elle-même ; L'analyse réflexive est nécessaire pour examiner la pratique. • L'analyse réflexive me permet d'examiner ma pratique éducative de manière critique. • L'analyse réflexive me permet de mieux comprendre le choix des activités et prendre les décisions nécessaires. • L'analyse réflexive est importante pour moi et elle me permet d'améliorer mes choix d'activités et de les adapter aux enfants, etc.

Tableau 3. Liste des thèmes relatifs aux difficultés de mobilisation de l'ARPE

Thème	Description du thème	Unités des significations
« <i>Défis et limites de la formation initiale en analyse réflexive des pratiques éducatives</i> »	Ce thème met en lumière les difficultés rencontrées par les éducateurs de l'enfance en raison d'une formation initiale insuffisante, très théorique qu'elle ne leur a pas permis d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour appliquer concrètement l'ARPE dans leurs pratiques éducatives. La maîtrise de l'ARPE nécessite une formation pratique permettant la concrétisation des connaissances théoriques acquises en formation initiale.	<ul style="list-style-type: none"> • Je n'ai pas reçu une formation initiale solide en ARPE. • Je ne suis pas bien formée à l'ARPE lors de la formation initiale. • L'ARPE est une démarche difficile car elle nécessite diverses connaissances. • Je n'ai pas été suffisamment formée à l'ARPE pendant ma formation initiale, ce qui rend cette démarche difficile pour moi. • La formation initiale en ARPE était trop théorique et il lui manque la pratique concrète, ce qui rend difficile son application dans la vie professionnelle. • Je pense que l'ARPE est une démarche complexe qui nécessite une formation. Le cours en ARPE était insuffisant pour moi. • Je me trouve incapable d'appliquer la démarche théorique en analyse des pratiques sur les situations d'enfants.
« <i>Défis et limites de la formation continue en analyse réflexive des pratiques éducatives</i> »	Ce thème explicite une insatisfaction générale concernant la formation continue en analyse réflexive. Elle est considérée trop théorique et insuffisamment pratique. Elle est souvent limitée à des exposés théoriques sans	<ul style="list-style-type: none"> • La formation continue est purement théorique. Il s'agit uniquement d'un discours théorique. • Nous ne nous sommes pas formés à l'analyse réflexive comme démarche d'action mais juste à des exposés théoriques. • La formation continue ne

	<p>exemples concrets, ce qui rend difficile l'application de l'analyse réflexive à des situations éducatives réelles.</p>	<p>propose pas assez d'exemples concrets pour m'aider à appliquer l'analyse réflexive à des situations éducatives concrètes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les formations continues auxquelles j'ai assisté étaient des généralités. • Les inspecteurs ne sont pas toujours des professionnels de terrain et ne comprennent pas toujours les réalités auxquelles je suis confrontée. • Les formations continues sont souvent trop courtes pour permettre une réelle appropriation de l'analyse réflexive. • Le nombre de séances de formation continue est trop réduit. • J'ai besoin de plus de formation pratique axée sur des situations concrètes afin d'intégrer l'analyse réflexive dans ma profession. • Les formations continues devraient être plus interactives pour favoriser les échanges entre les participants et faciliter l'apprentissage. • Des analyses en groupes de situations éducatives c'est mieux que des formations théoriques ; etc
--	---	---

3. Résultats

Dans cette partie d'analyse des résultats, nous avons réalisé une enquête auprès de 30 éducatrices de la petite enfance afin de caractériser et analyser leurs perceptions

concernant la définition de l'analyse des pratiques éducatives, ainsi que la relation entre la pratique réflexive en éducation de l'enfance et les pratiques éducatives. Nous avons également identifié les limites liées au recours à l'analyse réflexive des pratiques éducatives par ces éducatrices. Afin de faire correspondre le nombre d'éducatrices à chaque thème de la liste thématique relative à chaque question ouverte posée, nous avons retenu pour chaque éducatrice une seule unité de signification par thème. Par conséquent la présence d'une seule unité de signification correspondant à un thème particulier suffit pour dire que l'éducatrice présente la perception décrite par le thème en question.

De cette façon, nous sommes parvenu à concevoir trois histogrammes qui représentent visuellement la distribution des perceptions des éducatrices de la petite enfance concernant chaque thème. Cette représentation visuelle permet de comprendre la signification de chaque thème en fonction du nombre d'éducateurs qui y sont associés, renforçant ainsi la pertinence des listes thématiques. L'importance de la thématique correspond au nombre d'éducatrices qui lui est associé. Lors de l'analyse de ces histogrammes, nous procédons à la description de chaque thème, de manière objective, en utilisant des citations directes des réponses pour illustrer ces thèmes. Nous procédons également à la compréhension des thèmes en tenant compte du contexte et des significations subjectives des participants.

3.1. Perceptions des éducateurs de l'enfance concernant « l'analyse des pratiques éducatives »

Les réponses à la question « Écrivez, sous forme de phrases courtes, ce qui vous vient à l'esprit lorsque vous entendez l'expression « analyse des pratiques éducatives » ont été collectées auprès de 30 éducatrices de la petite enfance. Nous avons ensuite regroupé ces réponses en quatre thèmes distincts, bien décrits et définis selon les unités de signification (voir tableaux (1) dans la partie méthode d'analyse des données). Après avoir regroupé les réponses, nous avons relié les réponses de chaque éducatrice aux quatre thèmes de la liste thématique, à savoir : « Analyse de pratique éducative (APE) favorise le développement des compétences professionnelles », « APE comme processus réflexif et continu », « APE comme ensemble de règles théoriques dans un programme de formation » et « APE comme action psychopédagogique de l'éducateur de l'enfance ». L'histogramme (1) présente la répartition des perceptions des éducatrices de la petite enfance relatives à « la signification de l'analyse des pratiques éducatives » en fonction de ces quatre thèmes.

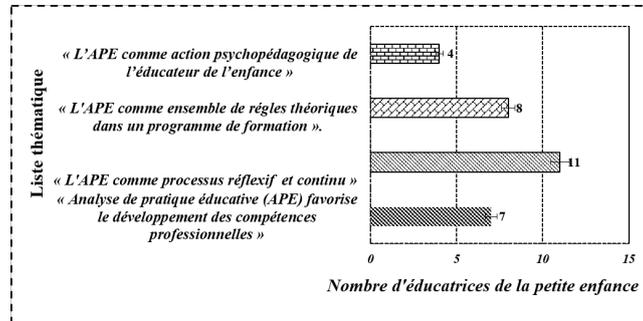


Figure 1. Répartition des perceptions des éducatrices de la petite enfance concernant la signification de « l'analyse des pratiques éducatives »

La définition de « L'Analyse de Pratiques Éducatives (APE) » a suscité des acceptions variées parmi les éducatrices de la petite enfance, mettant en lumière plusieurs perspectives sur son importance et son application. Le thème le plus représenté, « L'APE comme processus réflexif et continu », a été adopté par 11 éducatrices.

Cela indique que la majorité d'entre elles perçoivent l'APE comme une démarche dynamique essentielle à leur pratique éducative (cas de l'éducatrice Ed(3) : « L'analyse des pratiques éducatives est un processus continu de réflexion et d'amélioration »), soulignant l'importance d'une réflexion constante (cas de Ed(7) : « L'analyse des pratiques éducatives est un processus continu de réflexion et d'amélioration » et cas de Ed(20) : « L'analyse des pratiques éducatives me permet de développer une réflexion sur ma propre pratique éducative »).

En parallèle, 7 éducatrices considèrent que l'APE permet d'améliorer les pratiques éducatives (Ed(10) : « L'analyse des pratiques éducatives est une formation continue visant l'amélioration des pratiques éducatives »). Ces éducatrices perçoivent aussi que l'APE est une formation continue qui vise à améliorer les compétences des éducateurs de l'enfance (Ed(12) : « L'analyse des pratiques éducatives est une formation continue visant l'amélioration des compétences de l'éducateur de l'enfance »). Par ailleurs, 8 éducatrices associent l'APE à l'ensemble d'actions et de réalisations des pratiques réelles guidées par des méthodes et des démarches décrites par un programme de formation (Ed(9) : « L'analyse des pratiques éducatives est un groupe de règles d'action et de réalisations des pratiques réelles guidées par des méthodes et des démarches décrites par un programme de formation » ; Ed(20) : « L'analyse des pratiques éducatives est l'ensemble des méthodes et des démarches axées sur un programme de formation universitaire »). Ce dernier point témoigne d'une valorisation de la formation théorique dans l'application des connaissances.

Enfin, bien que moins représenté, le thème « L'APE comme action psychopédagogique de l'éducateur de l'enfance » a été adopté par 4 éducatrices. Ce thème souligne l'importance de l'APE en tant qu'intervention qui prend en compte

les dimensions psychologiques (Ed(20) : « L'analyse des pratiques éducatives est intimement dépendante de la dimension psychologique de l'éducatrice de la petite enfance »). L'APE est considérée aussi comme action pédagogique et éthique de l'éducatrice de la petite enfance (Ed(18) : « L'analyse des pratiques éducatives est liée aux normes et aux valeurs de la profession » ; Ed(5) : « L'analyse des pratiques éducatives est définie selon des normes pédagogiques particulières de la profession qui influencent le profil de l'éducateur de l'enfance, etc. »).

L'analyse des perceptions des éducatrices de la petite enfance concernant l'Analyse de Pratique Éducative (APE) révèle une diversité d'opinions, avec une prédominance pour l'idée que l'APE favorise la réflexion continue et le développement des compétences professionnelles. La majorité des éducatrices considèrent la réflexion comme un élément essentiel de leur pratique, ce qui témoigne d'une culture professionnelle axée sur l'auto-évaluation et l'amélioration continue. En outre, les éducatrices reconnaissent l'importance d'un cadre théorique solide pour orienter leurs actions éducatives, ce qui souligne la valorisation de la formation initiale et de son application dans la pratique. Certaines éducatrices perçoivent également l'APE comme une intervention psychopédagogique holistique, intégrant les dimensions psychologiques et pédagogiques et éthiques de la profession d'éducation de la petite enfance, ce qui indique la nécessité d'un engagement psychologique, pédagogique et éthique de l'éducatrice de la petite enfance dans le cadre de toute démarche d'analyse des pratiques éducatives.

Dans l'ensemble, ces perceptions montrent que les éducatrices valorisent l'APE non seulement comme un outil de développement professionnel, mais aussi comme un moyen d'enrichir leur pratique éducative en tenant compte des dimensions théoriques et psychologiques de leur travail.

3.2. Perceptions des éducatrices de l'enfance concernant la relation entre la pratique réflexive en éducation de l'enfance et la pratique éducative

Les réponses à la question : « Quel type de relation pourrait-il exister entre pratique réflexive en éducation de l'enfance et pratique éducative ? » ont été collectées auprès de 30 éducatrices de la petite enfance. Nous avons ensuite regroupé ces réponses en deux thèmes distincts, bien décrits et définis selon les unités de signification (voir Tableau 2. de la partie méthode d'analyse des données). Après avoir regroupé les réponses, nous avons associé les réponses de chaque éducatrice aux deux thèmes de la liste thématique, à savoir : « Les pratiques éducatives comme série d'actions concrètes et observables et non comme processus réflexif continu » et « L'importance de la pratique réflexive pour l'amélioration des pratiques éducatives en éducation de l'enfance ». L'histogramme (2) présente la répartition des perceptions des éducatrices de la petite enfance relatives à « la relation entre pratique éducative et pratique réflexive » en fonction des deux thèmes susmentionnés.

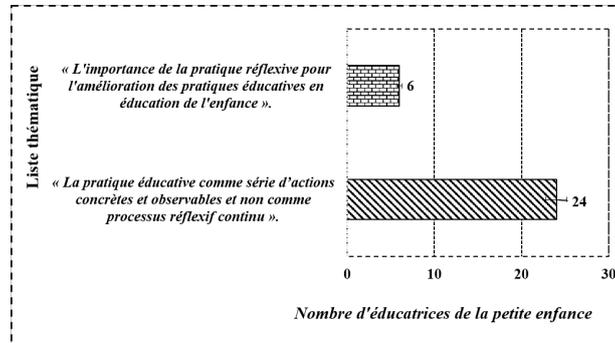


Figure 2. Répartition des perceptions des éducatrices de la petite enfance concernant la relation entre analyse réflexive et pratiques éducatives

Concernant la première catégorie de réponse intitulée « La pratique éducative comme série d'actions concrètes et observables et non comme processus réflexif continu », nous avons identifié 24 éducatrices de la petite enfance sur 30 qui ont évoqué cette idée. En effet, ces éducatrices considèrent que l'amélioration de la pratique éducative n'est pas nécessairement liée à une analyse réflexive (Ed(26) : « La pratique professionnelle est singulière et ne nécessite pas son analyse réflexive » ; Ed(18) : « Il est très difficile de lier l'analyse réflexive des pratiques éducatives à la pratique éducative ; Ed(9) : « la pratique éducative s'améliore indépendamment de son analyse réflexive »). Pour elles, l'expérience éducative et le temps vécu dans la profession suffisent à améliorer leurs pratiques éducatives et à développer leurs compétences professionnelles.

Ces éducatrices croient également que la pratique éducative se limite, d'une part, aux actions éducatives, à savoir le choix, la mise en application et l'évaluation des activités d'apprentissage (Ed(30) : « Les pratiques éducatives correspondent à des activités telles que la planification et la mise en œuvre d'activité d'apprentissage » ; Ed(7) : « la pratique éducative se limite aux actions éducatives orientées par des contenus des activités et l'évaluation des activités éducatives »), et d'autre part, aux décisions prises par l'éducatrice pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants (Ed(8) : « Les pratiques éducatives de l'enfance se réfèrent uniquement aux actions et aux décisions prises par l'éducateur dans sa pratique éducative pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants »).

Ces perceptions des éducatrices concernant la relation entre analyse réflexive et pratiques éducatives semblent ne pas tenir compte de l'importance de l'analyse réflexive pour comprendre et améliorer la pratique éducative. Ces éducatrices peuvent, donc, ne pas accorder une grande importance à l'analyse réflexive dans leurs pratiques éducatives.

Six éducatrices seulement parmi les 30 enquêtées pensent que la pratique éducative correspond à l'objet, au processus et au produit de l'analyse réflexive. Elles considèrent

l'analyse réflexive comme un processus important pour améliorer leurs pratiques éducatives (Ed(25) : « L'analyse réflexive vise le développement de la pratique elle-même » ; Ed(10) : « L'analyse réflexive me permet de mieux comprendre le choix des activités et prendre les décisions nécessaires »). Elles croient également que la réflexivité se fait dans la pratique et produit de nouvelles règles de la pratique elle-même (Ed(29) : « L'analyse réflexive se fait sur l'action et vise l'amélioration de la pratique » ; Ed(26) : « L'analyse réflexive se réalise à partir de la pratique et cherche à comprendre la pratique elle-même »). Il s'agit d'un savoir professionnel caché dans la pratique et qui ne sera révélé qu'après un investissement dans la démarche d'analyse réflexive. Cette dualité itérative décrit bien la relation de complémentarité et de fusion entre l'analyse réflexive comme démarche raisonnée de l'action et la pratique éducative comme objet et produit de la démarche réflexive elle-même.

Les résultats de l'enquête montrent une dualité dans les perceptions des éducatrices concernant l'analyse réflexive et la pratique éducative. Cette dualité peut refléter des différences dans le contexte professionnel et de formation des éducatrices. La majorité des éducatrices (24 sur 30) semblent opérer dans un contexte où l'expérience et les actions concrètes sont valorisées, ce qui peut être dû à des contraintes de temps, à une culture professionnelle axée sur les résultats immédiats, ou à un manque de formation continue sur l'importance de l'analyse réflexive. En revanche, les 6 éducatrices qui valorisent l'analyse réflexive peuvent travailler dans des environnements où la réflexion continue et l'amélioration des pratiques sont encouragées et soutenues. La formation initiale et continue des éducatrices peut jouer un rôle crucial dans leurs perceptions.

Les éducatrices qui ne valorisent pas l'analyse réflexive peuvent avoir reçu une formation plus axée sur les compétences techniques et les actions concrètes, tandis que celles qui valorisent l'analyse réflexive peuvent avoir bénéficié de formations qui mettent l'accent sur la réflexion critique, l'auto-évaluation et l'amélioration continue des pratiques.

3.3. Les difficultés de mobilisation de l'Analyse Réflexive des Pratiques Éducatives

Les réponses à la question : « Citez les difficultés que vous avez rencontrées lors de l'analyse réflexive de vos pratiques éducatives » ont été collectées auprès de 30 éducatrices de la petite enfance. Nous avons ensuite regroupé ces réponses en deux thèmes distincts, bien décrits et définis selon les unités de signification (voir Tableau 3. de la partie méthode d'analyse des données). Après avoir regroupé les réponses, nous avons procédé à faire correspondre les réponses de chaque éducatrice aux deux thèmes de la liste thématique, à savoir : « Les pratiques éducatives comme série d'actions concrètes et observables et non comme processus réflexif continu » et « L'importance de la pratique réflexive pour l'amélioration des pratiques éducatives en éducation de l'enfance ». L'histogramme (3) présente la répartition des perceptions

des éducatrices de la petite enfance relatives à « la relation entre pratique éducative et pratique réflexive » en fonction de ces deux thèmes sus-mentionnés.

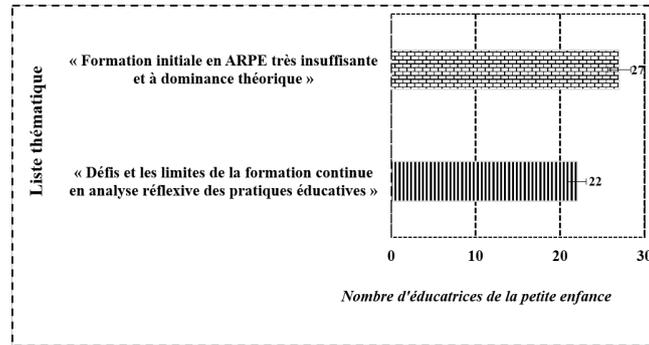


Figure 3. Répartition des perceptions des éducatrices de l'enfance concernant les obstacles liés à l'analyse réflexive des pratiques éducatives

En ce qui se rattache à la catégorie « formation initiale en ARPE très insuffisante et à dominance théorique », nous avons identifié 27 éducatrices de l'enfance parmi les 30 interrogées qui soulignent que la formation initiale ne procure pas les connaissances et les compétences nécessaires à l'analyse réflexive des pratiques professionnelles. Les principaux obstacles à l'analyse réflexive des pratiques éducatives est le manque de formation adéquate en ARPE (Ed(26) : « Je n'ai pas été suffisamment formée à l'ARPE pendant ma formation initiale, ce qui rend cette démarche difficile pour moi » ; Ed(9) : « Je ne suis pas bien formée à l'ARPE lors de la formation initiale »). Les éducatrices se plaignent de n'avoir pas reçu une formation initiale solide en ARPE (Ed(7) : « Je n'ai pas reçu une formation initiale solide en ARPE »), ce qui rend difficile son application à des situations éducatives concrètes. Le manque de pratique d'analyse réflexive en formation initiale constitue aussi un enjeu lors du passage en pratique éducative (Ed(18) : Je me trouve incapable d'appliquer la démarche théorique en analyse des pratiques sur les situations d'enfants » ; Ed(4) : « La formation initiale en ARPE était trop théorique et il lui manque la pratique concrète, ce qui rend difficile son application dans la vie professionnelle »). C'est pourquoi les réponses suggèrent que les éducatrices ont besoin d'une formation plus pratique et plus approfondie en ARPE pour surmonter les obstacles qui y sont liés.

La seconde catégorie, intitulée « Défis et limites de la formation continue en analyse réflexive des pratiques éducatives », était représentée par 22 des 30 éducatrices de l'enfance. Selon leurs réponses, les principales limites de l'analyse réflexive des pratiques éducatives en formation continue sont dues à une formation axée sur des généralités (Ed(18) : « La formation continue est purement théorique ; Il s'agit uniquement d'un discours théorique » ; Ed(11) : « nous ne nous sommes pas formés à l'analyse réflexive comme démarche d'action, mais juste à des exposés théoriques »)

et associée à un nombre très réduit de séances et à un manque d'exemples concrets pour aider les éducatrices de la petite enfance à appliquer l'analyse réflexive à des situations (Ed(5) : « Les formations continues sont souvent trop courtes pour permettre une réelle appropriation de l'analyse réflexive » ; Ed(2) : « le nombre de séances de formation continue est trop réduit »).

Plus largement, les répondantes estiment que les obstacles à l'ARPE en Tunisie sont variés et impactent la formation des éducatrices de la petite enfance. La formation initiale est souvent centrée sur des aspects théoriques, négligeant les éléments pratiques nécessaires pour appliquer ces connaissances dans des contextes réels. De plus, les programmes de formation initiale manquent de ressources et de temps, ce qui limite une approche approfondie de l'ARPE. Les formations continues sont généralement de courte durée et peu fréquentes, ce qui restreint l'acquisition de compétences en ARPE. Elles se concentrent souvent sur des généralités et manquent d'exemples concrets, rendant difficile la mise en pratique des théories apprises.

En outre, le manque d'expérience pratique des inspecteurs et formateurs peut limiter leur compréhension des défis quotidiens auxquels les éducateurs font face. Enfin, l'accès restreint à des formations interactives et pratiques réduit la capacité des éducatrices à intégrer efficacement l'analyse réflexive dans leur pratique professionnelle. Ces obstacles soulignent la nécessité d'une révision des programmes de formation pour mieux répondre aux besoins pratiques des éducateurs en Tunisie.

4. Discussion

L'analyse réflexive des pratiques éducatives est un processus complexe qui implique une réflexion de la part de l'éducatrice de la petite enfance sur ses actions éducatives. Or réduire cette réflexivité sur l'action éducative à ce volet s'avère trop restrictif étant donné que l'ARPE doit prendre en compte de nombreux facteurs tels que les normes et les valeurs de la profession, les caractéristiques personnelles et psychologiques de l'éducateur, ainsi que les comportements, attitudes et compétences de ce dernier dans sa profession (Feuillet *et al.*, 2015). De plus, certaines éducatrices de la petite enfance ont une vision étroite de l'ARPE et la considèrent comme un simple exercice académique.

Cette vision réductrice ne prend pas en compte la complexité de la pratique éducative et l'importance de la réflexion de l'éducatrice sur ses propres actions et décisions. Les éducatrices de la petite enfance ont aussi une perception diversifiée de la relation entre la pratique réflexive en éducation de l'enfance et la pratique éducative. Elles considèrent que l'amélioration de la pratique éducative n'est pas nécessairement liée à une analyse réflexive.

Pour elles, l'expérience éducative et l'ancienneté dans la profession suffisent à améliorer leurs pratiques éducatives et à développer leurs compétences professionnelles. Cependant, de nombreuses éducatrices de la petite enfance considèrent que l'ARPE est un outil essentiel pour améliorer leurs pratiques

professionnelles et répondre aux besoins des enfants. Elles croient que la réflexivité se fait dans la pratique et produit de nouvelles règles de la pratique elle-même. L'ARPE implique une adaptation permanente aux contextes et situations rencontrés, ainsi qu'une réflexion critique sur l'action (Gombert *et al.*, 2017). Il s'agit d'un savoir professionnel caché dans la pratique et qui ne sera révélé qu'après un investissement dans la démarche d'analyse réflexive (Chouinard et Caron, 2015). Par ailleurs, cette recherche relève certains obstacles à l'analyse réflexive des pratiques éducatives. Il s'agit du manque de formation adéquate en ARPE et de pratique d'analyse réflexive en formation initiale. Les éducateurs se plaignent de ne pas avoir reçu une formation initiale solide en ARPE, ce qui rend difficile son application dans des situations concrètes. De plus, les formations continues en ARPE sont souvent axées sur des généralités et manquent d'exemples concrets pour aider les éducatrices à l'appliquer. Ces enjeux soulignent la nécessité de mettre à disposition des éducateurs de l'enfance des ressources pédagogiques et de planifier des formations plus interactives et plus pratiques en ARPE pour faciliter l'apprentissage et surmonter les obstacles liés à l'analyse réflexive des pratiques éducatives (Altet, 2013). Nous pouvons en conclure que l'analyse réflexive des pratiques éducatives est une compétence pouvant faire l'objet de didactisation orientée par différents outils d'aide à la rédaction réflexive (Derobertmasure et Dehon, 2012).

Les résultats de cette étude montrent que l'ARPE présente des limites significatives qui affectent la portée et la validité des conclusions. Tout d'abord, la taille restreinte du corpus, analysé manuellement, limite la généralisation des résultats à d'autres contextes ou échantillons plus larges. De plus, la subjectivité inhérente à l'analyse qualitative peut introduire des biais, car les interprétations des thèmes varient selon les perspectives des chercheurs. L'analyse manuelle s'est par ailleurs avérée chronophage et complexe, ce qui peut nuire à son efficacité, surtout avec un volume de réponses accru. La variabilité des réponses issues de questions ouvertes rend l'identification de thèmes communs plus difficile.

En outre, le temps limité (30 minutes) accordé aux participantes pour rédiger leurs réponses peut affecter la profondeur et la qualité des informations fournies. L'absence de validation externe et le caractère contextuel spécifique des résultats soulignent la nécessité d'une approche plus rigoureuse dans les recherches futures sur l'ARPE. Pour améliorer les résultats, il serait pertinent d'envisager une étude avec un échantillon plus large et diversifié, associée à des méthodes qualitatives complémentaires telles que des entretiens directifs. L'intégration de données quantitatives pourrait enrichir les résultats qualitatifs et offrir une analyse plus solide des perceptions et des pratiques des éducatrices de la petite enfance. Cette approche mixte permettrait de trianguler les résultats et de renforcer les conclusions de l'étude.

Conclusion

Cette recherche vise essentiellement la description des perceptions des éducateurs de la petite enfance travaillant dans des jardins d'enfants situés dans le gouvernorat de Sousse, au sujet de l'analyse réflexive des pratiques éducatives. S'inscrivant dans le champ de la didactique du français en contexte plurilingue, cette étude contribue à la compréhension de l'évolution des pratiques d'enseignement et de formation, notamment dans le contexte spécifique du français langue étrangère à statut privilégié en Tunisie. L'analyse des résultats de cette expérience apporte de nouvelles connaissances importantes au profit du développement de la recherche sur l'analyse réflexive des pratiques éducatives de l'enfance enrichissant ainsi le corpus des travaux en didactique du français qui s'intéressent à la transformation du réel et de la « pensée enseignante ».

D'une part, elle souligne l'importance de prendre en compte les normes et les valeurs de la profession, les caractéristiques personnelles et psychologiques de l'éducateur, ainsi que les comportements, les attitudes et les compétences de ce dernier dans sa profession. D'autre part, ces résultats mettent en évidence la vision restrictive de l'analyse réflexive chez certains éducateurs de l'enfance qui la réduisent à un simple exercice académique sans tenir compte de la complexité de la pratique éducative. Cette observation rejoint les préoccupations actuelles de la didactique du français centrées sur l'évolution des concepts et des modèles didactiques sur les pratiques d'enseignement et de formation. Cela souligne la nécessité de sensibiliser ces éducateurs à l'importance du recours à l'analyse réflexive pour comprendre et améliorer leur pratique.

Bien plus, ces résultats montrent que les éducatrices de la petite enfance ont besoin d'une formation solide sur cette méthode et sur ses apports précieux pour l'évolution de leur agir professionnel. Cette exigence sous-tend une meilleure articulation entre les avancées de la recherche en didactique du français et les pratiques de terrain, notamment dans le contexte spécifique de l'enseignement précoce du français en Tunisie. Elle sous-tend aussi l'importance d'actualiser les programmes de formation initiale et continue en y attribuant de la place à l'analyse réflexive, et de mettre en place des stratégies de sensibilisation des éducateurs sur l'importance de l'analyse des pratiques éducatives en tant qu'outil optimal de développement professionnel. Il est également crucial de leur fournir un soutien et des ressources appropriés pour leur faciliter la mise en pratique de cette approche dans leurs activités quotidiennes, en vue d'améliorer la qualité de leurs pratiques enseignantes en les adaptant aux besoins concrets de leurs apprenants.

Dans cette optique, les résultats révèlent que le développement professionnel des éducatrices de la petite enfance nécessite une transformation de leur rapport à l'analyse réflexive qui, au lieu d'être prise pour un simple exercice académique, doit être considérée comme à un véritable outil d'évolution des pratiques. Lorsqu'elle est correctement comprise et appliquée, l'analyse réflexive des pratiques peut devenir

un levier puissant pour l'amélioration des pratiques d'enseignement, et permettre, en conséquence, aux éducatrices de mieux comprendre et améliorer leurs démarches didactiques, notamment celles orientées vers l'accompagnement du développement langagier des jeunes enfants depuis leur pré-scolarité.

Bibliographie

- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet *et al.* (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 39-60). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/DBU.ALTET.2013.01.0039>
- Arnove, V. C. (1971). The nature of concepts: A point of view. *Theory Into Practice*, 10(2), 408–415. <https://doi.org/10.1080/00405848709543307>
- Bolognesi, M. et Steen, G. (2018). Editors' Introduction: Abstract Concepts: Structure, Processing, and Modeling. *Topics in Cognitive Science*, 10(3), 490–500. <https://doi.org/10.1111/TOPS.12354>
- Boucenna, S. et Vacher, Y. (2016). Réflexivité et apprentissage autorégulé : des notions sœurs qui cultivent la distinction. Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 79–93). De Boeck. <https://researchportal.unamur.be/en/publications/r%C3%A9flexivit%C3%A9-et-apprentissage-autor%C3%A9gul%C3%A9-des-notions-s%C5%93urs-qui-cul>
- Bouissou, C. et Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation : Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20(2), 113–122. <https://doi.org/10.3917/CDLE.020.0113>
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 105-119. <https://revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Broyon.pdf>
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? Dans A. Jorro, *Évaluation et développement professionnel* (pp. 55-75). Coll. Pratiques en Formations. L'Harmattan. <https://hal.science/hal-01172015>
- Campillo, M., Sáez, J. et Sánchez, M. (2014). Situational ethics and the professionalization of social education. *Ethics and Education*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.890321>
- Chalak, H. et Barroca-Paccard, M. (2021). La distinction entre savoir et croyance dans l'enseignement de la théorie de l'évolution : étude des programmes et des

manuels scolaires de SVT. *Ressources*, 23, 124-134. <https://hal.science/hal-03197564>

- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches Inductives*, 3(1), 91–124. <https://doi.org/10.7202/1035196AR>
- Chouinard, I. et Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité. *Phronesis*, 4(3), 11–21. <https://doi.org/10.3917/PHRON.043.0011>
- Correa Molina, E. et Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif. *Phronesis*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1015634AR>
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et Profession*, 30(3), 1-15. <https://doi.org/10.18162/FP.2022.727>
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24–44. <https://doi.org/10.7202/1009058AR>
- Djiecheu, Y. (2018). Réflexivité, culture éducative et contexte. *Action Didactique*, 2, 17–32. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Djiecheu.pdf>
- Durand, T. M. (2010). Celebrating diversity in early care and education settings: moving beyond the margins. *Early Child Development and Care*, 180(7), 835–848. <https://doi.org/10.1080/03004430802466226>
- Edwards, A. et Daniels, H. (2012). The knowledge that matters in professional practices. *Journal of Education and Work*, 25(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.644904>
- Elliott, R., White, E. et Nathan, R. (2023). Thematic Analysis of Inquiries Into Concerns About Institutional Health Care. *British Journal of Psychiatry Open*, 9(S1), S48–S48. <https://doi.org/10.1192/BJO.2023.185>
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, 82(2), 105–117. <https://doi.org/10.3917/CNX.082.0105>
- Feuillet, M., Egado, À. et Lerbet-Sereni, F. (2015). L'analyse de pratiques professionnelles d'éducateurs en groupes réels : entre le soutien professionnel et le soutien émotionnel. Quelle démarche pour faire face aux aléas des conditions

- de travail ? *Psychofenia : Ricerca Ed Analisi Psicologica*, 0(30), 75–110. <https://doi.org/10.1285/117201632VXVIIIN30P75>
- Florescu, D. M. et Ciolan, L. E. (2023). The impact of classroom observation in early education on children's outcomes. *Journal of Pedagogy - Revista de Pedagogie*, LXXI(1), 217–236. <https://doi.org/10.26755/REVPED/2023.1/217>
- Gombert, A., Bernat, V. et Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 11–25. <https://doi.org/10.3917/CDLE.043.0011>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Hanna, R. et Peacocke, C. (1994). A Study of Concepts. *The Philosophical Review*, 103(3), 541. <https://doi.org/10.2307/2185793>
- Ignatieva, G. A., Grishina, A. V., Samerkhanova, E. K. et Tulupova, O. V. (2022). Reflexive-personalized model formation of pedagogical position "mentor for development. *Vestnik of Minin University*, 10(4). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-12>
- İnönü, G. N., Çelebi, S., Gülhan, M. et Aras, S. (2024). Observation as a professional tool for early childhood teachers' inquiry habit of mind: an interpretative phenomenological study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2349639>
- Karabenick, S. A. et Moosa, S. (2005). Culture and personal epistemology: U.S. and Middle Eastern students' beliefs about scientific knowledge and knowing. *Social Psychology of Education*, 8(4), 375–393. <https://doi.org/10.1007/S11218-005-1826-3>
- Keil, F. C. et Wilson, R. A. (2000). The Concept Concept: The Wayward Path of Cognitive Science. *Mind & Language*, 15(2–3), 308–318. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00135>
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90046-J](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90046-J)
- Kupzyk, S., Bassingthwaite, B., Weaver, Ad. D. et Nordness, P. D. (2023). Interdisciplinary Collaborative Practice in Early Childhood. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(2). <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1028>
- Lagos-Serrano, M. J. (2022). Feeling like 'the ham of the sandwich': The contested professional identities of school-based early childhood educators in

- Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 146394912211200–146394912211200. <https://doi.org/10.1177/14639491221120036>
- Li, Y., Wu, C. et Wang, J. (2024). Enhancing Early Childhood Education: Integrating Theory and Practice. *Communications in Humanities Research*, 32(1), 202-207. <https://doi.org/10.54254/2753-7064/32/20240071>
- Mcdonald, S. M. (2012). Perception: A concept analysis. *International Journal of Nursing Knowledge*, 23(1), 2–9. <https://doi.org/10.1111/J.2047-3095.2011.01198.X/PDF>
- Mercure, D. et Rivard, S. (2016). Le développement de la réflexivité et de la pensée critique comme piliers à l'émergence de la créativité dans la formation des futurs travailleurs sociaux. *Approches Inductives*, 3(2), 71–91. <https://doi.org/10.7202/1037914AR>
- Persson, P. B., Hillmeister, P. et Persson, A. B. (2022). Perception. *Acta Physiologica*, 235(3). <https://doi.org/10.1111/APHA.13842>
- Petrovsky, H. V. (2024). Is the Notion of “Concept” Possible? *Политическая Концептология: Журнал Мегадисциплинарных Исследований*, 2, 31–37. <https://doi.org/10.18522/2949-0707.2024.2.3137>
- Pragier, G. (2012). De l'autoanalyse à l'auto-organisation : un parcours réflexif ? *Revue Française de Psychanalyse*, 76(3), 737–755. <https://doi.org/10.3917/RFP.763.0737>
- Rouse, E. et Hyde, B. (2024). Enacting a spiritual pedagogy in the early years: phenomenological reflections on thoughtfulness in practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(5), 739-751. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2311074>
- Salmi, H., Kaasinen, A. et Suomela, L. (2016). Teacher Professional Development in Outdoor and Open Learning Environments: A Research Based Model. *Creative Education*, 7(10), 1392–1403. <https://doi.org/10.4236/CE.2016.710144>
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et Évaluation En Éducation*, 30(1), 97–124. <https://doi.org/10.7202/1086174AR>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Squires, V. (2023). Thematic Analysis. Dans J. M. Okoko *et al.* (eds), *Varieties of Qualitative Research Methods. Springer Texts in Education* (pp. 463–468). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_72

Vacher, Y. (2022). Définir la pratique réflexive. Dans Y. Vacher, *Construire une pratique réflexive* (pp. 21–59). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/construire-une-pratique-reflexive--9782807335370-page-21?lang=fr&tab=texte-integral>

Whitehead, J. (2000). How Do I Improve My Practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective Practice*, 1(1), 91–104. <https://doi.org/10.1080/713693129>