

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ACCOMPAGNER LE PERSONNEL ÉDUCATEUR DANS LEUR PROCESSUS
DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE EN SERVICE DE GARDE ÉDUCATIF
S'INSPIRANT DE L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DE REGGIO EMILIA :
UNE EXPLORATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE POST-INTENTIONNELLE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ALEXANDRA PAQUETTE

JUILLET 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'accompagnement offert par les directrices de recherche représente un aspect important de la mise en forme de ce projet. Je remercie Nathalie Bigras et Joanne Lehrer pour leur présence attentive et leur confiance. L'implication et la participation à leurs divers projets de recherche m'ont permis de développer mon esprit scientifique. À leurs côtés, maintes explorations et découvertes ont vu le jour. Je suis particulièrement choyée d'avoir pu voyager à leurs côtés dans l'univers de la recherche en éducation à la petite enfance, mais également à l'international. Merci aux membres de l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*. Ces chercheurs et chercheuses ont tous contribué à mon cheminement étudiant et professionnel. Enfin, je suis également profondément reconnaissante envers Florence Pirard et Lise Tétreau pour leur bienveillance à mon égard, pour leurs implications en éducation à la petite enfance et pour leur passion indéniable qui me transperce dans chacun de leurs discours.

Merci également à tous et toutes mes collègues étudiant.es avec qui j'ai eu le plaisir de cheminer à travers ce parcours. Nos discussions toujours riches furent incontestablement un apport stimulant à travers les années.

Enfin, je souligne le soutien inébranlable de mon conjoint et de ma famille, qui m'ont offert cette liberté de m'engager pleinement dans ces découvertes. Vous contribuez à la richesse de ma vie, ma gratitude est grande pour l'ensemble des petits plaisirs !

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
SECTION I INTRODUCTION ET STRUCTURE DU MÉMOIRE	12
Introduction.....	12
La recherche phénoménologique post-intentionnelle	14
SECTION II : COMPOSANTE 1	18
L'identification d'un phénomène social	18
CHAPITRE 1 DRESSER LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE PHÉNOMÉNOLOGIQUE POST- INTENTIONNELLE	20
1.1 L'expérience éducative de la ville de Reggio Emilia.....	20
1.1.1 La diffusion de l'expérience éducative de la ville de Reggio Emilia.....	26
1.1.2 La documentation pédagogique	29
1.1.2.1 Les fondements de la documentation pédagogique.....	29
1.1.2.2 Le processus de la documentation pédagogique.....	31
1.1.2.3 Les fonctions bénéfiques de la documentation pédagogique	35
1.1.2.4 Les difficultés et freins à l'utilisation de la documentation pédagogique	40
1.1.2.5 Le soutien offert au personnel enseignant dans le cadre de l'EÉRE et dans les milieux s'en inspirant	45
1.2 Le réseau des services d'accueil de la petite enfance au Québec	47
1.2.1 Le programme éducatif québécois	48
1.2.2 Le soutien pédagogique dans les SGÉE québécois	50
CHAPITRE 2 IDENTIFICATION DES THÉORIES AUTOUR DESQUELLES S'AMORCE LA RÉFLEXION	54
2.1 La notion d'accompagnement en éducation à la petite enfance	55
2.1.1 La définition de l'accompagnement	55

2.1.2	Les postures d'accompagnement	56
2.2	L'influence de la pensée de Deleuze et Guattari en éducation à la petite enfance	60
CHAPITRE 3 IDENTIFIER LES CONTEXTES MULTIPLES ET VARIÉS DANS LESQUELS LE PHÉNOMÈNE SE PRODUIT		62
3.1	Les impacts de la pandémie sur le réseau des SGÉE.....	63
3.2	La mise en place du dossier éducatif individualisé de l'enfant.....	63
3.3	Des processus s'apparentant à la documentation pédagogique.....	64
3.4	La pertinence de la démarche phénoménologique post-intentionnelle au regard de cette problématique	66
CHAPITRE 4 RÉFLÉCHIR AUX IMPACTS SOCIAUX POTENTIELS DE L'EXPLORATION DU PHÉNOMÈNE		68
CHAPITRE 5 IDENTIFIER LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE		70
CHAPITRE 6 FORMULER LA QUESTION DE RECHERCHE		72
SECTION III : COMPOSANTES 2 À 4		73
CHAPITRE 7 COMPOSANTE 2 : PLANIFIER UNE COLLECTE DE DONNÉES FLEXIBLE.....		74
7.1	L'entretien en profondeur (Seidman, 2013)	74
CHAPITRE 8 COMPOSANTE 3 : ADOPTER UNE POSTURE POST-RÉFLEXIVE DANS L'OPTIQUE DE SOUTENIR LA STRUCTURE DU « BRIDAGE » (<i>BRIDLING</i>) DE L'ANALYSE.....		78
CHAPITRE 9 COMPOSANTE 4 : EXPLORER LE PHÉNOMÈNE À TRAVERS LES THÉORIES, LES DONNÉES ET LA POST-RÉFLEXION.....		80
SECTION IV : COMPOSANTE 5		82
L'articulation d'un texte offrant une esquisse du phénomène social.....		82
CHAPITRE 10 L'EXPÉRIENCE DES PARTICIPANTES		83
10.1	Portrait des participantes	84
10.1.1	Rencontre avec Chantal	84
10.1.2	Rencontre avec Véronique	87
10.1.3	Rencontre avec Martine	90
10.1.4	Établissement d'un dialogue entre les récits d'expériences des trois participantes.....	92
10.2	Récits de découverte de l'EÉRE.....	92
10.2.1	Chantal découvre l'EÉRE	93
10.2.2	Véronique découvre l'EÉRE.....	93
10.2.3	Martine découvre l'EÉRE.....	94
10.2.4	Établissement d'un dialogue entre les trois récits de découverte de l'EÉRE.....	95

10.3	Portrait de la documentation pédagogique.....	96
10.3.1	Formats et processus de la documentation pédagogique	96
10.3.1.1	Documentation pédagogique : Chantal décrit les formats et processus	97
	▪ Chantal : courriel	97
	▪ Chantal : exposition.....	99
	▪ Chantal : panneau de suivi et d’inspirations pour les projets.....	99
10.3.1.2	Documentation pédagogique : Véronique décrit les formats et processus	100
	▪ Véronique : Portfolio.....	100
	▪ Véronique : Affichage pédagogique.....	101
	▪ Véronique : Exposition	103
	▪ Véronique : Soutien matériel et période de planification	103
10.3.1.3	Documentation pédagogique : Martine décrit les formats et processus	104
10.3.1.4	Établissement d’un dialogue entre les formats et processus décrit par les trois responsables pédagogiques	107
10.3.2	Fonctions de la documentation pédagogique	108
10.3.2.1	Chantal décrit les fonctions perçues des formats et processus.....	108
10.3.2.2	Véronique décrit les fonctions perçues des formats et processus	110
10.3.2.3	Martine décrit les fonctions perçues des formats et processus	111
10.3.2.4	Établissement d’un dialogue entre les descriptions des fonctions de la documentation pédagogique perçues par les trois participantes	113
10.3.3	Difficultés évoquées en lien avec l’appropriation du processus de la documentation pédagogique	115
10.3.3.1	Chantal rend compte des difficultés perçues.....	116
10.3.3.2	Véronique rend compte des difficultés perçues	118
10.3.3.3	Martine rend compte des difficultés perçues	119
10.3.3.4	Établissement d’un dialogue des difficultés perçues par les trois participantes	120
10.4	Portrait de l’accompagnement	123
10.4.1	Diversité de l’accompagnement du personnel éducateur.....	123
10.4.1.1	Chantal discute de son accompagnement	124
10.4.1.2	Véronique discute de son accompagnement.....	126
10.4.1.3	Martine discute de son accompagnement.....	127
10.4.1.4	Établissement d’un dialogue entre les récits d’accompagnement des trois participantes	130
10.4.2	Accompagner le personnel éducateur dans leur processus de la documentation pédagogique	131
10.4.2.1	L’accompagnement et la documentation pédagogique : les précisions de Chantal.....	131
10.4.2.2	L’accompagnement et la documentation pédagogique : les précisions de Véronique	133
10.4.2.3	L’accompagnement et la documentation pédagogique : les précisions de Martine	134
10.4.2.4	Établissement d’un dialogue entre les trois récits d’accompagnement au regard du processus de la documentation pédagogique	135
10.5	Place accordée au travail et rôle au sein de la société	135
10.5.1	Le rôle de la profession pour Chantal	135

10.5.2	Le rôle de la profession pour Véronique	136
10.5.3	Le rôle de la profession pour Martine	137
10.5.4	Établissement d'un dialogue au sujet de la place accordée au travail ainsi qu'au rôle au sein de la société des trois participantes.....	138
CHAPITRE 11 DISCUSSION		139
11.1	S'inspirer de l'EÉRE.....	139
11.2	Post-réflexion au regard des interprétations présentées.....	140
SECTION V : CONCLUSION		145
12.1	Des réflexions entourant les limites perçues de cette étude	145
12.2	L'engagement des participantes à cette étude.....	147
ANNEXE A PREMIER COURRIEL DE COMMUNICATION AVEC LES SGÉE		150
ANNEXE B SCÉNARIO TÉLÉPHONIQUE AVEC LES RESPONSABLES PÉDAGOGIQUES.....		151
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		153
ANNEXE D CERTIFICAT ÉTHIQUE.....		159
ANNEXE E CANEVAS DES LIGNES DIRECTRICES DE L'ENTRETIEN.....		160
ANNEXE F EXTRAITS TRANSCRITS DE LA DERNIÈRE ENTRÉE AU JOURNAL POST-RÉFLEXIF		164
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		165

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1	La documentation pédagogique perçue comme une vague de transformations.....	34
Figure 1.2	Les cercles élargis de la documentation pédagogique	39
Figure 10.1	Principales fonctions de la documentation pédagogique	114
Figure 10.2	Principales difficultés liées au processus de la documentation pédagogique	122

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Postures d'accompagnement dyadique	59
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BC	Bureau coordonnateur
COR	Child Observation Record (<i>Highscope</i>)
CPE	Centre de la petite enfance
DEC	Diplôme d'études collégiales
EÉRE	Expérience éducative de Reggio Emilia
MF	Ministère de la Famille
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
SGÉE	Service de garde éducatif à l'enfance

RÉSUMÉ

L'expérience éducative de Reggio Emilia (ÉERE) éveille la curiosité des personnes œuvrant en éducation à la petite enfance au niveau international, comme au Québec. Ce mémoire présente les fondements de l'ÉERE et décrit de manière exhaustive le processus de la documentation pédagogique. Il s'agit d'une démarche itérative qui permet de rendre visible les apprentissages des enfants par la collecte, l'analyse et le partage d'observations et de diverses traces. Le processus de la documentation pédagogique est complexe et requiert un accompagnement soutenu. Ce projet de recherche vise à connaître ce que représente, pour des responsables pédagogiques, l'accompagnement du personnel éducateur en services de garde éducatifs à l'enfance impliqué dans une démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique s'inspirant de l'ÉERE. Dans une épistémologie poststructuraliste, la recherche suit les principes de phénoménologie post-intentionnelle décrits par Vagle (Vagle, 2010, 2015, 2018; Vagle et Hofsess, 2016; Vagle et al., 2017). Des entretiens en profondeur ont été menés auprès de trois responsables pédagogiques. Ce mémoire trace le portrait de leurs expériences personnelles, professionnelles et d'accompagnement. Les discussions auprès de ces trois responsables pédagogiques permettent d'illustrer l'influence d'un leader positif dans la mise en œuvre du processus de la documentation pédagogique en contexte d'éducation à la petite enfance. Elles décrivent leur accompagnement comme étant empreint de respect et de bienveillance et ce, dans l'ensemble des situations vécues en SGÉE. Au regard de la documentation pédagogique, elles perçoivent leur soutien en termes de rappel et d'encouragement. De plus, elles assurent un accès à l'information et au matériel nécessaire à la collecte et au partage de la documentation pédagogique produite. Des analyses de contenu de leur révèlent quelques pistes pour d'autres responsables pédagogiques qui souhaiteraient s'engager dans les démarches d'appropriation du processus de la documentation pédagogique auprès de leur équipe. En outre, l'image de l'enfant, l'objet de la documentation pédagogique et l'échange autour des productions sont des éléments autour desquels il serait favorable d'établir une réflexion profonde et commune.

Mots-clés : Reggio Emilia, documentation pédagogique, accompagnement, petite enfance, phénoménologie post-intentionnelle.

ABSTRACT

The Reggio Emilia educational experience sparks curiosity from early childhood education (ECE) practitioners internationally, as well as in Quebec. This paper presents the founding principles of the Reggio Emilia educational experience and describes the pedagogical documentation process in detail. It is an iterative process that makes children's learning visible through the collection, analysis and sharing of observations and various traces. This pedagogical documentation process is complex and requires sustained support. This research project aims to find out what it means for pedagogical leaders to accompany early childhood educators involved in a process of appropriation of the pedagogical documentation process inspired by the Reggio Emilia educational experience. In a poststructuralist epistemology, the research follows post-intentional phenomenology principles described by Vagle (Vagle, 2010, 2015, 2018; Vagle & Hofsess, 2016; Vagle et al., 2017). The discussions with these three pedagogical leaders illustrate the influence of a positive leader in the implementation of pedagogical documentation in early childhood education context. They describe their support as respectful and caring, and this applies to all the situations they encounter within the ECE service. When it comes to pedagogical documentation, they see their role of support through reminders and encouragements. In addition, they provide access to informations and materials needed to collect and share the pedagogical documentation produced. Content analysis of their discourse highlights a few ideas for other pedagogical leaders who would like to take action towards appropriating the pedagogical documentation process with their team. Furthermore, the image of the child, the object of the pedagogical documentation and the exchange about productions are elements around which it would be favourable to establish a deep and common reflection.

Keywords : Reggio Emilia, pedagogical documentation, accompaniment, early childhood education, post-intentional phenomenology.

SECTION I

INTRODUCTION ET STRUCTURE DU MÉMOIRE

Introduction

L'éducation à la petite enfance est une expression autour de laquelle se rattachent de multiples perspectives. Moss (2019) précise qu'il est possible de l'aborder, d'y réfléchir, d'en parler avec diverses voix et que chacune d'elles devrait être entendue. Selon cet auteur, ces diverses perspectives de l'éducation des jeunes enfants découlent de l'adhésion à divers paradigmes. Il définit un paradigme en tant que « système de croyances et valeurs qui forgent la lentille à travers laquelle nous interprétons et faisons sens du monde et de nos expériences en son sein » (Moss, 2019, p. 28, traduction libre¹). La perspective la plus usitée quant à l'éducation des jeunes enfants en Amérique du Nord, tout comme dans plusieurs régions d'Europe, s'oriente autour de la mise en place de structures d'accueil à la petite enfance dans des visées de réduction des inégalités sociales, d'investissement pour l'avenir, de préparation scolaire (Heckman, 2006; Van Leare, 2017) et d'accès au marché du travail (Jenson, 1998). Cette perspective s'inscrit dans un paradigme positiviste valorisant l'identification de théories universelles (Dahlberg et Moss, 2005; Dahlberg et al., 2007/2012). L'adoption de ce paradigme donne lieu à la conception de nombreuses normes développementales, identifiant un développement normal souhaité ainsi que les stratégies pour le favoriser (Burman, 2001, cité par Dahlberg et Moss, 2005). Cette posture récurrente d'identification de critères objectifs de qualité est véhiculée comme une vérité incontestable et représente un discours dominant (Dahlberg et al., 2007/2012; Lenz Taguchi, 2010; Moss, 2013, 2014, 2019). L'expression « discours dominant » provient des réflexions de Michel Foucault (1980)², un philosophe français, pour qui « ces discours peuvent être considérés comme des régimes de vérité » (Dahlberg et al., 2007/2012, p. 77). Le discours dominant nord-américain valorise l'établissement d'une

¹ Citation originale anglophone : « Paradigm is a belief system through the lens of which we see, interpret and make sense of the world and our experiences in it ».

² Ce philosophe a exercé une influence importante dans le développement de la pensée postmoderne. De nombreux chercheurs construisent leur compréhension de l'éducation à la petite enfance en prenant appui sur une pluralité de concepts qu'il a développé, entre autres, autour des formes de pouvoir, de vérité, d'influences micro-politiques (Voir entre autres : Dahlberg et al., 2007/2012; Mac Naughton, 2005; Moss, 2019; Sellers, 2013; Vandenbroeck, 2017).

législation décrivant les normes à respecter (Sevenhuijsen, 1998, cité par Dahlberg et Moss, 2005) encadrant les lieux d'accueil et la publication de documents guidant la pédagogie qui s'y déploie (Nilsen, 2017; Tarr, 2010). L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2007) révèle qu'« il n'existe pas de consensus entre pays concernant les compétences, connaissances et approches pédagogiques les plus favorables au développement des jeunes enfants » (p. 244). La conception de ces lieux d'accueil (l'environnement, les relations qui s'y développent, les pratiques éducatives, la perception du rôle du personnel éducateur, etc.) est influencée par des différences marquées quant aux cultures et aux valeurs des personnes œuvrant en éducation à la petite enfance (Brougère, 2015; Dahlberg et al., 2007/2012). Moss (2019) invite donc tous les acteurs de l'éducation à la petite enfance à se questionner et à prendre conscience du paradigme auquel ils adhèrent. C'est, à son avis, une responsabilité éthique de s'attarder à l'établissement d'un choix clair guidant nos actions. Cette réflexion favorise également une sensibilité possible à certains discours représentant une alternative au discours dominant dans le domaine de l'éducation de la petite enfance (Moss, 2014, 2019). L'expérience éducative de Reggio Emilia (EÉRE), ville italienne où la pédagogie déployée, représente un discours alternatif au discours dominant nord-américain et dans lequel une réflexion paradigmatique constante est réalisée. Cette EÉRE est au cœur du projet de recherche.

Dahlberg et Moss (2005) considèrent que toute recherche peut être interprétée différemment selon le lecteur. Ainsi, il est important de situer, de prime abord, la posture phénoménologique post-intentionnelle (Vagle, 2018) qui est adoptée dans cette recherche. Il est d'abord important de décrire certains principes et fondements de la recherche phénoménologique post-intentionnelle afin d'éclairer ma posture tout au long de cette rédaction et permettre de comprendre les choix établis dans la forme de ce mémoire qui s'éloigne légèrement de la structure usuelle universitaire. Les composantes d'une recherche phénoménologique post-intentionnelle décrites par Vagle (2018) s'appliquant, en effet, à l'ensemble de la démarche scientifique. La cohérence entre cette posture de recherche et les philosophies sous-jacentes à la documentation pédagogique s'inspirant de l'EÉRE sera démontrée à la suite de la première composante (l'identification d'un phénomène social).

La recherche phénoménologique post-intentionnelle

Vagle (2018) est l'auteur qui a développé la démarche de recherche phénoménologique post-intentionnelle. Cette terminologie réfère à trois concepts : la phénoménologie, l'utilisation du préfixe « post » et l'intentionnalité.

D'abord la phénoménologie se hisse au rang de discipline d'étude par les travaux d'Edmund Husserl, philosophe allemand. La phénoménologie Husserlienne requiert du chercheur qu'il « s'engage dans la réduction phénoménologique, un mouvement de mise entre parenthèses du sujet de recherche » (Shahbazi, 2021, p. 245) afin de « voir » le phénomène. Le phénomène est alors perçu en tant qu'entité. Heidegger, étudiant de Husserl, fait évoluer la pensée phénoménologique en situant le phénomène dans son contexte de vie. Fortin (2010) décrit que

[...] la recherche phénoménologique vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience. [...] Le but est de décrire l'expérience telle qu'elle est vécue et rapportée par des personnes touchées par un phénomène précis (p. 25).

Un phénomène peut être une situation, un événement ou un processus particulier. Meyor (2005) met en garde « en orientant son regard vers le phénomène, le chercheur tend à oublier le sujet vivant l'expérience et omet de ce fait de faire l'effort de considérer l'incarnation du phénomène » (p. 29). Elle ajoute qu'« accueillir le phénomène dans sa totalité, c'est donc aussi bien rendre compte du sens qui s'en dégage que des impressions, sentiments, mouvements, volumes, etc., qui modalisent nécessairement son apparaître » (Meyor, 2005, p. 31). Pour Vagle (2018), le phénomène est nécessairement inscrit au cœur de la vie réelle, il est considéré comme multiple, dynamique et empreint de son contexte. La phénoménologie de Vagle ne dépeint pas uniquement ce qu'est le phénomène, mais comment il est vécu. La manière dont Vagle définit sa vision de la phénoménologie s'appuie particulièrement sur les travaux de van Manen (2001, cité par Vagle, 2018) sur la phénoménologie herméneutique.

Le second concept intégré à la terminologie de phénoménologie post-intentionnelle renvoie à l'adoption d'idées post-structuralistes à l'intérieur de la phénoménologie par l'utilisation du préfixe « post ». Vagle appuie sa réflexion épistémologique sur les travaux de Deleuze et Guattari (1987, cité par Vagle, 2015,

2018). Ces philosophes français désireux de réfléchir « au-delà des structures binaires, circulaires et linéaires » (Olsson, 2009, p. 58, traduction libre³) ont élaboré plusieurs concepts favorisant la multiplicité et la complexité des relations et interrelations (Olsson, 2009). St. Pierre (2013) décrit les concepts de Deleuze et Guattari comme complexes et imbriqués dans un intense système de pensée se situant dans une ontologie qui valorise « les connexions plutôt que les oppositions, le mouvement plutôt que la catégorisation, et le devenir plutôt que l'être » (p. 653, traduction libre⁴). Dans une évolution constante de la pensée, St. Pierre (2013) précise que Deleuze et Guattari invitent les chercheurs à faire dialoguer les concepts qu'ils ont développés avec leurs propres travaux puisque cette intégration de concepts peut révéler de nouvelles perspectives. Vagle appuie sa démarche réflexive phénoménologique sur deux concepts particuliers de ces philosophes : le rhizome et les *lignes de fuites*. Le rhizome, en biologie, est un ensemble de racines qui ne partent pas toutes d'un même point central et qui poussent en diverses directions pouvant se croiser à de multiples endroits. Deleuze et Guattari (1987, cités par Olsson, 2009) utilisent le terme afin d'imager leur conception de la pensée et de son évolution. Sauvagnargues (2011) décrit le rhizome comme « un modèle de système acentré, itinérant, non hiérarchisé, à entrées multiples » (p. 174). Le rhizome « n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 31). Pour Vagle l'intégration de cette perspective permet de façonner une réflexion qui « met en scène une variété de philosophies, de théories et d'idées » (Vagle, 2018, p.124, traduction libre⁵).

Le concept de *lignes de fuite* réfute la conception qu'une expérience ou un apprentissage prend forme de manière binaire, circulaire, linéaire ou prévisible. Une *ligne de fuite* invite le chercheur à demeurer ouvert à ce qui n'a pas été anticipé, à suivre ces idées qui émergent et s'évadent des préconceptions (Vagle et al., 2017). Ces *lignes de fuite* font partie intégrante du phénomène complexe en interaction avec de multiples facettes de la réalité.

Enfin, le dernier concept de la terminologie de phénoménologie post-intentionnelle est celui de l'intentionnalité. En phénoménologie, ce concept ne réfère pas au sens commun d'une intention volontaire. Ce mot décrit plutôt « les façons dont nous nous trouvons en relation avec le monde dans

³ Citation originale anglophone : « the human being is being segmented in a binary, circular and linear fashion ».

⁴ Citation originale anglophone : « thinking connections rather than oppositions, movement rather than categorization, and becoming rather than being ».

⁵ Citation originale anglophone : « play with and among philosophies/theories/ideas ».

notre vie quotidienne » (Vagle, 2010, p. 394, traduction libre⁶) que ceux-ci soient conscients ou non de cette connexion. Vagle renvoie, en outre, aux travaux du philosophe Heidegger (1998 [1927] cité par Vagle 2018) afin d'éloigner la réflexion philosophique d'un dualisme cartésien entre le corps et l'esprit. Descartes affirmait que « l'esprit pourrait être "retiré" du monde – que la conscience et le sens pourraient être enfermés en eux-mêmes. On pensait donc que les humains n'étaient conscients que de leurs représentations du monde » (Vagle, 2015, p. 602, traduction libre⁷).

Le chercheur est lui-même assujéti à l'intentionnalité. Dans son ouvrage, Vagle (2018) décrit que l'étude phénoménologique cherche à « contempler les différentes façons dont les choses se manifestent et apparaissent dans et à travers notre être dans le monde » (p. 23, traduction libre⁸). Le chercheur phénoménologue ne peut faire abstraction de ce lien qui l'unit au phénomène, aux participants, à l'éventualité d'un échange de pouvoir, au texte produit. Au regard de la subjectivité, Vagle s'interroge « de quelle manière un engagement explicite et actif avec la subjectivité incarnée du chercheur pourrait offrir le processus de recherche - non pas comme une chose à surmonter ou à résoudre, mais plutôt comme un élément vivant, puissant et animant du processus de recherche » (Vagle et al. 2017, p. 436, traduction libre⁹). La posture épistémologique de Vagle s'arrime avec ce que Henry (1995) décrit comme une phénoménologie non intentionnelle « qui s'attache à rendre compte de la pulsion, du désir, de l'affect, du sentiment » (Meyor, 2005, p.32).

Vagle (2018) définit le chercheur comme un artisan qui, à travers tout le processus de recherche, est conscient de ses décisions et de son implication dans le phénomène à l'étude. Le chercheur est l'artisan du texte qui sera produit. Van Manen (1990) décrit d'ailleurs la recherche phénoménologique comme un acte poétique visant l'émergence d'une compréhension nouvelle par la production d'un texte qui évoque

⁶ Citation originale anglophone : « Rather, it means the ways in which we find ourselves being in relation to the world through our day-to-day living ».

⁷ Citation originale anglophone : « Descartes' assertion that the mind could be 'removed' from the world—that consciousness and meaning could be encased in and of itself. Humans, then, were thought to be conscious only of their representations of the world ».

⁸ Citation originale anglophone : « trying to contemplate the various ways things manifest and appear in and through our being in the world ».

⁹ Citation originale anglophone : « We wonder in what ways might an explicit and active engagement with the embodied subjectivity of the researcher offer the research process—not as a thing to get over or solve, but instead as a living, powerful, and animating element of the research process ».

l'expérience de manière riche. Adoptant cette posture, ce mémoire s'articule en utilisant le pronom « je ». Cette décision appuie la réflexion constante au regard de la subjectivité du chercheur.

Vagle (2018) a poursuivi une réflexion profonde au sujet de la structure d'une recherche cohérente avec la philosophie sous-jacente à la phénoménologie post-intentionnelle. Ainsi, il a identifié cinq composantes : 1) l'identification d'un phénomène social; 2) la planification flexible d'une collecte de données; 3) l'adoption d'une posture post-réflexive dans l'optique de soutenir la structure du « bridage¹⁰» (*bridling*) de l'analyse; 4) l'exploration du phénomène à travers les théories, les données et la post-réflexion; 5) l'articulation d'un texte offrant une esquisse du phénomène social.

En cohérence avec la démarche de Vagle (2018), ce mémoire sera divisé en cinq sections. La première, prenant fin ici, permettait l'introduction au projet et sa structure. La Section II regroupera six chapitres correspondant aux sous-composantes de la première composante, soit l'identification d'un phénomène social : 1) réalisation d'un exercice de consultation de la littérature afin de dresser la problématique de l'étude phénoménologique post-intentionnelle, 2) identification des théories autour desquelles s'amorce la réflexion, 3) identification des contextes multiples et variés dans lesquels le phénomène se produit, 4) réflexion sur les impacts sociaux potentiels de l'exploration du phénomène, 5) identification des participants à la recherche, 6) formulation de la question de recherche. La Section III regroupera ensuite trois composantes se rapprochant de la section méthodologie dans le cadre d'une structure usuelle d'un mémoire de maîtrise. Ainsi, le chapitre 7, correspondant à la seconde composante de Vagle (2018), soit la planification flexible d'une collecte de données, présente les modalités entourant la collecte de données. Le chapitre 8 décrit l'adoption de ma posture post-réflexive au cours de l'analyse (3^e composante de Vagle, 2018). Le chapitre 9 (4^e composante de Vagle, 2018) est consacré à décrire comment l'analyse sera orientée par l'exploration du phénomène à travers les théories, les données et la post-réflexion. La Section IV est consacrée à la cinquième composante de cette recherche phénoménologique post-intentionnelle; soit l'esquisse du phénomène social (Vagle, 2018). Puis, la conclusion du mémoire est élaborée dans la Section V.

¹⁰ La définition du terme *bridling* se retrouve en chapitre 8 : composante 3.

SECTION II : COMPOSANTE 1

L'identification d'un phénomène social

L'étape initiale de toute recherche scientifique est l'identification de l'objet d'étude. Vagle (2018) invite le chercheur-artisan à trouver un phénomène d'intérêt par une introspection de ses motivations. J'ai toujours travaillé auprès des tout-petits et ma pratique réflexive, en tant qu'éducatrice, est constamment alimenté par des réflexions au sujet de la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance. Dans le cadre d'un cours universitaire, des images d'enfants à Reggio Emilia éveillent ma curiosité. Je me plonge, dès lors, dans de nombreuses lectures d'ouvrages de personnes œuvrant en éducation à la petite enfance décrivant leurs propres réflexions au regard de l'expérience éducative de Reggio Emilia (EÉRE). Je suis fascinée par cette perspective et souhaite approfondir mes connaissances et ma compréhension afin d'y ancrer ma pratique réflexive d'éducatrice. Ainsi naît le désir de réaliser une maîtrise sur ce sujet. Au fil de mes lectures et expériences, le souhait se raffine autour d'un aspect en particulier de l'EÉRE : le processus de la documentation pédagogique. Ce processus permet de rendre visibles les apprentissages des enfants par la collecte, l'analyse et le partage d'observations et de diverses traces. D'abord plutôt centré sur les étapes de réalisation, mon intérêt se tourne ensuite vers les démarches d'appropriation du personnel éducateur s'inspirant de l'EÉRE et du soutien qui lui est offert.

À l'amorce de mon cheminement aux cycles supérieurs, j'étais une éducatrice qui prenait un grand nombre de photos dans une multitude de contextes de vie quotidienne en service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE), au-delà des événements spéciaux. Ces photos servaient régulièrement à discuter avec les enfants, particulièrement lorsque nous collions ensemble les bricolages ou fiches d'activités et les photos dans un grand cahier à dessins et de découpages. Je considérais que ces actions de ma pratique se rapprochaient de ce que j'avais appris du processus de la documentation pédagogique de l'EÉRE. Mes lectures portent ensuite sur des recherches scientifiques au sujet du processus de la documentation pédagogique. J'y ai découvert un processus complexe valorisant mes pratiques actuelles, mais plus encore une motivation à approfondir ma pratique réflexive et les échanges autour du vécu quotidien des enfants. Cependant, n'ayant plus de groupe sous ma responsabilité (étant maintenant remplaçante occasionnelle en Centre de la petite enfance [CPE]), je n'ai pu réaliser concrètement ce processus.

Vagle (2018) propose six sous-composantes à cette première composante de l'identification d'un phénomène social : 1) réalisation d'un exercice de consultation de la littérature afin de dresser la problématique de l'étude phénoménologique post-intentionnelle, 2) identification des théories autour desquelles s'amorce la réflexion, 3) identification des contextes multiples et variés dans lesquels le phénomène se produit, 4) réflexion sur les impacts sociaux potentiels de l'exploration du phénomène, 5) identification des participants à la recherche, 6) formulation de la question de recherche.

CHAPITRE 1

DRESSER LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE PHÉNOMÉNOLOGIQUE POST-INTENTIONNELLE

D'abord, une présentation de l'EÉRE permettra de situer son contexte d'évolution. Un bref portrait historique de l'inspiration que l'on reconnaît aujourd'hui à cette expérience éducative au niveau international est ensuite dressé. La documentation pédagogique sera décrite en profondeur : ses fondements, le processus, les effets bénéfiques ainsi que des obstacles à son utilisation permettent d'illustrer l'aspect essentiel du processus d'appropriation des milieux s'inspirant de l'EÉRE et de démontrer le besoin de soutien du personnel éducateur. Les dernières sections de la problématique décrivent l'importance de l'accompagnement pédagogique en éducation à la petite enfance, puis au regard de la documentation pédagogique. Enfin, le réseau des services de garde québécois, son programme éducatif et les mesures de soutien au personnel éducateur sont brièvement présentés.

1.1 L'expérience éducative de la ville de Reggio Emilia

Reggio Emilia est une ville italienne où, comme dans plusieurs autres régions, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, les citoyens se sont mobilisés autour de la reconstruction; rebâtir les infrastructures, mais également une reconstruction idéologique. Le régime fasciste déchu, la période d'après-guerre est porteuse d'espoir et d'optimisme (Moss, 2019). Les citoyens se rassemblent autour d'une idéologie désirent une société plus éduquée et souhaitent développer davantage leur esprit critique. Ainsi, ils contemplent une société dans laquelle les enfants sont pris au sérieux et où ils peuvent s'épanouir en acquérant des valeurs de collaboration nécessaires dans une perspective démocratique (New, 2007). Les citoyens de cette région démontrent alors « des valeurs culturelles profondément ancrées : la solidarité, la démocratie et la participation » (Moss et Rinaldi, 2004, p. 3). Un mouvement de parents se mobilise, pour la reconstruction de lieux d'accueil à la petite enfance, à l'aide de la vente de vestiges de guerre et de matériaux des immeubles détruits (Gandini, 1998a). Un premier lieu d'accueil pour la petite enfance ouvre ses portes à Reggio Emilia en 1963, dans ce contexte historique bien particulier, mais également dans une région empreinte d'un activisme de gauche valorisant la coopération et fervent d'une vision démocratique (Moss, 2019). Les acteurs de ce mouvement ont alors insisté sur la création d'un système

d'éducation à la petite enfance ayant une identité propre. Ainsi, l'appellation même des services offerts a été modifiée afin d'illustrer la fonction souhaitée de ces lieux en s'éloignant de la perception de substitution à la figure maternelle (Cagliari et al., 2016). La *scuolle dell'infanzia* (école d'enfance) est un lieu où l'éducation engage la responsabilité de toute la société dans une perspective de co-éducation (Rinaldi, 2006). Il est à noter qu'à Reggio Emilia, le personnel responsable des enfants dans les lieux d'accueil à la petite enfance sont des personnes enseignantes, qui depuis 2010 doivent suivre une formation universitaire de 5 ans, leur donnant ensuite accès à l'enseignement au niveau préscolaire et à l'école primaire (Balduzzi, 2017). Ainsi, tout au long du mémoire lorsque l'EÉRE sera décrite, il sera question de personnel enseignant et non de personnel éducateur.

Loris Malaguzzi, un pédagogue, se joint à cette mobilisation et soutient dès lors un discours réflexif quant à l'image de l'enfant. Ce discours, empreint d'une source variée d'influences (philosophes, pédagogues, sociologues, théoriciens, artistes peintres, poètes et plus encore), deviendra le cœur de l'évolution de l'expérience éducative qui s'y déploie depuis plus de 60 ans. Dans cette ville italienne où l'enfant est considéré comme un citoyen à part entière, l'image de l'enfant qui est véhiculée est celle d'un enfant

[...] qui naît doté de nombreuses ressources et de potentialités extraordinaires, qui n'en finissent pas de nous étonner. Un enfant doué de la capacité de construire lui-même ses pensées, ses idées, ses questions et ses tentatives d'y donner réponse. Une capacité très élevée de dialoguer avec l'adulte, d'observer les choses et les reconstruire entièrement, un enfant doué qui devra avoir un instituteur doué (Barsotti, 2004, p. 13).

Pour Loris Malaguzzi

[...], l'école maternelle est donc considérée comme un agent important d'une *grande stratégie civile* qui vise à rendre la société aux enfants. [...] L'école maternelle est comprise comme l'un des moteurs de la transformation sociale la plus complète, précisément parce qu'elle peut rendre les parents et citoyens conscients du rôle actif qu'ils peuvent jouer dans le changement (Catarsi, 2004, p. 9).

Loris Malaguzzi adoptait une posture dans laquelle l'éducation « est toujours un discours politique, consciemment ou non. Il s'agit de s'appuyer sur des choix culturels, mais aussi avec des choix politiques » (Cagliari et al., 2016, p. 267, traduction libre¹¹). Les lieux d'accueil sont, dès la petite enfance, empreints

¹¹ Citation originale anglophone : « our discourse inevitably is also always a political discourse whether we know it or not. It is about working with cultural choices, but it clearly also means working with political choices ».

de l'actualisation du principe de participation des droits des enfants. La *Convention relative aux droits de l'enfant*, rédigée en 1989 par les Nations Unies, décrit ce principe qui offre à l'enfant le « pouvoir [de] prendre part activement aux décisions qui les concernent, tant dans leur vie familiale que dans leur vie en société » (Bureau international des droits des enfants, 2009, p. 80). Cette réflexion quant à la valeur de l'enfance concerne et affecte l'ensemble du « paysage de l'enfance » (Dahlberg et al., 2007/2012, p. 94) et mène l'ensemble des gens du réseau à utiliser l'expression « *the hundred languages of children* » (les cent langages de l'enfance). Celle-ci, décrite dans un poème de Loris Malaguzzi (Malaguzzi, sans date, cité dans Edwards et al., 1998), valorise la prise en considération de l'ensemble des moyens de communication devant être reconnu comme des formes d'expression.

La philosophie qui guide l'ÉÉRE n'est pas un modèle reflétant une adhésion à une doctrine pédagogique spécifique. En tant qu'homme érudit, Malaguzzi portait un regard critique sur les travaux des pédagogues contemporains d'Italie, tout comme ceux d'Europe ou d'Amérique. Par exemple, Malaguzzi reconnaissait l'importance de l'expérimentation des enfants décrite par Piaget, mais critiquait l'aspect rigide des stades illustrés (Cagliari et al., 2016; Gandini, 1998a). Il reconnaissait l'influence de Montessori pour une conceptualisation de matériel adapté aux enfants, mais lui reprochait la rigidité des activités. Il percevait une résonance dans la théorie des intelligences multiples de Gardner, mais critiquait la catégorisation simpliste qu'il en faisait (Malaguzzi, 1988, cité dans Cagliari et al., 2016). De plus, Malaguzzi consultait des travaux issus d'autres domaines d'études et s'efforçait de lier les différents concepts. Il formulait fréquemment des métaphores et des analogies à partir de la biologie, de l'écologie, de la technologie ou de la neuroscience pour illustrer ses réflexions (Cagliari et al., 2016).

Ainsi, l'ÉÉRE est empreinte d'une culture de la connaissance, de réflexion et de partage impliquant que chacun des éléments soit lié et interrelié (Cagliari et al., 2016). Malaguzzi partageait ses réflexions avec tous les acteurs du réseau et encourageait chacun d'eux à réfléchir également. Très tôt dans le développement de ce réseau, des conférences sont organisées dans lesquelles l'importance des échanges et de la réflexion est renforcée (Cagliari et al., 2016). Cette culture se reflète également par un développement professionnel continu du personnel des lieux d'accueil à la petite enfance afin de poursuivre leurs réflexions quant à l'expérience des enfants (Malaguzzi, 1989, cité dans Cagliari et al., 2016; Moss, 2018; Vecchi, 2010). Le jumelage de deux enseignantes dans les lieux d'accueil, *nidi* (0-3 ans avec un ratio : 2 adultes pour 15 enfants) et *scuole dell'infanzia* (3-6 ans avec un ratio : 2 adultes pour

25 enfants) dans un esprit de collaboration dans une classe illustre également l'importance accordée aux échanges et à la co-construction.

Dans cette approche, les personnes enseignantes se perçoivent comme des chercheuses auprès d'enfants, mais également au sein d'une école, auprès des familles, au sein d'une communauté. L'ÉÉE est une pédagogie des relations (Ceppi et Zini, 2008; Rinaldi, 2006). Malaguzzi insistait aussi sur la prise en considération du contexte culturel dans lequel les enfants évoluent en citant le modèle écologique de Bronfenbrenner (Malaguzzi, 1983, 1986, cité dans Cagliari et al., 2016). Chacune des relations étant valorisée et reconnues à travers le quotidien, tant les relations entre les individus que celles impliquant l'environnement, le matériel, la nourriture et la culture (McNally et Slutsky, 2017). Des concepts vygotskiens sont également perceptibles dans l'importance accordée aux relations dans l'apprentissage des enfants (Bodrova et Leong, 2012; Dahlberg et Moss, 2006; New, 1998, 2007). Rinaldi (2001a, b, c, 2006, 2013) décrit l'ÉÉE comme une pédagogie de l'écoute, une pédagogie où la quête de sens est centrale. Le lieu d'éducation doit être un lieu où règne un

[...] « contexte d'écoute multiple », impliquant, individuellement et en groupe, les enseignants et les enfants qui se prêtent une écoute mutuelle aussi bien qu'une écoute personnelle. Ce concept de « contexte d'écoute multiple » renverse la relation traditionnelle enseignant-enseigné; l'accent se porte davantage sur l'apprentissage, l'auto-apprentissage des enfants et l'apprentissage partagé du groupe d'enfants et d'adultes ensemble » (Rinaldi, 2001c, p. 4).

Ces perceptions fondamentales s'ancrent également autour de l'image de l'enfant compétent et stimulent l'image d'un lieu d'accueil qui favorise les relations, qui valorise la recherche de l'éducation et qui répond aux potentiels naturels des enfants. Ainsi, une grande importance est accordée à l'environnement physique. Dans ces classes, l'environnement est qualifié de troisième éducateur, certains perçoivent cette appellation comme une référence au fait que le premier éducateur de l'enfant soit ses parents et le second le personnel enseignant (Strong-Wilson et Ellis, 2007). D'autres stipulent que l'environnement est le troisième éducateur dans un environnement où deux adultes sont responsables (Dubois, 2015; Gandini, 1998b). Ce sont des lieux chaleureux, où le matériel invite à l'expérimentation et non à l'incitation directe des éducateurs à l'utilisation du matériel (Cagliari et al., 2016). Ce sont des lieux à aires ouvertes qui favorisent les échanges et les relations, entre autres, par la présence d'un lieu de rencontre central (*piazza*), l'utilisation de la transparence entre les diverses aires et la présence de la documentation pédagogique narrant l'histoire actuelle du lieu. Ce sont des lieux

flexibles qui peuvent évoluer au rythme des acteurs qui s’y trouvent. Ils sont multisensoriels : tous les sens sont valorisés, sans surstimuler, et les sources de lumières naturelle et artificielle y sont explorées. Ce sont des lieux où l’extérieur et l’intérieur sont liés, où la culture des individus et celle de la société sont interreliées en promouvant un sentiment d’appartenance (Ceppi et Zini, 2008). Dans cet environnement, l’expérience éducative cherche à offrir des occasions pour stimuler l’expression et favoriser la reconnaissance des « cent langages » de l’enfance. La présence d’ateliers, des pièces entièrement dédiées aux expressions plastiques, est une caractéristique de ces lieux d’éducation (*nidi et scuole dell’infanzia*) qui visent la promotion de l’attention aux langages multiples des enfants.

Malaguzzi décrit l’apprentissage comme un voyage non linéaire dont il est impossible de prédire avec exactitude la destination (Cagliari et al., 2016). Il utilise aussi fréquemment la métaphore d’une assiette de spaghettis entremêlés pour décrire l’apprentissage; ce qui fait écho, pour plusieurs auteurs (voir, entre autres : Dahlberg et Bloch, 2006; Dahlberg et Moss, 2006; Moss, 2019), à la perspective rhizomatique de Deleuze et Guattari (1987) ainsi qu’au concept de *lignes de fuite*. Pour ces philosophes comme pour Malaguzzi « l’apprentissage ne peut être réduit à un objet pouvant être prédéterminé ou à la reproduction de standards établis dans une perspective d’une pédagogie prophétique¹² » (Moss, 2019, p. 124, traduction libre¹³). Pour Sharmahd et Pirard (2017), l’EÉRE invite le personnel éducateur à développer une confiance leur permettant de se laisser surprendre, d’accueillir l’incertitude et devenir « assez sûre pour pouvoir ne pas l’être » (p.158). Ainsi, l’apprentissage perçu comme dynamique, l’EÉRE est qualifiée de pédagogie de l’incertitude (Cagliari et al., 2016; Giamminuti, 2017; Moss, 2014; Moss et Rinaldi, 2004). L’enfant est situé au cœur de ses propres apprentissages et est décrit comme le protagoniste de son expérience éducative (Caldwell, 2003; Edwards et al., 1998; Rinaldi, 2001a). Des similitudes avec la définition de l’apprenant actif de Dewey sont notées dans cette philosophie (Dahlberg et Moss, 2006; Fraser et Gestwicki, 2002; Lindsay, 2015; New, 2007). Les travaux de Dewey sont également source d’inspiration en ce qui concerne la perspective démocratique et authentique de l’éducation (Lindsay, 2015).

Le personnel enseignant de Reggio Emilia ne planifie pas ses journées en fonction d’un programme définissant des objectifs éducatifs prédéfinis (Rinaldi, 1998, 2006; Malaguzzi, 1982, 1985, 1988, cité dans

¹² Il s’agit là de l’appellation de Malaguzzi au sujet d’une éducation prescriptive.

¹³ Citation originale anglophone : « For both Deleuze and Reggio Emilia, learning cannot be reduced to something that can be predicted, to the reproduction of predefined standards by means of prophetic pedagogy ».

Cagliari et al., 2016). D'ailleurs, le rapport au temps dans ces lieux est flexible et diffère de celui qui dicte majoritairement les journées en services de garde nord-américains (voir, entre autres : Gandini, 1998a, 2002; Giamminuti, 2011; Hendrick, 2004; Tarini et White, 1998). Le matériel et les activités proposées découlent majoritairement des intérêts des enfants (McNally et Slutsky, 2017). La recherche de solution des enfants à des problèmes ancrés dans leur contexte favorise la mise en place d'une pédagogie par projets pour lesquels aucune durée n'est établie. Le terme *progettazione* définit un processus circulaire de planification et de réflexion des expériences offertes aux enfants¹⁴. Dans ce contexte, Malaguzzi compare le rôle du personnel enseignant à celui d'un chercheur en éducation à la petite enfance, valorisant la conception de théories par la pratique (Cagliari et al., 2016). La personne enseignante, perçue comme une chercheuse, tente de découvrir les croyances et hypothèses des enfants. Ainsi, la personne enseignante, ses collègues et le groupe co-construisent leurs apprentissages dans une perspective de faire sens des expériences vécues (Dahlberg et al., 2007/2012; Forman et Fyfe, 1998, cité dans McNally et Slutsky, 2017; Lenz Taguchi, 2010; Rinaldi, 2006). Afin de soutenir le personnel enseignant dans leur recherche, favoriser les échanges et valoriser la mémoire des expériences des enfants, les acteurs du développement de l'ÉÉRE ont identifié des stratégies d'observation et de collecte d'informations, reconnues, tel que le processus de la documentation pédagogique dont il sera question en profondeur dans de sections subséquentes.

Malgré le fait que *Reggio Emilia Approach* soit une marque commerciale enregistrée¹⁵, j'applique dans le cadre de ce mémoire, un rejet de l'appellation « approche ». Référencer ainsi à la pédagogie prenant place à Reggio Emilia, découle d'une volonté forte de souligner l'aspect unique du contexte spécifique. Moss,

¹⁴Une définition détaillée : « "Progettazione" dérive du verbe italien *progettare*, qui signifie concevoir, planifier, concevoir ou projeter dans un sens technique d'ingénierie. L'utilisation de la forme nominale *progettazione* par les éducateurs de Reggio a toutefois une signification particulière. Elle est utilisée par opposition à la *programmazione*, qui implique des programmes d'études prédéfinis, des programmes, des étapes, etc. Le concept de *progettazione* implique donc une approche plus globale et plus souple, dans laquelle des hypothèses initiales sont formulées sur le travail en classe (ainsi que sur le développement du personnel et les relations avec les parents), mais sont sujettes à des modifications et à des changements d'orientation au fur et à mesure que le travail réel progresse ». [Traduction libre de citation originale anglophone : « "Progettazione" derives from the Italian verb, *progettare*, meaning to design, plan, devise or project in a technical engineering sense. The use of the noun form *progettazione* by Reggio educators, however, has its own special meaning. It is used in opposition to *programmazione*, which implies predefined curricula, programmes, stages and so on. The concept of *progettazione* thus implies a more global and flexible approach in which initial hypotheses are made about classroom work (as well as about staff development and relationships with parents) but are subject to modifications and changes of direction as the actual work progresses »] (Giudici et Cagliari, 2018, note en bas de page 1466).

¹⁵ Voir site Internet Reggio children (sans date) : <https://www.reggiochildren.it/en/brands-and-notice-for-the-protection-of-authenticity/>

ayant travaillé longuement avec divers acteurs de cette région, présente la perspective qu'ils ont développée comme un projet pédagogique local (Cagliari et al., 2016; Dahlberg et Moss, 2005; Moss, 2014, 2019). L'adoption de ce point de vue valorise le besoin d'appropriation et freine les désirs de reproduction ou d'intégration dans un modèle de consommation (Gothson, 2010; Grieshaber et Hatch, 2003; Wien et al., 2011). Enfin, il faut souligner que les éléments caractérisant cette expérience éducative sont également présents dans d'autres régions d'Italie, et ce, dans une variété de déclinaisons. La documentation pédagogique des éducateurs de Pistoia illustre d'ailleurs ce propos (Bouve et Mastio, 2008; Galardini, 2014). Cette perspective particulière de l'éducation à la petite enfance de l'EÉRE suscite un grand intérêt dans de nombreux pays (New, 2013).

1.1.1 La diffusion de l'expérience éducative de la ville de Reggio Emilia

Cette courte présentation permet de cerner les mécanismes grâce auxquels ce projet pédagogique local a pu être connu mondialement. Les acteurs de l'EÉRE, souhaitant poursuivre leur réflexion en s'alimentant d'une diversité de points de vue ont planifié l'organisation d'une exposition. Cette exposition était composée d'exemples de documentations pédagogiques illustrant les projets réalisés dans diverses écoles ainsi que les réflexions sous-jacentes à ces processus. À partir de 1981, sous le nom *L'occhio se salta il muro* (Si l'œil saute le mur [traduction libre]) (New et Kantor, 2013), cette exposition se déplace dans les villes d'Europe. Une version anglophone est créée en 1987 : *The hundred languages of children* qui est par la suite présentée, entre autres, aux États-Unis et au Canada, traduite en cinq langues ([une version francophone a été produite en quantité limitée par Reggio Children en 2001] reggiochildren.it). L'exposition itinérante *The hundred languages of children* a évolué et s'est transformée depuis son lancement : se nommant ensuite *The wonders of learning* (les merveilles de l'apprentissage [traduction libre]); jusqu'à devenir, de son appellation la plus récente lancée en 2019, *Mosaic of marks, words, material* (mosaïque de traces, mots et matériaux [traduction libre]). Ces différentes versions de l'exposition, les catalogues ainsi que les conférences associées (New, 2007) ont éveillé la curiosité d'une multitude d'éducateur.trices à travers le monde au sujet de l'EÉRE (Mayfield, 2001). Ainsi, des collaborations avec des chercheurs universitaires s'établirent entre divers pays et la ville de Reggio Emilia. Par exemple, *The Reggio Emilia Institute in Stockholm* ouvre ses portes en Suède en 1992 (Gothson, 2010). Dubois (2015) précise que ces diverses collaborations ont « contribué à la diffusion sur la scène internationale de l'approche pédagogique régienne » (p. 141). Elle énumère également plusieurs acteur.trices influent.es à qui elle attribue le titre de « porte-drapeau » (Dubois, 2015, p. 141). Citons notamment Carla Rinaldi, *pedagogista*, enseignante universitaire, présidente de *Reggio Children*

jusqu'en 2016 et du *Loris Malaguzzi International Center*, qui a offert un grand nombre de publications et conférences (par exemple : Rinaldi, 1998, 2001a, b, c, 2006, 2013) et à qui le prix LEGO¹⁶ fut attribué en 2015 (Rinaldi, 2021).

Créé en 1994, « *Reggio Children* s'efforce de nouer à travers le monde des relations pédagogiques de qualité » (Dubois, 2015, p. 145). Cet organisme est responsable des communications internationales et de la gestion des visites de groupes en milieux de garde. *Reggio Children* est l'éditeur officiel de la revue, *Re child*, depuis 1996 (Dubois, 2015) et de nombreux livres, dont certains ont été traduits en 22 langues ([dont peu en français] reggiochildren.it). En outre, en 2009, *Reggio Children* publie *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia (Indications : Les écoles préscolaires et les centres poupons-bambins de la municipalité de Reggio Emilia)*. Ce livret fut traduit en anglais en 2010 puis, récemment, en français (Reggio Children, 2020). Le *Loris Malaguzzi International Center*, lieu d'archives et de découvertes, ouvre ses portes au public en 2006 (Cagliari et al., 2016).

Aux États-Unis, l'association *North American Reggio Emilia Alliance*, voit le jour en 2002 afin d'offrir un lieu de dialogue à ceux qui désirent s'inspirer de l'EÉRE. *The Ontario Reggio Association* (2006) vise le même objectif auprès des personnes œuvrant en éducation à la petite enfance de cette province canadienne. L'intérêt pour cette expérience éducative est également suscité par la présentation positive de certains aspects de l'EÉRE dans des publications internationales, comme les divers tomes de la série *Petite enfance, grands défis* de l'OCDE (2001, 2007, 2012, 2015). Il y est déclaré, par exemple, que la documentation pédagogique constitue un exemple « de ce qui peut être accompli si l'on se préoccupe de la qualité » (OCDE, 2007, p. 142) ou que les services de garde de région italienne « atteignent un développement inégalé des sens, de l'imagination et de la créativité des jeunes enfants » (p. 158). Enfin, Dubois (2015) souligne que le « développement de l'internet contribue aujourd'hui à la diffusion plus massive de l'approche pédagogique de Reggio Emilia » (p. 148). La diffusion demeure cependant essentiellement en anglais.

Selon Di Renzo (2016), ces échanges interculturels indiquent que « la communauté de partage s'agrandit, respectant l'envie des pionniers de faire de cette pédagogie une approche expérimentale, non figée qui s'enrichit de l'expérience réelle vécue sur le terrain et agrémentée de nombreuses réflexions » (p. 51).

¹⁶ Une récompense annuelle que LEGO remet à un individu ou un organisme pour sa contribution exceptionnelle à la vie des enfants.

Sorzio et Campbell-Barr (2019) considèrent que cette diffusion peut appuyer une réflexion autour du professionnalisme de la petite enfance. Ils ajoutent que

le processus de diffusion peut également être l'occasion pour la perspective de Reggio de se développer dans l'expression culturelle lors de la rencontre avec des modèles d'interaction adulte-enfant qui sont différents de ceux développés dans les communautés traditionnelles italiennes. Ce processus peut créer une zone hybride de dialogue culturel (p. 9-10, traduction libre¹⁷).

S'inspirer des pratiques pédagogiques d'une autre culture requiert une réflexion profonde quant à la perception des lieux d'accueil à la petite enfance (Dahlberg et al., 2007/2012; Gothson, 2010). Il y a d'ailleurs consensus dans la littérature sur le fait que l'ÉÉRE ne peut être calquer. Elle constitue plutôt une source d'inspiration et de réflexion quant aux pratiques pédagogiques dans une interprétation locale des principes proposés (voir, entre autres : Davies et Head, 2010; Fleet et al., 2017; Fu et al., 2002; Gothson, 2010; Pacini-Ketchabaw et al., 2015; Rinaldi, 2013). La recension des écrits illustre que la réflexion profonde du personnel éducateur nécessaire à l'engagement dans une démarche s'inspirant de l'ÉÉRE est fortement favorisée par l'intégration du processus de la documentation pédagogique dans leur pratique (voir, entre autres : Edwards et al., 2007; Flannery Quinn et Parker, 2016; Flannery Quinn et Schwartz, 2011; Kinney et Wharton, 2015; Merewether, 2018).

Ainsi, de nombreux pays s'y sont intéressés, ont ajusté leurs pratiques en ce sens et ont publié leurs démarches. Citons notamment l'Australie (Fleet et al., 2006; Rinaldi, 2013), la Suède (Dahlberg et al., 2007/2012; Gothson, 2010) et les États-Unis (Fu et al., 2002; Hendrick, 1997). Par exemple, la fonction de *pedagogista* intégrée à la structure éducative de plusieurs instances en Colombie-Britannique (Nxumalo et al., 2018) et *pedagogist* en Ontario (Provincial Centre of Excellence for Early Years and Child Care, 2018) témoigne d'une réflexion profonde dans ces contextes canadiens. Au Canada, l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014), l'Île-du-Prince-Édouard (Flanagan, 2011), la Colombie-Britannique (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008, 2018), la Saskatchewan (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2008) ainsi que l'Alberta (Makovichuk et al., 2014), se sont notamment

¹⁷ Citation originale anglophone : « The dissemination process can also be an opportunity for the Reggio perspective to grow in cultural expression when meeting adult-child interactional patterns that are different from those developed in Italian mainstream communities. This process may create a hybrid zone of cultural dialogue. »

inspirés des travaux issus de l'ÉÉRE et ont intégré la documentation pédagogique à leur programme éducatif destiné aux SGÉE régis de leur province.

1.1.2 La documentation pédagogique

Ce segment détaille en profondeur ma compréhension du processus de la documentation pédagogique. Cette description exhaustive est nécessaire puisqu'elle soutient mon analyse et mes attentes au regard de la documentation pédagogique en service de garde éducatif québécois. Les fondements du processus sont d'abord présentés, puis un survol du processus est décrit. Ensuite, les fonctions bénéfiques telles qu'identifiées par les acteurs de l'ÉÉRE, mais également par les chercheurs et praticiens internationaux, sont désignées. Les difficultés et freins relevés par les acteurs de l'éducation à travers le monde qui se sont inspirés des démarches de l'ÉÉRE sont ensuite exposés. Enfin, il est question du rôle spécifique de la *pedagogista* dans ce processus.

1.1.2.1 Les fondements de la documentation pédagogique

Les acteurs de l'ÉÉRE ont réfléchi aux stratégies d'observation des enfants en même temps qu'ils définissaient leur philosophie de l'éducation, le rôle des institutions d'éducation à la petite enfance et l'image de l'enfant compétent. La documentation pédagogique s'inscrit dans un mouvement politique de l'ÉÉRE (Blaise et al., 2017). S'opposant au fascisme vécu et promouvant « la tolérance et le respect, l'apprentissage par l'expérience, les relations et une myriade de façons de découvrir le monde » (Pacini-Ketchabaw et al., 2015, p. 122, traduction libre¹⁸). Les acteurs de l'ÉÉRE sélectionnent une observation qui s'oriente autour des pédagogies des relations, de l'écoute et de l'incertitude précédemment décrites. Ainsi, la documentation pédagogique permet de mettre en valeur les cent langages de l'enfant. En reconnaissant la diversité des possibilités d'expressions et d'apprentissages, la documentation pédagogique est souvent mise en opposition aux stratégies d'observations et d'évaluations normatives (voir, entre autres : la revue systématique de Alaçam et Olgan, 2021; Albin-Clark, 2021; Blaise et al., 2017; Sorzio et Campbell-Barr, 2019). Les évaluations des enfants, observer dans une logique universaliste qui s'appuie sur des standards développementaux, « a été critiqué par plusieurs spécialistes de la petite enfance pour son caractère eurocentrique, raciste, sexiste, classiste et colonialiste (voir : Blaise, 2014; Burman, 2007; Grieshaber et Cannella, 2001; Kessler et Swadener, 1992; Lubeck, 1998) » (Blaise et al.,

¹⁸ Citation originale anglophone : « tolerance and respect, experiential learning, relationships and a myriad of ways to discover the world ».

2017, p. 33, traduction libre¹⁹). Albin-Clark (2021) affirme, à l'instar de Kocher et Pacini-Ketchabaw (2011), que l'utilisation de la documentation pédagogique peut être une forme de résistance aux présuppositions établies sur le développement des enfants. Albin-Clark (2021) ajoute que « la documentation pédagogique permet de créer un espace pédagogique qui vient troubler la définition de la reddition de compte et de l'évaluation » (p. 141, traduction libre²⁰). Pour les acteurs de l'EÉRE c'est le processus d'apprentissage qui est central aux démarches d'observation (Albin-Clark, 2021) et s'inscrivant dans une attitude de curiosité (Alaçam et Olgan, 2021).

La documentation pédagogique vise la compréhension des processus d'apprentissages mis en scène lors des activités quotidiennes. Galardini (2014) précise que « documenter signifie témoigner de la valeur de l'enfance, de ses compétences et de ses besoins, rendre visible l'enfance, à travers les pensées des adultes qui prennent soin d'eux » (p. 116). De manière similaire, Blaisdell et ses collaborateurs (2021) révèlent que le personnel éducateur impliqué dans la documentation pédagogique porte attention « sur les modes dynamiques, complexes et uniques de vie et d'apprentissage » (p. 2, traduction libre²¹) plutôt que sur l'identification des apprentissages attendus par des adultes. Dans le cadre de leur expérimentation avec le projet *Making learning visible*, la documentation pédagogique est décrite comme un processus permettant de rendre visible l'apprentissage (Giudici et al., 2001). Celui des enfants, mais également rendre visible les idées, pensées et interprétations des adultes qui les entourent (Bowne et al., 2010). La documentation permet de révéler les mécanismes qui sont en relation dans l'apprentissage des enfants individuellement, au sein du groupe et collectivement en illustrant la co-construction de sens (*negotiating learning*, Forman et Fyfe, 1998; Rinaldi, 2006), favorisant la multiplicité des points de vue dans une perspective socioconstructiviste (Dahlberg, 2009; Dahlberg et al., 2007/2012, Moss, 2019). Cette visibilité se concrétise par un processus complexe.

¹⁹ Citation originale anglophone : « A logic that has been critiqued by several early childhood scholars for being Eurocentric, racist, sexist, classist, and colonialist (see Blaise 2014; Burman 2007; Grieshaber and Cannella 2001; Kessler and Swadener 1992; Lubeck 1998) ».

²⁰ Citation originale anglophone : « how documentation practices can create pedagogical spaces that trouble the significance of accountability and assessment narratives ».

²¹ Citation originale anglophone : « beyond the status quo of adult-centric identification of children's supposed learning, focused attention instead on the dynamic, complex and unique ways of living and learning ».

1.1.2.2 Le processus de la documentation pédagogique

À travers le processus de la documentation pédagogique, l'ÉÉRE se co-construit avec les enfants. Ce processus nécessite un grand respect des enfants et implique des choix multidimensionnels et intentionnels (Fleet et al., 2017). Lorsqu'il est question de suivre les intérêts des enfants, il ne s'agit pas de leur demander de décider entièrement des activités, mais de cerner des intérêts et d'identifier ensemble les raisons pour lesquelles ceux-ci méritent d'être approfondis et comment (Robertson, 2017). Cette co-construction de l'apprentissage, prenant également place auprès des pairs, est cohérente avec l'image de l'enfant compétent. Cette vision de l'enfance, qui est l'essence de l'ÉÉRE, situe la documentation pédagogique qui s'y déploie dans une posture post-structuraliste (Merewether, 2018). En affirmant que la documentation pédagogique ne peut être objective, en reconnaissant l'influence de son implication dans le processus, l'ÉÉRE rejette la perspective structuraliste d'une seule réalité objective (Dahlberg et al., 2007/2012). La pédagogie de l'incertitude, attribuée à l'ÉÉRE, illustre également l'adhésion de ces acteurs à une perspective post-structuraliste. Les auteurs s'inscrivant dans cette perspective émettent des réserves au regard du sens unique des mots et des actions (Tobin, 1995) et reconnaissent l'imprévisibilité (Moss, 2019).

Pacini-Ketchabaw et ses collaborateurs (2015) précisent à cet effet que l'observation est essentielle à la documentation pédagogique, mais ne représente pas une fin en soi. Pour Dahlberg et ses collaborateurs (2007/2012), l'observation objective de l'enfant consiste à relever des éléments considérés typiques du développement des enfants afin de classer et catégoriser leurs habiletés. La documentation pédagogique est plutôt un processus empreint de subjectivité et s'éloigne de cette définition de l'observation. La subjectivité du personnel éducateur observant y est reconnue et valorisée. La subjectivité des enfants observés est également admise, puisque la documentation pédagogique vise toujours à expliquer, décrire en profondeur une situation et non simplement à la présenter (Wong, 2010). La documentation pédagogique ne représente pas simplement une collecte d'observations, prise de photos des étapes d'un projet artistique ou la présentation de la réalisation d'une sortie ou d'une activité thématique. Le processus de la documentation pédagogique implique l'utilisation de médias variés permettant de collecter les observations. L'utilisation des médias de collecte découle d'une série de choix. Choix, évidemment, empreints de la subjectivité de l'individu qui établit la sélection de médias. Par exemple, lors de la prise de photos, le photographe choisit le moment à capturer de même que le cadrage de ce qui est choisi d'illustrer et, par le fait même, ce qui n'est pas capté dans l'image (Flannery Quinn et Manning, 2013; Moran et Tegano, 2005). La période de collecte est une période sensible où l'éducateur

doit être conscient des enjeux de pouvoir qui peuvent survenir au cours du processus (Flannery Quinn et Manning, 2013; Merewether, 2018). Weatherbee (2012) rappelle que le personnel éducateur doit être conscient de son écoute des enfants dans le cadre de l'ÉÉRE, faisant écho à la pédagogie de l'écoute décrite plus tôt. Ainsi, lors de la prise de photos, il est proposé, par exemple, de demander la permission ou de ne pas influencer la séquence d'activités en demandant de reprendre un moment manqué par la caméra. Kang et Walsch (2018) insistent sur la sélectivité de l'adulte au sein de l'ensemble du processus de la documentation pédagogique. Ces auteurs segmentent ce processus complexe en cinq étapes : la collecte, l'organisation, l'analyse, la conception du format de partage et la période d'échange autour des apprentissages perçus.

Moran, Desrochers et Cavicchi (2007) précisent qu'en général la documentation pédagogique produite contient une description riche du contexte, des étapes de l'apprentissage, l'interprétation de l'éducateur ainsi que des projections de ce qui pourrait être offert pour donner suite à cette situation. La production d'une documentation pédagogique peut prendre diverses formes selon la personne qui la réalise, les médias utilisés et les personnes à qui s'adresse le message; variant d'une affiche au livre en passant par le diaporama.

Le processus de la documentation pédagogique est décrit par Gandini et Goldhaber (2001) comme une enquête cyclique. La formulation d'une question entame le processus de la documentation pédagogique. Cette question, à laquelle le personnel enseignant cherche une réponse, oriente ensuite les périodes observées. L'enquête cyclique de la documentation pédagogique se poursuit par une période d'organisation du matériel visant à être partagé ainsi que par l'interprétation qu'en fait l'enseignante. En cherchant à répondre à la question, la collecte devient un outil permettant l'établissement de liens entre les théories, la pédagogie et la pratique (Flannery Quinn et Parker, 2016). Quand la personne enseignante organise les éléments de sa collecte, elle doit s'interroger sur son intention ainsi qu'au public ciblé par cette production de documentation pédagogique qu'elle entreprend. Tel qu'abordé plus tôt, ce processus n'est pas réalisé de manière objective, mais empreint d'une multitude d'influences. Ainsi, une même collecte pourrait être interprétée d'une multitude de points de vue (Fleet, 2017). Le sens attribué à une image, par exemple, peut varier grandement entre les individus, selon leur bagage culturel, leurs expériences, connaissances et perspectives (Flannery Quinn et Manning, 2013; Moran et Tegano, 2005). Cette période d'interprétation de la personne enseignante est primordiale afin d'assurer que le message transmis déploie des valeurs de l'image de l'enfant compétent. En effet, la documentation pédagogique a

un impact important dans l'environnement pédagogique. Il y a ensuite une période de partage avec des collègues qui implique une ouverture aux discussions impliquant divers points de vue qui vont au-delà de simples faits autour desquels il est facile de trouver un consensus (Hoyuelos, 2004, cité dans Flannery Quinn et Parker, 2016). Cet exercice réflexif soutient la posture de chercheuse des enseignantes en leur permettant de prendre des décisions éclairées, stratégiques et politiques sur leur pratique (Dahlberg, 2009). Le partage de la documentation pédagogique est ensuite diffusé à un autre auditoire (parents, enfants, communauté). Sils-Busio (2022) ajoute que le partage avec l'enfant peut se faire avec le matériel collecté avant la disposition de la documentation pédagogique afin de développer une interprétation collective à travers de riches conversations.

L'enquête cyclique se poursuit par la reformulation d'une nouvelle question, et enfin, une projection de l'implication de cette documentation pédagogique dans la planification ou une proposition de réponse à la question (Gandini et Goldhaber, 2001). S'engager dans cette enquête cyclique soulève d'importantes questions quant à la manière de soutenir la pensée des enfants et d'identifier des stratégies pédagogiques pour y parvenir (McNally et Slutsky, 2017). Gandini et Goldhaber (2001) précisent que l'enquête cyclique est itérative et possède une structure variable, sans une progression linéaire ni de temps prescrit.

Dans un article récent, Carlsen et Clark (2022) proposent la Figure 1.1, ci-dessous, pour illustrer le processus continu de co-construction qui peut se déployer entre les enfants et les enseignantes lors de l'utilisation de la documentation pédagogique. Elles suggèrent de réfléchir au processus de la documentation pédagogique en s'inscrivant dans une pédagogie de la lenteur (Clark, 2020, cité par Carlsen et Clark, 2022), considérant la relation au temps comme essentielle²². Leur conceptualisation de la documentation pédagogique intègre « une volonté de suspendre le temps et une préparation à suivre les *lignes de fuite* » (Deleuze et Guattari, 1987, cité par Carlsen et Clark, 2022, p. 207, traduction libre²³).

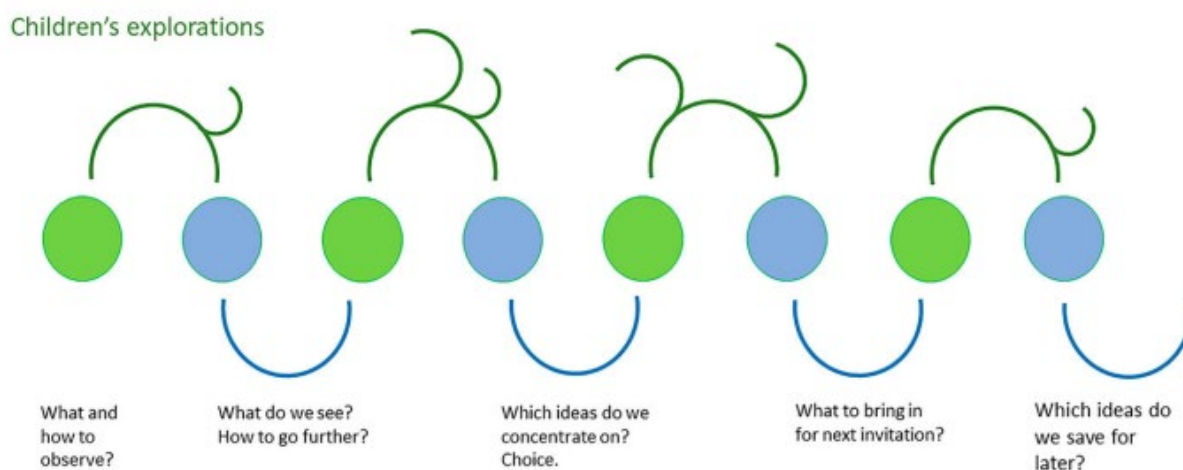
Elles reprennent les propos de Filippini (2008, cité par Carlsen et Clark, 2022) pour préciser que le processus de la documentation pédagogique, empreint de flexibilité et réflexivité, « comprend trois moments d'oscillation continue dans la vie quotidienne : l'*observation*, la *documentation* et

²² « Slow pedagogy » est une façon de réfléchir à l'éducation à la petite enfance dans une perspective de résistance face à la marchandisation du domaine (pour aller plus loin : Clark, 2022).

²³ Citation originale anglophone : « Embedded in the model of the wave is a willingness to suspend time and to be prepared for 'lines of flight' (Deleuze and Guattari 1987, 9) ».

l'interprétation (p. 202, traduction libre²⁴). L'expérience quotidienne est guidée par les intérêts et actions des enfants dans un environnement riche. Les auteurs décrivent l'organisation physique de l'environnement comme étant des invitations à l'exploration. L'observation, la documentation et l'interprétation des explorations orientent de nouvelles invitations, qui à leur tour engendrent de nouvelles explorations. « Ce processus se déroule comme des vagues, avec des mouvements dépendants les uns des autres, ancrés dans le même environnement, des processus d'apprentissage différents, entrelacés et profondément connectés » (Carlsen et Clark, 2022, p. 206, traduction libre²⁵).

Figure 1.1 La documentation pédagogique perçue comme une vague de transformations



Teachers' contributions: to make invitations, observe, reflect, make new invitations

Note. Tiré de Carlsen et Clark, 2022, p. 207, traduction libre :

Explorations des enfants				
Quoi et comment observons-nous ?	Que voyons-nous ? Comment aller plus loin ?	Sur quelles idées nous concentrons-nous ? Choix	Que faut-il apporter pour la prochaine invitation ?	Quelles idées gardons-nous pour plus tard ?
Contributions des enseignants : proposer des invitations, observer, réfléchir, offrir de nouvelles invitations				

Il apparaît donc que la documentation pédagogique est un processus continu qui peut être partagé à tout moment d'un projet (McNally et Slutsky, 2017) et sans qu'il soit nécessaire que les enfants aient réalisé

²⁴ Citation originale anglophone : « The concept includes three moments in continuous oscillation in daily life: observation, documentation and interpretation (Filippini, personal communication, 2008) ».

²⁵ Citation originale anglophone : « The process unfolds like waves, with movements dependent on each other, embedded in the same environment, different learning processes, intertwined and deeply connected ».

une production spécifique (Fleet, 2017). Il s'agit d'un processus dynamique et vivant combinant des éléments humains et contextuels en constante évolution (Lenz Taguchi, 2010; Merewether, 2018). Ce processus complexe tient donc compte de la richesse du contexte éducatif en appuyant la réflexion sur ce qui est visible, moins visible, et invisible (Kang et Walsch, 2018).

Dahlberg et ses collaborateurs (2007/2012) décrivent la documentation pédagogique comme impliquant des processus et des contenus. Le contenu concerne l'ensemble du matériel collecté durant la situation documentée (photos, vidéos, transcription, réalisations des enfants, etc.). La documentation pédagogique, désirant mieux comprendre les apprentissages par l'échange, vise à partager une expérience spécifique. Ainsi, le contenu ne peut correspondre qu'à un seul média (Lemon, 2007; Moran et Tegano, 2005). Les commentaires de l'éducateur peuvent, par exemple, décrire un contexte plus global que ce qui est uniquement visible sur les images (Forman et Fyfe, 1998). Le processus réfère quant à lui à l'ensemble des étapes avant, pendant et suivant la collecte qui mène à une réflexion engagée sur le travail pédagogique (Dahlberg et al., 2007/2012; Fleet, 2017).

La réflexion quant à l'utilisation de la documentation pédagogique, influencée par un programme pédagogique, oriente la perception du rôle de l'éducation et des tâches de tout personnel éducateur (Rintakorpi et Reumano, 2016). La documentation pédagogique produite étant intimement liée à l'image de l'enfant (Liljestrand et Hammarberg, 2017), elle peut prendre diverses formes et viser une variété d'objectifs en fonction des perceptions de l'apprentissage et du rôle des services d'accueil aux jeunes enfants de ceux qui l'utilisent (Alvestad et Sheridan, 2015; Lenz Taguchi, 2010).

1.1.2.3 Les fonctions bénéfiques de la documentation pédagogique

Des bénéfices à l'utilisation de la documentation pédagogique sont identifiés tout au long du processus, et ce, pour l'ensemble des acteurs concernés; les enfants, les parents et la famille, la communauté, le milieu et le personnel enseignant ou éducateur.

S'appuyant sur une philosophie percevant l'enfant comme compétent, les acteurs de l'ÉÉRE cherchent à impliquer l'enfant à divers moments du processus. Ainsi, la documentation pédagogique contribue à l'établissement d'un environnement démocratique dans lequel l'enfant est reconnu et valorisé (Buldu et al., 2018) dans un contexte d'authenticité (Kang et Walsch, 2018). Blaisdell et ses collaborateurs (2021) rapportent, par exemple, que les enfants demandent de prendre des photos ou d'écrire leurs mots afin

de partager un moment avec leur parent. Pour Reynolds et Duff (2016), la participation à la documentation pédagogique contribue au développement de l'identité de soi de l'enfant. La documentation pédagogique contribue également au développement d'un sentiment d'appartenance (Baldu et al., 2018). Au regard de la documentation pédagogique, Kang et Walsch (2018) soulignent qu'il s'agit de créer « une mémoire collective » (p. 275, traduction libre²⁶). En outre la portion partagée des traces du processus de la documentation pédagogique permet aux enfants de revoir leurs expériences (Kocher, 2008), d'éveiller leurs souvenirs (Hansen, 2012), de soutenir leurs verbalisations (Harrietha, 2012), de favoriser leurs habiletés métacognitives (Aras et Erden, 2020; Flewitt et Cowan, 2019), de valoriser leur pouvoir d'agir (*agency*; de Sousa, 2019) et de poursuivre leurs réflexions ou revoir leurs hypothèses (Pelo, 2006). Oliveira-Formosinho et de Sousa (2019) ajoutent que « la documentation pédagogique peut aider les enfants, dès leur plus jeune âge, à acquérir une compréhension de la construction socioculturelle des connaissances » (p. 47, traduction libre²⁷).

Des bénéfices sont également perçus par les parents qui regardent, avec leur enfant, les documentations pédagogiques réalisées (voir, entre autres, la revue systématique de Alaçam et Olgan, 2021). La documentation pédagogique, souvent sous forme d'affichage, peut favoriser la communication entre les parents et le personnel enseignant (Harrietha, 2012; Reynolds et Duff, 2016) ainsi qu'entre les différentes familles d'un même groupe (Thompson, 2003). Les illustrations concrètes des situations vécues et les échanges qu'ils suscitent permettent aux parents d'acquérir de nouvelles connaissances au sujet de leur enfant (McLean, 2019). À Toronto, Wong (2006) souligne que les échanges relevant de la documentation pédagogique ont favorisé une plus grande implication des parents au milieu de garde. Pour Sorzio et Campbell-Barr (2019), « la documentation peut devenir un objet culturel partagé intéressant pour le dialogue et l'échange d'expériences entre les familles et des [personnes œuvrant en éducation à la petite enfance] qui permet un mouvement bidirectionnel d'objets métaculturels » (p. 10, traduction libre²⁸).

²⁶ Citation originale anglophone : « constructing a group memory is what documentation is all about ».

²⁷ Citation originale anglophone : « Pedagogical documentation can help children early in life to develop understanding of the socio-cultural construction of knowledge ».

²⁸ Citation originale anglophone : « documentation may become an interesting shared cultural object for dialogue and exchange of experience between families and professionals that allows a bidirectional movement of metacultural objects ».

D'autres bénéfices de l'utilisation du processus de la documentation pédagogique concernent les liens possibles avec la communauté. En effet, le partage de la documentation pédagogique réalisé est aussi perçu comme un moyen de revendiquer et faire valoir les droits des enfants et la justice sociale (Cagliari et al., 2016; Dahlberg, 2009; Dahlberg et al., 2007/2012; Lenz Taguchi, 2010; Pacini-Ketchabaw et al., 2015; Pelo, 2006). Par exemple, Goldhaber et Smith (1997) rapportent que le personnel éducateur a l'impression que la documentation pédagogique conçue est un moyen efficace de communiquer la valeur de l'enfance. La documentation pédagogique produite peut également être source d'échanges avec les individus à l'extérieur du milieu de pratique, comme le démontrent, en outre, les différentes versions itinérantes de l'exposition de *Reggio Children* (Cavallini, 2011). Cependant, dans le cadre de leur analyse, Fleet et ses collègues (2006) identifient qu'en général « le dialogue dans la communauté éducative anglophone au regard de l'EÉRE a négligé la centralité de la justice sociale dans cette expérience » (p. XVIII, traduction libre²⁹).

Au sein d'une équipe éducative, la collaboration est identifiée comme un moyen favorisant l'appropriation du processus de la documentation pédagogique au sein d'une équipe (Harrietha, 2012) en valorisant une compréhension commune du rôle de ce processus dans leur pratique et en favorisant la complémentarité des points de vue (Frampton, 2016). La collégialité qui se développe au sein des équipes qui échangent autour de la documentation pédagogique favorise une dynamique organisationnelle qui va au-delà de la collaboration et tend vers une réelle co-construction des savoirs (Forman et Fyfe, 1998). Des auteurs reconnaissent que le processus de la documentation pédagogique valorise la réflexion collective (Borba, 2006; Kocher, 2008). D'autres identifient la mise en commun de la diversité de point de vue comme « *collaborative dialogue* » (Bowne et al., 2010), « *collaborative inquiry* » (Given et al., 2009) ou « *collegiality* » (Picchio et al., 2012). Les discussions abordant la forme (le contenu, le produit) de la documentation pédagogique orientent la réflexion du personnel enseignant au regard des objectifs souhaités par le processus envers les enfants, les parents et familles et la communauté.

Au regard des bénéfices de l'utilisation du processus de la documentation pédagogique pour le personnel enseignant ou éducateur, Bowne et ses collaborateurs (2010) révèlent que la réflexion engendrée dans le processus de la documentation pédagogique favorise l'ouverture au point de vue des autres et une capacité accrue de formuler ses propres perceptions. Des auteurs incitent à l'utilisation de

²⁹ Citation originale anglophone : « the dialogue in English-speaking educational community about the experience of the municipal care centers of Reggio Emilia overlooked the centrality of social justice in that experience ».

la documentation pédagogique comme moteur de réflexion critique (Fleet et al., 2006; Pacini-Ketchabaw et al., 2015; Rinaldi, 2006). La documentation pédagogique, définie « comme une pédagogie réflexive et démocratique » (Dahlberg et al., 2007/2012, p. 229), permet aux acteurs de la petite enfance de se questionner quant aux croyances, aux attentes et habitudes qui guident les expériences éducatives offertes aux enfants (Pacini-Ketchabaw et al., 2015). En effet, documenter les situations, en proposer une interprétation, puis la partager implique de réfléchir sur ses pratiques et sur ses perceptions de leurs effets. Cela est présent à travers divers moments du processus, tel qu'illustré précédemment par la notion de sélectivité.

Lindh et Mansikka (2023) ont analysé des documentations pédagogiques conçues en tant que partie prenante du curriculum des services d'accueil de la petite enfance finlandais depuis 2018 (The Finnish National Agency for Education, 2018; cité par Lindh et Mansikka, 2023). Ils observent que la « documentation pédagogique requiert une interprétation de la part des [personnes œuvrant en éducation à la petite enfance] et une adaptation aux conditions locales dans d'autres pays. [Ils espèrent fournir] un cadre pour de telles discussions » (p. 394 [traduction libre³⁰]). Leur analyse, autour de comment le personnel éducateur (N= 135) utilisent la documentation pédagogique, révèle quatre dimensions. La documentation de type reproductive; servant à montrer et ne comportant pas de description réflexive sur ce qui est affiché. La documentation de type indicative; utilisée pour visualiser, observer et évaluer. La documentation de type développementale; « Les objectifs sont clairs et liés aux compétences et/ou aspects individuels. La répétition et l'évaluation sont incluses. La documentation est utilisée pour la visualisation et constitue un point de départ pour la planification et le développement de l'activité » (Lindh et Mansikka, 2023, p. 402 [traduction libre³¹]). Le dernier type de documentation est qualifié de participative; « Les objectifs sont clairs et comprennent le renforcement de la participation et de l'apprentissage. La réflexion et l'évaluation collégiales sont incluses, et les enfants participent. La

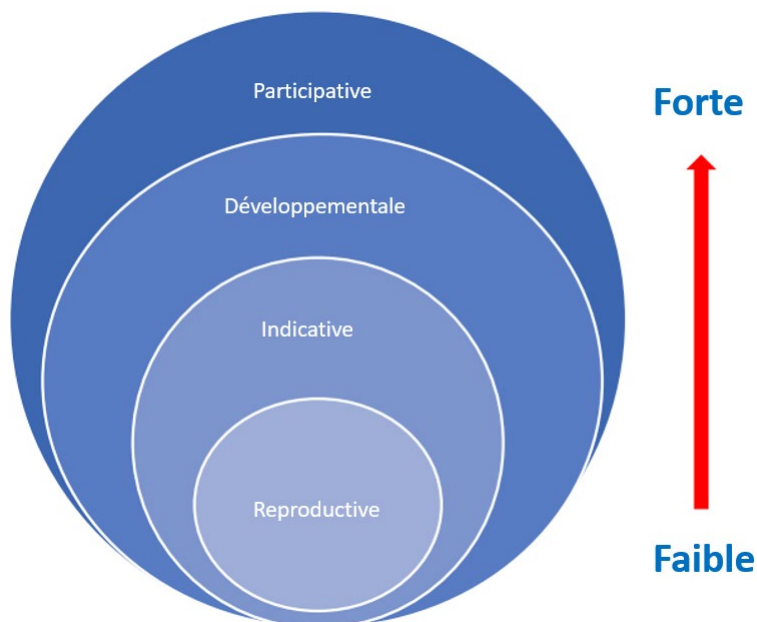
³⁰ Citation originale anglophone : « Pedagogical documentation requires interpretation by professionals and adaptation to local conditions in other countries, and our discussion can hopefully provide a framework for such discussions ».

³¹ Citation originale anglophone : « The objectives are clear and linked to individual skills and/ or aspects. Reflection and evaluation are included. Documentation is used for visualising and forms a starting point for planning and developing the activity ».

documentation est utilisée pour la visualisation, la réflexion commune et le développement de l'activité » (Lindh et Mansikka, 2023, p. 402 [traduction libre³²]).

La Figure 1.2 permet de visualiser la complexification de la documentation produite. Ainsi, les auteurs caractérisent la documentation comme forte « lorsqu'elles suscitent une sorte de réflexion qui, à son tour, entraîne un changement concret dans l'activité pédagogique » (Lindh et Mansikka, 2023, p. 395 [traduction libre³³]). Enfin, les auteurs précisent que « ses différentes dimensions peuvent très bien exister en même temps et s'influencer mutuellement au cours des activités quotidiennes » (Lindh et Mansikka, 2023, p. 401 [traduction libre³⁴]).

Figure 1.2 Les cercles élargis de la documentation pédagogique



Note. Tiré de Lindh et Mansikka, 2023, p. 403, traduction libre.

³² Citation originale anglophone : « The objectives are clear and include enhancing participation and learning. Collegial reflection and evaluation are included, and children are participative. Documentation is used for visualising, joint reflection, and development of the activity ».

³³ Citation originale anglophone : « documents can be considered strong when they evoke some kind of reflection that, in turn, leads to concrete change in the pedagogical activity ».

³⁴ Citation originale anglophone : « The different dimensions may well exist at the same time and influence each other in daily activities ».

Cette étude est cohérente avec des travaux précédents au sujet de la pratique réflexive du personnel éducateur. Par exemple, Van Manen (1977) propose une analyse de la pratique réflexive selon le niveau de complexité : technique, pratique et critique. « La réflexion qui se situe à un niveau critique analyse l'action en faisant intervenir des critères moraux, éthiques et politiques » (Hensler et al., 2001, p. 33). Nguyen et ses collaborateurs (2014) relèvent que plusieurs auteurs identifient l'atteinte du niveau critique de la pratique réflexive comme la forme réflexive la plus favorable à l'évolution des pratiques.

Des auteurs considèrent que la familiarisation avec le processus de la documentation pédagogique inclut une progression vers la complexification du contenu, de l'analyse, tout comme des échanges qui se mettent en place (voir, entre autres Edwards et al., 2007 et Wien et al., 2011). La réflexion en groupe est nommée comme un levier à la profondeur de la pratique réflexive qui s'exerce dans ce contexte par les auteurs qui ont défini la pratique réflexive (Collin et al., 2013; Nguyen et al., 2014). Hensler et ses collègues (2001), quant à eux, insistent sur le fait « que la réflexion doit être considérée comme une pratique sociale et publique, impliquant la communauté enseignante » (p. 33).

Puisque la documentation entraîne de profondes réflexions sur sa pratique et celles du milieu, celle-ci s'inscrit dans une perspective de développement professionnel du personnel éducateur (voir, entre autres : Given et al., 2009; Kocher, 2008; Picchio et al., 2012). En outre, Kocher (2004) rapporte que l'expérience des éducateurs de l'intégration de la documentation pédagogique comme leur ayant permis de développer leur réflexivité, leur écoute et leurs habiletés d'observation. Ce sont des ajustements de pratique qui valorise une planification éducative s'articulant sur les situations documentées (voir, entre autres : Kang et Walsch, 2018; Rintakorpi, 2016; Rintakorpi et Reumano, 2017) plutôt qu'en appui sur des standards prédéterminés d'objectifs à atteindre (Dahlberg et al., 2007/2012).

L'utilisation du processus de la documentation pédagogique impliquant un haut niveau de collaboration et une grande pratique réflexive n'est cependant pas sans défi pour le personnel éducateur.

1.1.2.4 Les difficultés et freins à l'utilisation de la documentation pédagogique

Plusieurs études révèlent que le personnel éducateur et enseignant est nombreux à exprimer un certain désarroi lorsqu'ils entament des démarches d'appropriation du processus de la documentation pédagogique (Harrietha, 2012; Nguyen, 2010; Petterson, 2015; Tarr, 2010). Les barrières les plus fréquemment citées par les praticiens sont : la perception du manque de temps pour ajouter ces

activités à leurs tâches actuelles (Knauf, 2020) et des contraintes financières et administratives qui peuvent entraîner une absence de matériel technologique ou du temps rémunéré en dehors de la présence des enfants (voir, entre autres : la revue systématique de Alaçam et Olgan, 2021 ainsi que Burrington et Sortino, 2004; Flewitt et Cowan, 2019; Guidici et al., 2001; Harrietha, 2012; Wong, 2010). Dans d'autres études internationales, le personnel éducateur témoigne de ses difficultés à trouver un équilibre entre la réalisation du processus de la documentation pédagogique et leur engagement actif dans leurs interactions avec les enfants (Chng et al., 2022; Flewitt et Cowan, 2019).

Certaines craintes quant à l'utilisation de matériel technologique sont également soulevées (Flannery Quinn et Schwartz, 2011; Merewether, 2018; Wien et al., 2011). L'élément le plus récurrent est une méconnaissance de l'utilisation des multiples options d'une caméra, d'un appareil photo ou d'un enregistreur numérique, par exemple. Certaines réticences sont également formulées en ce qui concerne l'influence de la présence de tels outils dans l'environnement qui peut entraîner des modifications du comportement des enfants, du personnel éducateur ou de leurs interactions (Flewitt et Cowan, 2019). Les développements dans le domaine des technologies de communication de la dernière décennie ont permis la création d'une multitude d'outils, logiciels ou applications valorisant la documentation (Barblett et al., 2021; Cowan et Flewitt, 2021; Flewitt et Cowan, 2019), et ce tant au Québec qu'à l'international. Ces formats numériques offrant de nouvelles possibilités de documentation peuvent par contre être moins accessibles aux enfants que les versions imprimées (Blaisdell et al., 2021; Cowan et Flewitt, 2021). De même, il ne peut être tenu pour acquis que ces outils de communications seront porteurs d'échanges avec les familles. Cowan et Flewitt (2021) précisent que ce partage de documentation pédagogique doit s'inscrire dans une éthique et un contexte culturel plus large valorisant la voix des enfants et des parents. De plus, selon eux, il faut demeurer conscient que l'accès à ces technologies peut être réduit pour certaines familles.

Ainsi l'objectif même de la documentation pédagogique doit trouver un sens au sein du SGÉE (Knauf, 2020). Le processus de la documentation pédagogique décrit comme une stratégie d'opposition au discours développemental dominant (section 1.1.2.3) peut faire émerger des tensions face aux objectifs d'évaluation. Ainsi, la démarche peut être « superficielle et incomprise » (Basford et Bath, 2014, cité par Albin-Clark, 2021, p. 143, traduction libre³⁵). Il existe en effet un risque que la documentation

³⁵ Citation originale anglophone : « Thus, the adoption of documentation practices can be 'superficial and misunderstood' (Basford and Bath, 2014, p. 127) ».

pédagogique réalisée ne se contente que de transmettre de l'information anecdotique sur le déroulement d'une journée typique, que celle-ci soit utilisée pour rendre compte du bien-fondé des pratiques mises en place ou servir uniquement à l'évaluation des compétences des enfants plutôt que de sous-tendre à une réflexion profonde de l'éducation des jeunes enfants (voir entre autres : Albin-Clark, 2021; Alvestad et Sheridan, 2015; Flannery Quinn et Schwart, 2011; Merewether, 2018; Oliveira-Formosinho et de Sousa, 2019; Olsson, 2009; Plum, 2012). Chng (2017) précise que les adultes dont les pratiques s'articule fortement sur ce discours dominant peuvent, de manière involontaire, nuire au potentiel des enfants en limitant les expériences qui leur sont offertes. La documentation pédagogique utilisée de cette façon contribue à promouvoir le discours dominant et peut devenir un outil de contrôle en illustrant des comportements attendus et valorisés (Dahlberg et Moss, 2005; Olsson, 2009). Ainsi, il y a un risque potentiel que ce qui est décrit favorise la représentation d'une normalité ou une perception que d'autres situations devraient être exclues (voir entre autres : Dahlberg et al., 2007/2012; Flannery Quinn et Manning, 2013; Merewether, 2018). De surcroît, Blaise et ses collègues (2017) affirment que le processus de la documentation pédagogique peut nécessiter un changement de paradigme. Un changement qui est difficile « car il faut abandonner la pensée linéaire de cause à effet et le raisonnement prédéterminé et contenu. Les enseignants ont besoin d'une logique différente pour penser et inventer de nouvelles pratiques » (p. 33, traduction libre³⁶). Enfin, Pagliarulo et Meier (2017) décrivent que la sélection des éléments de la documentation pédagogique « relève d'un véritable art » (p. 212, traduction libre³⁷). En outre, une réflexion morale doit également être entreprise quant à l'utilisation des réalisations des enfants, de leurs photos ou des captations vidéo (Flannery Quinn et Manning, 2013; Flannery Quinn et Parker, 2016).

Une autre facette complexe du processus de la documentation pédagogique est le transfert d'un message par le biais d'un média visuel. Rinaldi (2001a) souligne que ce n'est ni automatique ni facile. Il est fréquent la personne consultant une documentation pédagogique n'interprète pas son contenu de la même manière que la personne l'ayant conçue (Biffi, 2019). Birbili (2022) affirme à ce sujet que

³⁶ Citation originale anglophone : « Shifting a paradigm is not easy as it entails leaving behind cause-and-effect linear thinking and predetermined and contained reasoning. A different kind of logic is needed for teachers to think with and invent new practices ».

³⁷ Citation originale anglophone : « there is a true art to reviewing classroom data and choosing threads to follow that involves teachers taking risks and embracing the unexpected ».

les enseignants ont besoin d'occasions de développement professionnel pour examiner de manière critique l'authenticité de leurs voix et la manière dont celles-ci se développent à travers leurs relations et leur dialogue non seulement avec les enfants et les parents, mais aussi avec d'autres publics (p. 317, traduction libre³⁸).

D'autres auteurs appellent à réfléchir aux voix qui sont mises de l'avant dans leur production : celle de l'enfant, celle du témoin, celles qui empruntent la voix de l'enfant, etc. En outre, Biffi (2019) déclare qu'

il faut une compétence considérable pour maintenir une position de respect, d'ouverture, de curiosité authentique et d'intérêt envers l'autre tout en reconnaissant et en mettant entre parenthèses ses propres préconceptions. Tout cela exige une formation *ad hoc* pour les enseignants qui ont l'intention de pratiquer la documentation pédagogique, afin qu'ils soient en mesure de maintenir un équilibre sain entre l'expression de leurs propres perceptions et sentiments et l'expression de leurs élèves (p. 78, traduction libre³⁹).

S'engager dans un processus de la documentation pédagogique requiert une mobilisation importante du personnel éducateur. Kocher (2008) précise à cet effet que le processus exige un niveau élevé d'effort intellectuel et d'engagement passionné dans son emploi. En effet, la valeur et les impacts du processus de la documentation pédagogique sont limités si le personnel éducateur ne perçoit pas le potentiel des traces collectées ou hésite dans leur utilisation (Rintakorpi, 2016). Dans tout changement, des réticences et des inquiétudes peuvent être perçues par les gens impliqués, tout comme par ceux qui en sont en périphérie. Une chercheuse française se demande par exemple :

À se remettre en question en permanence, à fournir des efforts considérables pour toujours s'améliorer, l'enseignant ne risque-t-il pas à un moment donné de manquer de confiance en lui, en ses actes, en ses opinions et devenir un perpétuel insatisfait ? (Dubois, 2015, p. 67).

Choisir d'intégrer la documentation pédagogique à ses pratiques nécessite donc réflexion et temps (Kang et Walsch, 2018). Wien et ses collaborateurs (2011) affirment que l'inclusion de ce processus dans les

³⁸ Citation originale anglophone : « teachers need professional development opportunities to critically examine the authenticity of their voices and how these develop through their relations and dialogue not only with children and parents but other audiences as well ».

³⁹ Citation originale anglophone : « It requires considerable competence to maintain a position of respect, openness, genuine curiosity, and interest towards the other while recognizing and bracketing one's own preconceptions. All of this demands *ad hoc* training for those teachers who intend to practice pedagogical documentation, so that they will be able to maintain a healthy equilibrium between giving voice to their own perception and feeling and giving voice to their pupils ».

pratiques éducatives du personnel éducateur nécessite une période d'apprentissage ainsi qu'un temps d'adaptation de la part des équipes désireuses de l'utiliser. Le processus requiert également le droit à son propre rythme d'appropriation d'un processus qui s'articule dans la pratique de chacun (Wien et al., 2011). Plusieurs auteurs insistent également sur l'importance de développer des stratégies individuelles de collectes et d'organisation des traces (Alvernik, 2018; Kang et Walsh, 2018). Enfin, la collaboration soutenue, qui est promue à travers l'EÉRE, peut, elle aussi nécessiter un temps d'adaptation à l'ouverture vers les autres et au développement de la confiance entre les membres de l'équipe éducative (Fleet et Patterson, 2001; Tarr, 2010).

Cette présentation exhaustive des difficultés à adopter et utiliser la documentation pédagogique illustre la nécessité d'une vision commune de la documentation pédagogique au sein du service éducatif à la petite enfance. Knauf (2020), révèle que « si des obstacles organisationnels existent déjà dans des institutions qui documentent volontiers et bien, alors ces obstacles pourraient être considérablement plus importants et avoir des conséquences plus graves dans d'autres institutions » (p. 18, traduction libre⁴⁰).

Tous ces arguments permettent de soulever la complexité du processus de la documentation et de la pratique réflexive qui s'y déploie. Le besoin de soutien du personnel éducateur dans l'adoption et l'utilisation de ce processus paraît donc évident. Rinaldi aborde d'ailleurs l'interprétation de l'EÉRE dans le cadre des réflexions des équipes éducatives qui souhaitent s'en inspirer. Elle

[...] insiste sur l'importance, pour les [personnes œuvrant en éducation à la petite enfance], d'être entourés d'un réseau de professionnels qui partagent les mêmes valeurs, les mêmes espoirs. Il est essentiel que les professionnels ne soient pas isolés, mais bien accompagnés dans ces démarches de réflexion et de changement (Rinaldi, 2006, cité par Di Renzo, 2016, p. 52).

Après avoir observé l'implantation du processus de la documentation pédagogique dans cinq classes de maternelle de Colombie-Britannique, MacDonald (2007) conclut qu'en raison de la complexité de maîtrise du processus, il est important d'explorer les formes de soutien dont le personnel éducateur aurait besoin lorsqu'il souhaite intégrer la documentation pédagogique à sa pratique. Pourtant aucune

⁴⁰ Citation originale anglophone : « if organisational obstacles already exist in institutions which document willingly and well, then these obstacles might be considerably greater and have more serious consequences in other institutions ».

étude décrivant le point de vue des responsables afin de soutenir le personnel éducateur n'a été recensée. Le rôle du soutien dans l'EÉRE puis spécifiquement au regard du processus de la documentation pédagogique sera maintenant présenté.

1.1.2.5 Le soutien offert au personnel enseignant dans le cadre de l'EÉRE et dans les milieux s'en inspirant

Les rôles des personnes œuvrant en éducation à la petite enfance à Reggio Emilia sont clairement mûris et définis. D'abord, celui des deux personnes enseignantes responsables du groupe, qui sera présenté dans le second chapitre, est clairement énoncé en fonction d'une philosophie prenant appui sur leur vision de l'enfance. Ce personnel enseignant est accompagné par une *atelierista* « spécialisée dans les arts visuels. [Ces accompagnateurs] travaillent aux côtés du personnel enseignant des crèches et des écoles où ils soutiennent et développent les langages visuels des adultes et des enfants à travers des ateliers d'expression » (Di Renzo, 2016, p. 43). Puis, le personnel enseignant peut également compter sur l'appui d'une *pedagogista*, souvent traduit par coordinateur pédagogique. La *pedagogista* coordonne le travail effectué en moyenne dans trois services d'éducation et de soins des enfants de la ville (Lazzari et al., 2013). Le rôle d'une personne coordinatrice pédagogique à l'intérieur d'un service d'accueil aux jeunes enfants est de soutenir la réflexion collective entourant les pratiques quotidiennes (Balduzzi, 2017) ainsi que de valoriser une culture partagée quant à la valorisation de l'importance de cette étape de vie qu'est l'enfance (Schenetti, 2017; Vintimilla, 2018). Schenetti (2017) précise que la personne coordinatrice pédagogique n'intervient pas dans un modèle hiérarchique, mais dans une perspective démocratique où la collégialité est prédominante. Son rôle s'étend également au-delà de chacun de ces lieux en créant des liens et en favorisant la communication entre les divers acteurs de l'éducation dans ces lieux incluant les politiciens locaux (Balduzzi, 2017; Filippini, 1998). Enfin, la *pedagogista* a la responsabilité d'établir des liens avec les communautés scientifiques universitaires et de maintenir une connaissance continue des recherches émergentes du domaine de l'éducation (Cagliari et al., 2016).

En plus de ces mesures de soutien, le personnel enseignant profite de la grande collégialité qui règne dans ces lieux comme d'une forme d'accompagnement. Leur horaire de travail prévoit, d'ailleurs, des plages réservées aux rencontres et échanges en équipe de travail et elles bénéficient de temps spécifiquement alloués aux tâches relevant de la documentation pédagogique : collecte, disposition et réflexion individuelle.

Un accompagnement⁴¹ offrant un soutien continu aux personnes œuvrant en éducation à la petite enfance est reconnu par les experts comme une composante essentielle à la qualité des services d'éducation à la petite enfance (Children in Europe, 2008; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1993; OCDE, 2001, 2007; Peleman et al., 2018). L'accompagnement des personnes œuvrant dans ce domaine prend diverses formes liées à la diversité d'approches éducatives. La série de publications *Petite enfance, grands défis* de l'OCDE (2001, 2007, 2012, 2015) illustre cette variété en abordant notamment les programmes pédagogiques et la formation du personnel dans les 30 pays démocratiques regroupés dans cet organisme. Les travaux de Pirard (2007, 2011; Pirard et Barbier, 2012) s'articulent autour de « la notion d'accompagnement associée à celle de qualité dans le secteur de l'éducation des jeunes enfants [qui] n'avait pas fait jusqu'ici l'objet de recherche systématique » (Pirard, 2007, p. 228). Les recherches-actions menées par Pirard (2007, 2011) ainsi que Pirard et Barbier (2012) permettent de penser que la conception de l'accompagnement exerce des fonctions éducatives et sociales. L'accompagnement visant un travail collectif de transformation des habiletés et pratiques s'articule comme une forme de développement professionnel. Ainsi, l'accompagnement professionnel dans le domaine de la petite enfance s'inscrit dans une perspective de professionnalisation, en tant que moteur de changement. L'accompagnement du personnel éducateur s'impliquant dans une démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique s'inspirant de l'ÉÉRE semble donc une mesure favorable à l'évolution continue d'une pratique éducative s'inscrivant dans une intentionnalité renouvelée.

La littérature consultée au sujet des expériences d'intégration de la documentation pédagogique dans les pratiques pédagogiques du personnel éducateur et enseignant révèle l'influence majeure du soutien dans ce processus. La présence de leaders positifs est proposée comme un atout important dans la poursuite et le maintien d'une telle pratique (Fleet, 2017; Fleet et Patterson, 2001; Stobbs et al., 2017; Walker et al., 2017). Ce leader doit croire au potentiel de cette pratique et la valoriser en fournissant les ressources nécessaires. L'appropriation du processus de la documentation pédagogique dans un service d'accueil à la petite enfance implique également que le leader ait des connaissances approfondies des attentes gouvernementales de ces institutions, du développement des enfants et qu'il soit en mesure d'illustrer comment la documentation pédagogique s'intègre dans la culture locale de l'établissement (Fleet, 2017; Stobbs et al., 2017). Enfin, le leader a un grand rôle à jouer quant au soutien à la

⁴¹ La notion d'accompagnement sera approfondie dans le second chapitre correspondant au deuxième élément de la composante 1 de Vagle (2018) : Identification des théories autour desquelles s'amorce la réflexion.

collaboration et à la pratique réflexive du personnel éducateur (Walker et al., 2017). Il est essentiel que l'accompagnement mis en place dans le cadre des démarches d'appropriation du processus permette d'obtenir une rétroaction fréquente, favorable au développement de la pratique réflexive et illustrant les effets des efforts déployés (Guidici et al., 2001; Guskey, 2002). L'engagement collectif et le partage d'expériences à travers la démarche d'appropriation du processus s'avèrent des ressources favorables à la diminution progressive des difficultés vécues (Given et al., 2009; Picchio et al., 2012). Le soutien perçu contribue également à réduire l'anxiété que le changement peut produire (Guskey, 2002).

La réflexion sur la pratique faisant partie intégrante du processus de la documentation pédagogique, il est incontestablement impératif de l'inclure dans les démarches communes d'appropriation. D'ailleurs, les données de recherches s'intéressant aux formes d'accompagnement professionnel tendent à conclure que les stratégies impliquant la critique réflexive et du soutien continu sont celles menant à des ajustements de pratiques plus ancrés et persistants (Lehrer, 2013; Mitchell et Cubey, 2003; OCDE, 2009). De plus, l'étude de Kroeger et Cardy (2006) démontre que la définition de la documentation pédagogique des éducateurs évolue dans le temps et illustre le besoin d'un soutien continu. En situation d'enseignement du processus de la documentation pédagogique en formation des éducateurs, Edwards et ses collaborateurs (2007) notent également qu'en cours de session, les étudiants démontrent une plus grande aisance et une complexification de leurs interprétations grâce à l'accompagnement soutenu lors de la réalisation itérative de documentation pédagogique. Les périodes de réflexion collective en formation sont primordiales afin d'éviter que les étudiants ne perçoivent le processus uniquement comme une exigence académique plutôt qu'une stratégie pédagogique à mettre en place dans leur pratique réelle (Flannery Quinn et Schwart, 2001). Pour Kang et Walsch (2018), la documentation pédagogique ne peut être un processus que l'on intègre aisément à sa pratique à la suite de quelques cours sur le sujet.

1.2 Le réseau des services d'accueil de la petite enfance au Québec

Le réseau des services de garde s'est adapté et transformé au cours de son histoire en lien avec les décisions politiques. Bien que ce réseau se soit développé à partir du début des années 1970, c'est en 1996 qu'une politique familiale est adoptée par le gouvernement québécois. Cette politique cernait alors trois objectifs : 1) assurer l'équité entre les familles en accordant une aide accrue à celles qui sont à faible revenu, tout en maintenant un soutien universel, 2) faciliter la conciliation des responsabilités

parentales et professionnelles, 3) favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances (Gouvernement du Québec, 1999, p. 3).

La politique familiale engendre un déploiement d'actions et la mise en place de mesures sur un plan à court, moyen et long terme. D'abord la création d'un Ministère dédié à l'enfance et la famille, une nouvelle allocation familiale, un nouveau régime d'assurance parental et le développement des services éducatifs et de gardes à la petite enfance (Bigras et Cantin, 2008, p. 135).

Le réseau actuel des SGÉE fut forgé par cette vision ministérielle. Une variété de services en matière d'accueil à la petite enfance est depuis offerte aux familles québécoises. Selon l'analyse des rapports d'activités 2021, soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs (BC), « environ 228 0001 familles québécoises utilisent les services de garde éducatifs à l'enfance en mars 2021. Ceux-ci sont offerts à plus de 270 0002 enfants [...] Les CPE accueillent 37,6 % des enfants et les garderies en reçoivent 38,4 %. Les services de garde en milieu familial accueillent près de 24,1 % des enfants » (Ministère de la famille [MF], 2023, p. XIV).

1.2.1 Le programme éducatif québécois

Au Québec, la politique familiale adoptée par le Ministère de la Famille et des Aînés (MFA) en 1997 a, entre autres, permis la création du réseau des centres de la petite enfance ainsi que le développement du Programme éducatif des centres de la petite enfance (Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 1997). Celui-ci fut revu et renommé *Accueillir la petite enfance : Le programme éducatif des services de garde du Québec*, mise à jour (MFA, 2007); puis, une nouvelle mise à jour, en 2019, a été publiée par le MF. La version actuelle du programme

[...] est élaborée dans la même perspective éducative que ses deux versions précédentes. Ainsi, il reprend et enrichit les fondements théoriques et les principes de base présentés dans le Programme éducatif des centres de la petite enfance (1997) et dans *Accueillir la petite enfance* (2007) (MF, 2019a, p. 9).

Jouer c'est magique (Gariépy et al., 1995), publié précédemment par le gouvernement, était largement inspiré par *HighScope*, un programme américain basé sur l'approche constructiviste de Piaget, s'inspirant également des travaux de Dewey et initialement destiné aux enfants vulnérables. Le programme québécois actuel est toujours empreint de cette vision du rôle préventif et développemental des services

de garde. Ce programme s'adresse à une variété de services en matière d'accueil à la petite enfance offerte aux familles québécoises.

Le Ministère précise que le programme éducatif est un outil de référence s'adressant à « tous les acteurs qui partagent la responsabilité de fournir des services éducatifs de qualité aux jeunes enfants et à leur famille » (MF, 2019a, p. 9). La version 2007 du programme précisait l'existence d'une variété de

[...] modèles et approches en éducation à la petite enfance [...] et] que chacune d'elles peut, à sa façon, aider le personnel éducateur et les RSG à mieux répondre aux besoins de l'enfant et qu'aucune d'entre elles n'a le monopole de la vérité ou du succès. (Ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007, p. 16)

La version actuelle stipule que les membres du personnel éducateur peuvent « s'inspirer des orientations éducatives présentées ici pour élaborer leur propre programme éducatif, et ce, de manière à le mettre en œuvre selon les particularités de leur milieu » (MF, 2019a, p. 9). Ainsi, les cinq principes de base présentés dans le programme peuvent prendre diverses formes. À ce sujet, j'ai précédemment soulevé une confusion quant à l'image de l'enfant découlant de la lecture du programme éducatif québécois (Paquette et al., 2016). L'image de l'enfant oriente la manière dont on s'adresse à lui, l'écoute et l'observe (Malaguzzi, 1993; Nimmo, 1998, cités dans Mott, 2006). Selon Pacini-Ketchabaw et ses collaboratrices (2015), l'image de l'enfant contribue à informer les pratiques développées par les éducateurs de la petite enfance. La flexibilité d'interprétation du document contribue à une grande variété de pratiques éducatives mises en place dans les milieux de garde québécois.

Cette variété de perspectives s'illustre au Québec par la présence de plus d'une dizaine « d'approches ou de modèles pédagogiques [dont s'inspirent les CPE et garderies] en matière d'éducation à l'enfance » (MF, 2018, p. 50). À titre d'exemple, la liste à cocher située dans le rapport d'activités des CPE et garderies inclut, entre autres, l'approche par projet⁴², *HighScope*⁴³ et Reggio Emilia. Le nombre de CPE ciblant Reggio Emilia comme source d'inspiration de leur plateforme pédagogique, conjointement au programme éducatif québécois, est passé de 30 à 70 des CPE répondants entre 2013 et 2021 (MF, 2015, 2023). Cependant, aucune documentation ne permet de relever précisément l'historique de sa présence

⁴² Voir à ce sujet Lalonde-Graton (2003, chapitre 6) et Pelletier (2011).

⁴³ Pour plus d'informations à ce sujet, consultez le site Internet de The HighScope Educational Research Foundation (<http://www.highscope.org/>) ou HighScope Québec (<https://highscopequebec.org/>).

dans le portrait des services éducatifs québécois. Nous pouvons retracer quelques indices. Par exemple des groupes d'individu qui ont fait des voyages d'études organisés à Reggio Emilia. Et des récits de personnel éducateur ou de gestionnaires qui sont entrés en contact avec l'EÉRE, tout comme moi, à travers des lectures ou des vidéos. Sur leur site Internet, le CPE Tchou Tchou, à Ville Saint-Laurent (Montréal), affirme avoir « été l'un des premiers CPE au Québec à appliquer un projet éducatif inspiré de [l'EÉRE]⁴⁴ », sans plus d'information sur leurs démarches.

La hausse de l'intérêt des Québécois envers l'EÉRE est aussi perceptible dans le fait que la dernière mise à jour du programme éducatif évoque Reggio Emilia lorsqu'il aborde l'observation (MF, 2019a). Les auteurs du *Cadre de référence : L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance* (Association québécoise des centres de la petite enfance [AQCPE], 2021), publié récemment, nomment aussi l'EÉRE dans leurs sources d'inspiration. Dans le cadre de la formation en éducation à l'enfance, tant au niveau collégial que dans les certificats universitaires, les étudiant.es ont des cours sur les différentes approches pédagogiques⁴⁵. Bien qu'à travers les années plusieurs personnes enseignantes et chargées de cours ont invité des personnes pour présenter l'EÉRE à leur cohorte étudiante, celle-ci n'est pas systématiquement abordée dans le parcours académique du personnel éducateur. Il y a aussi quelques formations offertes par les regroupements régionaux des CPE au sujet de l'EÉRE. Cependant, selon mes discussions dans divers contextes, je réalise que l'EÉRE est peu connue du personnel éducateur et des gestionnaires en services d'accueil à la petite enfance. Mes visites d'une multitude de milieux dans la grande région de Montréal (en remplacement ou collecte de donnée pour divers projets de recherche des membres chercheuses ou étudiantes de l'Équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*) me mènent à cette conclusion. Ces expériences m'ont également permis de prendre conscience de la diversité du soutien offert au personnel éducateur dans les milieux du réseau.

1.2.2 Le soutien pédagogique dans les SGÉE québécois

Au Québec, la réforme régie par l'adoption de la *loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2006 [L.R.Q., loi 124 chapitre S-4.1.1]) a engendré une modification des nomenclatures et fonctions du personnel d'un CPE. Ainsi, avant 2006, le

⁴⁴ <https://gw.micro-acces.com/cpetchoutchou/Publique/PagePersonnelle.aspx?SectionId=7&No=2>

⁴⁵ Dans la description du cours Intentions pédagogiques, seul le Cégep de Sainte-Foy cite Reggio Emilia en exemple (<https://dfc.csfoyc.ca/retourner-aux-etudes/programmes-a-temps-plein/sante-et-techniques-humaines/techniques-education-a-lenfance-de-jour/>).

personnel éducateur bénéficiait de l'accompagnement d'une conseillère pédagogique alors que depuis 2006, les CPE peuvent faire l'embauche d'une agente-conseil de soutien pédagogique et technique (celles-ci travaillent majoritairement dans les BC, responsables des milieux familiaux). Cette loi a donné lieu à des coupes budgétaires qui eurent comme impact des suppressions de ce poste (Confédération des Syndicats nationaux, 2010). Cette transformation du réseau avait soulevé des inquiétudes quant au soutien offert au personnel éducateur (Cantin et Bigras, 2008). Cependant, les données de l'*Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014* indiquent un maintien du soutien pour les éducatrices en installation accueillant des enfants de 18 mois et plus. En effet, en 2014, 62,9 % des CPE bénéficiaient de la présence d'une agente-conseil de soutien pédagogique et technique (Gingras et al., 2015) alors qu'en 2003, lors de la première enquête, ils étaient 65 % à employer une conseillère pédagogique auprès du personnel éducateur œuvrant auprès des enfants de 18 mois à 5 ans (Drouin et al., 2004). Il demeure qu'en 2014, ce poste n'est pas intégré à l'organigramme de tous les CPE et que, lorsqu'il l'est, seuls 56 % d'entre eux le sont à temps plein (Gingras et al., 2015), alors qu'en 2003, cette information concernant le temps de présence des conseillères pédagogiques n'était pas collectée. Quant aux installations recevant des poupons, l'*Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014* indique une diminution importante du nombre de postes, passant de 75 % en 2003 à 60 % en 2014 (Gingras et al., 2015). Dans ces installations, la présence est également partielle pour 52 % d'entre eux (Gingras et al., 2015). En 2019, la Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec rappelait qu'une « diminution de certains services offerts aux éducatrices » (2019, p. 1), telle que les postes de conseillères pédagogiques, est le résultat du cumul important de coupes budgétaires à travers les années. Il est important de souligner qu'aucune donnée n'est disponible, dans les analyses des rapports d'activités publiés annuellement par le ministère de la Famille, sur les agentes-conseils de soutien pédagogique et technique. L'absence même de ces informations dans les documents officiels du ministère démontre le peu d'importance accordé à cette fonction au sein du réseau québécois.

Certains milieux ont maintenu l'appellation conseillère pédagogique, d'autres ont intégré un poste d'agente-conseil de soutien pédagogique et technique, pour d'autres encore, le soutien pédagogique incombe à la direction générale, la direction adjointe en installation ou la direction adjointe à la pédagogie. Puisque la fonction des personnes offrant du soutien au personnel éducateur peut varier, le terme responsable pédagogique sera utilisé dans ce mémoire. Enfin, puisque chaque SGÉE peut adapter sa plateforme pédagogique au regard de sa lecture du programme éducatif, les rôles attribués à cette personne ainsi que ses pratiques fluctuent grandement dans le réseau. Le site Internet du Regroupement

des CPE de la Montérégie décrit, par exemple qu'« il existe autant d'exigences que de milieux [...] Les exigences sont variables en fonction de la taille du CPE, de la description de tâche et des orientations déterminées par le conseil d'administration. (Regroupement des CPE de la Montérégie [RCPEM, sans date]). Le document intitulé *Descriptions d'emploi et compétences clés* (MF, 2020) énonce que la directrice adjointe en installation

adopte des pratiques qui lui permettent de soutenir activement le développement professionnel de chacun et de faciliter le partage des connaissances au sein de son équipe. Elle s'assure d'atteindre les objectifs du plan de formation du CPE et d'aider les membres du personnel à réaliser leur plein potentiel dans le cadre de leurs fonctions (p. 18).

En 2016, lors de la commission sur l'éducation à la petite enfance, des regroupements de la Confédération des Syndicats nationaux (CSN) recommandaient d'ailleurs de « définir une vision commune du rôle de la personne conseillère pédagogique » (2016, p. 7). En ce qui concerne la formation, la qualification minimale, selon le *Guide concernant la classification et la rémunération du personnel salarié : Centres de la petite enfance, garderies subventionnées et bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial* (MF, 2013), pour occuper la fonction d'agente de soutien technique et pédagogique est l'obtention d'un diplôme d'études collégiales en technique d'éducation à l'enfance ou l'équivalent. L'*Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014* relève de larges écarts de formations et d'expériences des membres du personnel de gestion des CPE (Gingras et al., 2015); bien que l'information ne soit pas décrite pour les agentes-conseils de soutien pédagogique et technique, nous sommes portées à croire qu'il en va de même pour eux. En outre, certaines responsables pédagogiques pourraient avoir obtenu un Certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde (Université du Québec à Trois-Rivières⁴⁶), dont l'un des objectifs est de « s'habiliter à transmettre ses connaissances dans son milieu de travail et à favoriser le développement professionnel des collègues » (UQTR, sans date⁴⁷).

⁴⁶ À travers la province, une diversité de cheminements universitaires sont disponibles au sujet du soutien pédagogique en éducation à la petite enfance (p. ex. Université de Montréal (D.E.S.S.); UQAM (certificat); UQTR (atelier)). De plus, des formations collégiales et universitaires permettent l'obtention d'un diplôme en gestion des services de garde (p. ex. Cégep Marie-Victorin; Cégep de Granby; Université de Montréal (Microprogramme), UQAM (programme court de premier cycle)).

⁴⁷ Pour en savoir plus, consulter le site Internet au sujet de cette formation : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=PGMA000:10::NO:RP,10:P10_CD_PGM:4044

Il est important que les responsables pédagogiques se questionnent sur leur rôle puisque leurs fonctions varient au sein du réseau des services d'accueil à la petite enfance québécois. Considérant l'ampleur de l'implication accordée à l'accompagnement dans le processus de la documentation pédagogique dans l'EÉRE, il est pertinent d'examiner la perspective de responsables pédagogiques québécoises dans le soutien qu'elles offrent au personnel éducateur en démarche d'appropriation.

CHAPITRE 2

IDENTIFICATION DES THÉORIES AUTOUR DESQUELLES S'AMORCE LA RÉFLEXION

Vagle (2018) précise d'emblée que « l'élément clé à retenir de cette sous-composante particulière est que pour effectuer une recherche phénoménologique, il faut connaître la philosophie » (p. 144, traduction libre⁴⁸). Il invite donc le chercheur-artisan à réfléchir et identifier les apports philosophiques autour du phénomène à l'étude. Considérer les théories autour desquelles s'articule l'approche du chercheur au phénomène n'a pas la vocation de structurer la recherche en termes de définition de concepts, mais plutôt de faire prendre conscience au chercheur-artisan de ce qui pourrait être pertinent à considérer. Vagle (2018) rappelle à cet effet qu'en « phénoménologie post-intentionnelle il est important de se rappeler que nous considérons toutes les connaissances et toutes les idées philosophiques comme partielles, fugaces, malléables et en constante évolution » (p. 143, traduction libre⁴⁹).

Ainsi, dans ce chapitre, je présente des idées qui m'habitaient au regard du phénomène avant d'entamer la collecte, un bagage de connaissances théoriques qui sous-tendent ma perception du phénomène, un aperçu du lexique de pensées développé à travers les années et qui oriente ma lecture du phénomène. Je vais d'abord m'attarder à la notion d'accompagnement en éducation, aux diverses formes qu'il peut prendre selon les philosophies sous-jacentes. Dans un second temps, j'aborderai brièvement une réflexion politique de la documentation pédagogique en prenant appui sur la posture de Foucault en éducation à la petite enfance (Mac Naughton, 2005). Enfin, je présenterai un survol de l'application des concepts de Deleuze et Guattari (philosophes français) en éducation à la petite enfance. Au-delà du fait que l'auteur sur lequel s'appuie la méthodologie de ce mémoire (Vagle, 2018) se réfère à des concepts des philosophes français Deleuze et Guattari, leurs travaux réflexifs sont aussi importants à aborder dans ce texte au regard de l'éducation à la petite enfance.

⁴⁸ Citation originale anglophone : « the key thing to remember with this particular sub-component is that to do phenomenological research one must know the philosophy ».

⁴⁹ Citation originale anglophone : « And most importantly, in post-intentional phenomenology, it is important to remember that we treat all knowledge and all philosophical ideas as partial, fleeting, malleable, and ever-changing ».

2.1 La notion d'accompagnement en éducation à la petite enfance

Dans le Chapitre 1, j'ai décrit l'aspect crucial de l'accompagnement dans les démarches d'appropriation du processus de la documentation pédagogique. L'accompagnement y a été abordé dans une perspective de professionnalisation du personnel éducateur. Dans le présent chapitre, l'accompagnement sera davantage abordé d'un point de vue philosophique en appuyant particulièrement sur le fondement relationnel. Les postures de l'accompagnant, décrites par des auteurs s'intéressant à l'accompagnement en enseignement, seront ensuite présentées. En outre, ma compréhension de l'accompagnement est alimentée par des travaux québécois s'articulant autour de situations d'accompagnement lors d'un changement en milieu scolaire (Lafortune, 2008 a, b; Lafortune et Deaudelin, 2001; L'Hostie et Brodeur, 2004) et d'insertion professionnelle d'enseignant.es (Vivegnis, 2016, 2018, 2019). La recension de littérature n'ayant permis de relever aucun écrit spécifique à l'accompagnement des responsables pédagogiques en SGÉE québécois, l'accompagnement dans d'autres secteurs de l'éducation permet d'approfondir la notion.

2.1.1 La définition de l'accompagnement

Pirard et Barbier (2012) précisent que la littérature francophone contient de nombreuses références à l'accompagnement professionnel. L'utilisation du terme « accompagnement » est largement répandue dans le discours usuel contemporain. Ardoino (2000) identifie sept domaines du champ des pratiques sociales où le terme est fréquent : musique, académique, formation professionnelle et continue, sportive, clinique, juridique et sociale, solidarité et coopération internationale. Une signification variable est attribuée à l'accompagnement selon son contexte d'utilisation. Une variété de pratiques issues des diverses professions suscite une confusion terminologique. La distinction entre les anglicismes *coaching*, *mentoring*, *counseling* ainsi que consultation, tutorat, compagnonnage et médiation a fait l'objet de réflexions étymologiques par Paul (2007, 2009). Selon cette dernière, toutes ces actions réfèrent à des formes d'accompagnement. Elle considère cette notion comme une nébuleuse, dans laquelle les termes se côtoient et « contribuent notamment à la différenciation entre pratiques spontanées, bénévoles et pratiques professionnelles » (Paul, 2007, p. 134). Vial et Caparros-Mencacci (2007) identifient plutôt que « le mot-clef du champ sémantique auquel appartient l'accompagnement est "étayer" » (p. 36). Ils définissent l'accompagnement comme un processus renvoyant au fait d'« aller avec l'autre selon une idée de mouvement, de quelque chose en train de se faire et dont on ne sait s'il aboutira » (2007, p. 21). L'accompagnant chemine donc avec l'accompagné, inscrivant dès lors l'accompagnement dans une

relation à l'autre. Colognesis et ses collègues (2021), qui ont défini *Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants*, affirment que l'établissement d'un cadre relationnel positif et sécurisant est essentiel. Ils rappellent aussi l'importance de tenir compte du « contexte spécifique au sein duquel évoluent différents acteurs » (Colognesis et al., 2021, p. 8). Une autre balise qu'ils mettent de l'avant est l'adoption d'une vision positive de la personne accompagnée en prenant appui sur ses forces et en respectant son rythme. Colognesis et ses collègues (2021) insistent ensuite sur l'établissement de moments formels, mais aussi informels. Enfin, pour ces auteurs, l'accompagnement doit être « personnalisé et nécessite d'adapter sa posture » (p. 4), c'est-à-dire « que l'accompagnateur va adapter ses interventions en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné » (p. 5).

2.1.2 Les postures d'accompagnement

L'accompagnement est un acte professionnel ne référant pas à une profession. « Ainsi, préférons-nous parler de fonction d'accompagnement signifiant ainsi ce que fait la personne dans le cadre du rôle qui lui est attribué » (Beauvais, 2003, p. 163). Cette fonction nécessite l'adoption d'une posture congruente à la situation d'accompagnement. Paul (2012) décrit que « la posture désigne une manière d'être en relation avec autrui dans un espace et à un moment donné » (p. 15). La posture de l'accompagnant « est une posture particulière qui place l'accompagnant, aux côtés, voire un peu en retrait » (Beauvais, 2006, p. 4). Ainsi, la posture du professionnel qui accompagne « peut être caractérisée comme une posture labile, fluide, en constante redéfinition et ajustement » (Paul, 2012, p. 17). Albin-Ochin (2009) précise que « la dimension essentiellement relationnelle de celle-ci change la nature, les modalités d'interactions de la relation à l'autre, elle change le sens de son travail » (p. 155). Jorro (2016) ajoute que la posture d'accompagnement est orientée par les intentions de l'accompagnateur.

Paul (2012) identifie cinq caractéristiques de la posture d'accompagnement. Elle considère qu'il s'agit d'une posture éthique, de non-savoir, de dialogue, d'écoute et émancipatrice. Ces caractéristiques rejoignent les principes éthiques que propose Beauvais (2014) afin « d'aider à penser et agir la posture d'accompagnant, à savoir la retenue, le doute et la responsabilité » (p. 148). L'accompagnement réalisé dans le cadre des fonctions professionnelles nécessite une réflexion éthique de cette « relation intersubjective » (Beauvais, 2004, p. 107). Adopter une posture d'accompagnant, c'est consciemment s'interroger sur son action dans cette relation. Cette relation de confiance se caractérise par « la distance entre l'accompagnant et l'accompagné, distance qui exige d'être évaluée et ajustée en permanence » (Beauvais, 2014, p. 149). Le principe de retenue, proposé par Beauvais (2004), implique de « laisser

davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer, et pour que peu à peu, l'autre construise son chemin » (p. 109). Ce principe éthique réfère « également à notre quête de compréhension de l'autre, notre quête de savoirs sur ce qu'il fait de sa propre histoire, sur ce qui justifie son parcours et ses projets » (Beauvais, 2014, p. 150). Ainsi, adhérer à ce principe c'est faire preuve de respect envers la personne accompagnée ainsi que d'ouverture à l'incertitude. Si l'accompagnement se veut « pensé et agi en permanence au regard d'un projet singulier, contextualisé et se formant, il importe non seulement de se retenir, mais aussi, et dans un même mouvement, de douter » (Beauvais, 2004, p. 110). Le principe du doute « invite à re-questionner ses certitudes, ses croyances, ses valeurs, invite à re-questionner également, et en permanence, la justesse de sa posture et le bien-fondé de ses décisions et de ses actions » (Beauvais, 2014, p. 152). Ce principe favorise la qualité de l'accompagnement puisqu'à travers cette réflexion, l'ajustement des pratiques est valorisé. Le dernier principe éthique proposé par Beauvais (2004) est le principe de responsabilité. Ce dernier renvoie à une responsabilité morale. Au Québec, la notion d'accompagnement en éducation a beaucoup été abordée lors de la publication du document ministériel *Le nouveau pédagogique*, qui proposait des modifications aux systèmes éducatifs du préscolaire, du primaire et du secondaire du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Ainsi, plusieurs auteures (voir, entre autres : Lafortune, 2008a, b; Lafortune et Deaudelin, 2001; L'Hostie et Brodeur, 2004) se sont penchées sur la conceptualisation de l'accompagnement de ces changements dans les systèmes éducatifs. Le changement de pratique en contexte éducatif québécois est perçu comme une notion complexe et comportant de multiples facettes. À cet effet, Gélinas (2004) écrit que

[...] changer une pratique, pour un enseignant, n'est pas réductible à une transformation personnelle de façon de faire dans sa classe. C'est bien plus une occasion de modification qui touche les croyances, les valeurs, les compétences, l'image de soi comme expert en enseignement et ailleurs. De plus, les changements dans les pratiques influent souvent largement sur la culture des organisations scolaires, soit dans leur dynamique interne, soit dans leur rapport à l'environnement. (p. 34)

Cet auteur positionne le changement dans une perspective sociale à l'intérieur du milieu dans lequel il se produit. Dès lors, on perçoit que le changement prend forme au cœur de relations humaines. L'accompagnement d'un tel changement doit donc s'orienter en appui sur ces relations. Ainsi, les auteurs québécois adhèrent à une définition de l'accompagnement qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, « qui suppose un processus de coconstruction mettant en interaction des personnes accompagnatrices et accompagnées » (Lafortune et Martin, 2004, p. 49). Dalhberg et ses

collaborateurs (2007/2012) ajoutent que cette construction sociale ne peut être envisagée sans prendre en compte l'engagement individuel dans la collectivité. Dans cette perspective, le rôle de l'accompagnant est alors de soutenir le groupe de personnes accompagnées à travers leur cheminement vers l'application du changement. Pour parvenir à cette fin,

[...] l'accompagnement socioconstructiviste privilégie une vision ou une compréhension partagée. Une vision partagée suppose un échange à propos des conceptions du changement, des débats d'idées qui peuvent susciter des confrontations, car les idées peuvent être différentes, voire même parfois dérangeantes, pour soi ou pour l'autre. (Lafortune, 2008b, p. 45)

L'accompagnement d'un changement s'inscrit donc dans une séquence temporelle ; il nécessite une continuité dans une relation de confiance et « se transforme au gré des contextes, des événements, des situations, des projets » (Gérard, 2009, p. 259). Beauvais (2004) explique que tous les acteurs dans l'accompagnement ont besoin « d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer » (p. 109). C'est ainsi que l'accompagnant se positionne aux côtés de l'accompagné. L'adoption d'une posture d'accompagnant implique une interrogation consciente de ses actions dans cette relation, de faire preuve de respect envers la personne accompagnée ainsi que d'ouverture à l'incertitude (Beauvais, 2014). Cette interrogation porte sur ce qui influence leurs pensées et pratiques d'accompagnement. Ainsi, l'accompagnant doit être conscient des expériences vécues en cours de formation et de sa vie professionnelle qui contribuent à la forme d'accompagnement qu'il offre (Lafortune, 2008a, b).

L'accompagnement soutient donc la pratique réflexive de l'accompagnateur. En exerçant une pratique réflexive sur son accompagnement du personnel éducateur, il renforce la qualité de celui-ci. L'accompagnant peut alors démontrer des habiletés que le personnel éducateur sera appelé à mettre en application dans le cadre de ses démarches de documentation pédagogique s'inspirant de l'EÉRE. En anticipant les entretiens avec les participantes, je me demande si les responsables pédagogiques accompagnant le personnel éducateur en démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique sont conscientes de leur posture d'accompagnement. Il pourrait être stimulant de les engager dans une démarche réflexive favorisant « un examen critique dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capable de guider [leurs] actions futures » (Holborn, 1992, p. 86).

Dans cette démarche de réflexion autour des postures de l'accompagnement, les travaux de Vivegnis (2016, 2018, 2019) ont particulièrement retenu mon attention. En effet, les caractéristiques détaillées au Tableau 2.1 de quatre postures d'accompagnement d'enseignants en insertion professionnelle pourraient trouver écho dans les perspectives et mise en œuvre de l'accompagnement de responsables pédagogiques en SGÉE.

Tableau 2.1 Postures d'accompagnement dyadique

Posture	Caractéristiques des postures d'accompagnement
Soutien	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute • Ouverture ou intérêt porté à l'autre • Compréhension signifiée à l'autre • Création d'interactions personnelles positives • Support émotionnel • Encouragement • Aide à la reconnaissance de soi comme professionnel
Facilitation de l'agir enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Assistance relative à l'agir enseignant sur le plan pédagogique ou didactique • Reconnaissance des compétences professionnelles • Aide à l'acquisition de stratégies d'enseignement • Information sur les ressources disponibles pour <i>enseigner</i>
Facilitation culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à la compréhension du contexte scolaire ou de la culture environnante • Information sur les ressources disponibles pour <i>fonctionner dans le milieu</i> • Explications/référence à des pratiques scolaires, des politiques ou des orientations encadrant la profession • Incitation à collaborer avec d'autres professionnels de l'éducation
Critique	<ul style="list-style-type: none"> • Remise en question des connaissances, de la culture environnante, des structures ou des pratiques enseignantes existantes • Objectivation ou prise de distance par rapport à la pratique • Mise à l'épreuve des savoirs théoriques • Exploration/analyse d'idées ou d'approches nouvelles • Encouragement à l'innovation ou à la créativité • Encouragement • L'élaboration de liens entre la théorie et la pratique

Vivegnis, 2016 cité par Vivegnis 2018, p. 59

L'accompagnement s'inscrit dans une perspective philosophique, comment l'accompagnateur perçoit son rôle est influencé par la manière dont il perçoit l'éducation à la petite enfance. L'image de l'enfant est également sous-jacente à la manière dont le personnel éducateur sera accompagné. Ma réflexion

autour de l'interprétation de l'expérience d'accompagnement s'inscrit également dans une démarche philosophique.

2.2 L'influence de la pensée de Deleuze et Guattari en éducation à la petite enfance

Deleuze et Guattari, philosophes français contemporains de Foucault, « comme la plupart des penseurs poststructuralistes, ont fortement réagi contre cette idée que connaître signifie avoir une représentation "vraie" et objective de la réalité » (Olsson, 2009, p. XVII, traduction libre⁵⁰). Plusieurs chercheurs établissent des liens entre l'œuvre de Deleuze (et aussi Guattari) et celle de Michel Foucault (voir entre autres : Moss, 2019; Olsson, 2009; Sellers, 2013). D'abord parce qu'ils cherchent à relever le potentiel de penser différemment les choses en « faisant appel à une créativité constante et inventive » (Moss, 2019, p. 109, traduction libre⁵¹).

Selon Moss (2019), l'apport majeur de Deleuze pour l'éducation à la petite enfance, est justement, sa création et diffusion « de nouveaux concepts au sujet des pensées et des connaissances, de nouvelles façons de les envisager et de nouvelles idées sur la manière dont elles peuvent être créées ainsi que la manière dont cette expérience créative nous affecte » (p. 109, traduction libre⁵²). En effet, plusieurs chercheurs internationaux se sont intéressés à l'application des concepts développés par Deleuze et Guattari afin de réfléchir différemment au contexte d'éducation à la petite enfance (Davies, 2014; Lenz Taguchi, 2010; Moss, 2019; Olsson, 2009; Sellers, 2013). En affiliant leurs travaux à ces philosophes, ces chercheurs établissent un mouvement conscient et volontaire afin, entre autres, de se distancier des discours dominants et réducteurs sur la qualité des services. C'est d'ailleurs ce qu'écrivent Dalberg et Moss (2009) dans la préface de l'ouvrage d'Olsson au sujet des services préscolaires suédois *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*.

⁵⁰ Citation originale anglophone : « Like most poststructuralists' thinkers, reacted strongly against this idea that to know means having a 'true' and objective representation of reality ».

⁵¹ Citation originale anglophone : « Like Foucault, Deleuze is preoccupied with how to think and see differently and the potential for becoming something different; both seek to work with a principle of constant and inventive creativity ».

⁵² Citation originale anglophone : « But Deleuze is perhaps most important for early childhood education because of his invention of new concepts about thoughts and knowledge, new ways of envisioning them, and of new ideas about how they might be created and how this creative experience affects us ».

Des liens entre les pensées de Malaguzzi et la perspective rhizomatique de Deleuze et Guattari (1980) ont été évoqués précédemment dans ce mémoire. Davies (2014) écrit que les acteurs de l'ÉÉRE cherchent à esquiver la tendance au « vouloir savoir et à la prédictibilité » (p. 11, traduction libre⁵³). En outre, Moss reconnaît « des échos aux souhaits et valeurs de Deleuze lorsqu'il observe l'importance accordée à l'expérimentation, à la créativité, à l'imprévisibilité, à la surprise, à l'interconnectivité et au dépassement des frontières » (Moss, 2019, p. 123, traduction libre⁵⁴).

Mazzei et McCoy (2010) invitent les chercheurs à déployer des méthodologies de recherche qualitatives qui prennent appui sur les concepts de Deleuze et Guattari afin de réfléchir « d'une manière qui pourrait produire des questions, des pratiques et des connaissances qui n'avaient pas été envisagées auparavant (p. 504, traduction libre⁵⁵). Puisque mon objectif n'est pas de produire un portrait exhaustif des travaux philosophiques de Deleuze et Guattari ni d'effectuer une analyse approfondie à partir de leurs concepts, je n'aborderai pas d'autres concepts qu'ils ont déployés. Cette section servait d'appui à la démonstration de l'intérêt de ses philosophes dans le paysage de l'éducation à la petite enfance. L'apport des concepts de Deleuze et Guattari seront important au fil de ce mémoire comme en témoigne les descriptions de Vagle (2018) du rhizome et des *lignes de fuite* rapportés en Section I.

⁵³ Citation originale anglophone : « escape the shifting tendency of the will-to know and to predictability ».

⁵⁴ Citation originale anglophone : « Recall the value attached in Reggio Emilia to experimentation, creativity, the unpredicted and the surprising, inter-connectedness and border crossing, all resonating with what Deleuze desires and values ».

⁵⁵ Citation originale anglophone : « to think with Deleuzian concepts in a way that might produce previously unthought questions, practices, and knowledge ».

CHAPITRE 3

IDENTIFIER LES CONTEXTES MULTIPLES ET VARIÉS DANS LESQUELS LE PHÉNOMÈNE SE PRODUIT

Ce chapitre correspond à la troisième sous-composante de l'identification d'un phénomène social dans laquelle, Vagle nous

encourage à réfléchir attentivement aux contextes et microcontextes dans lesquels les phénomènes évoluent et changent. [Il entend] le contexte au sens large du terme (normes et hypothèses sociales, récits dominants, politiques) et le contexte au sens plus spécifique de la réflexion sur les espaces, les lieux, les incarnations, les situations et les moments, qui sont tous partiels et fugaces (Vagle, 2018, p. 145, traduction libre⁵⁶).

Les éléments contextuels plus macro ont été décrits dans le second chapitre abordant ma réflexion philosophique de la petite enfance. Ce chapitre s'attardera davantage à décrire certains aspects spécifiques du contexte québécois dans lequel cette recherche s'inscrit. Je dresserai d'abord un bref survol des réalités changeantes des SGÉE en raison du contexte de pandémie de COVID-19. Une seconde particularité du moment où cette recherche a lieu est l'implantation d'une nouvelle obligation ministérielle au sujet de l'élaboration de portraits des enfants. Le troisième élément que j'aborderai dans cette section est la possibilité que les gens qui s'inspirent de l'EÉRE puissent aussi s'inspirer d'autres contextes et donc être aussi influencés par d'autres processus pouvant s'apparenter au processus de la documentation pédagogique. Ainsi, je décrirai quelques autres processus de collecte et de partage d'observations. Pour conclure ce chapitre, la pertinence d'une démarche phénoménologique post-intentionnelle sera énoncée.

⁵⁶ Citation originale anglophone : « In this sub-component I am encouraging you to think carefully about the contexts and micro-contexts in which phenomena shift and change. So I mean context in the broad sense of the term (social norms and assumptions, dominant narratives, policies) and context in the more specified sense of thinking about spaces, places, embodiments, situations, and moments, all of which are partial and fleeting ».

3.1 Les impacts de la pandémie sur le réseau des SGÉE

Dans ce chapitre abordant les contextes dans lequel se situe le phénomène, il est essentiel de mentionner que la pandémie de COVID-19 a eu un impact majeur sur le réseau des services d'accueil à la petite enfance de la province. Ainsi, dès le 16 mars 2020, la fermeture des milieux, le télétravail, les services de garde d'urgence pour les personnes identifiées comme travailleurs essentiels, l'imposition et les modifications des mesures sanitaires, etc. ont généré une hausse du stress et une chute du bien-être au travail pour l'ensemble des membres des équipes éducatives en service d'accueil à la petite enfance (voir, entre autres, Bigras et Lemay, 2020; Bigras et al., 2021; Laurin et al., 2022). Les médias jouent aussi un rôle important dans la diffusion des difficultés vécues pendant de cette période : l'ensemble du personnel en petite enfance est essoufflé (p. ex. : Schué, 2020, 9 décembre), le personnel éducateur se sent peu reconnu (p. ex : Collectif d'auteurs, 2021, 9 janvier), un système déjà fragilisé voit s'accroître la chute d'inscriptions en formation collégiale amorcée avant la pandémie (p. ex : Bilodeau, 2021, 31 mai), ainsi qu'une pénurie de personnel (p. ex. : Lavoie-Moore, 2021, 21 septembre). Au moment de la rédaction de ce mémoire, ces difficultés du réseau sont fortement présentes dans toutes les sphères du domaine de l'éducation à la petite enfance. Les gestionnaires de SGÉE ont dû composer avec des périodes de négociations et un haut taux de roulement du personnel.

3.2 La mise en place du dossier éducatif individualisé de l'enfant

Durant cette même période, le personnel éducateur québécois doit répondre à une nouvelle obligation ministérielle de mettre en place un dossier éducatif individualisé (*Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* [RLRQ, c. S-4.1.1, r. 2]). Ce document vise la description du développement (physique et moteur, cognitif, langagier et social et affectif) de l'enfant. Le ministère de la Famille (2021) précise qu'« il sert à présenter une appréciation qualitative de l'évolution de l'enfant dans chacun des domaines au cours de la période » (p. 1). Le MF propose quelques pistes, mais ne prescrit pas de format universel à tous les services.

Dans le cadre de cette étude phénoménologique post-intentionnelle, il est important d'articuler mes réflexions concernant le phénomène préalablement à son exploration auprès des personnes participantes. Pour cette raison, j'évoque ici mes interrogations au regard de l'impact de ces contextes (pandémie et nouvelle obligation) sur le soutien au personnel éducateur dans leur réalisation de la

documentation pédagogique durant cette période spécifique. Aucune question n'a été ajoutée au canevas d'entretien, par contre ma réflexion étant déjà entamée sur le sujet, mes pistes de relance seront mieux définies lorsque les participantes aborderont ces réalités. Ainsi, je me questionne sur l'augmentation possible des communications électroniques auprès des parents à qui il était interdit d'entrer dans les installations; sur l'importance qui est accordée à ces communications au regard de l'ensemble des tâches et obligations du personnel éducateur. Est-ce que l'imposition du portrait de l'enfant a eu un impact sur la forme/le contenu de la documentation pédagogique ? Est-ce que le personnel qui réalisait déjà la documentation a vécu différemment cette conception du portrait ? Le portrait est-il perçu comme complémentaire ou supplémentaire au processus de la documentation pédagogique ? Quel matériel les milieux ont-ils sélectionné pour la réalisation de ces portraits ? Ces questions ne font pas, en soi, l'objet de cette étude, mais représentent des réflexions qui influencent la manière avec laquelle je recevrai les propos des participantes. En anticipant ces échanges, je considère aussi qu'il me sera utile de prendre connaissance d'autres processus pouvant s'apparenter à la documentation pédagogique.

3.3 Des processus s'apparentant à la documentation pédagogique

La visée de chapitre étant d'identifier les contextes dans lequel le phénomène se produit, une présentation de processus s'apparentant à la documentation pédagogique est pertinente. Connaître et reconnaître d'autres formes raffine ma compréhension de ce processus particulier. Ces processus autres pourraient également m'être utiles dans l'articulation de mes interprétations des données générées par les propos des personnes participantes.

Le document d'accompagnement du *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants* (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008) de la Colombie-Britannique (C-B) recommande l'utilisation de la narration pédagogique « pour transformer en action les réflexions touchants [sa] mise en œuvre » (p. 17). La narration pédagogique est un outil pédagogique s'inspirant de la documentation pédagogique issue de l'ÉÉRE ainsi que des pratiques de récits d'apprentissages (Carr, 2001) développées en Nouvelle-Zélande. Pacini-Ketchabaw et ses collaboratrices (2015) ont mené des recherches-actions-collaboratives auprès de personnes œuvrant en éducation à la petite enfance dans cette province (C-B). Elles précisent dans leur ouvrage que « la documentation pédagogique est le terme utilisé dans certains contextes, [...], pour ce que nous appelons, dans ce livre, la narration pédagogique »

(p. 205, traduction libre⁵⁷). Leur distinction « est en partie une réponse pour résister à la tendance nord-américaine à "consommer" les idées de Reggio Emilia » (p. 121, traduction libre⁵⁸).

Depuis de nombreuses années, les récits d'apprentissages⁵⁹, conçus comme une approche évaluative permettant de faire ressortir les forces des enfants, sont inhérents au processus éducatif de la Nouvelle-Zélande (Ministry of Education of New Zealand, 2009). L'OCDE (2015) révèle que 15 des 23 pays et territoires participant à l'enquête abordant *Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, utilisent « les évaluations narratives [qui] décrivent le développement des enfants par les récits ou histoires » (p. 196). Ces récits sont généralement formulés en s'adressant directement à l'enfant.

Le portfolio est défini comme « une collection significative des travaux de l'élève qui illustre son cheminement dans le développement d'une compétence particulière et qui prend forme dans le temps » (Dore et al., 2002, p. 20). Farr et Tone (1998) décrivent trois types de portfolios : ceux exposant les meilleurs travaux, ceux identifiant les forces et les faiblesses et ceux dont le contenu est précisé d'avance par une structure d'évaluation plus uniforme. L'OCDE (2015) identifie deux autres appellations de ce type de recueil de productions des enfants : « les portefeuilles de réalisation et les cahiers de progrès » (p. 198). Le portfolio est souvent défini comme un outil d'évaluation (Berthiaume, 2004; Comtois, 2007; Dore et al., 2002; Farr et Tone, 1998) qui valorise la participation de l'enfant à sa réalisation (Berthiaume, 2004; Comtois, 2007; Flanagan, 2011; Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2008). Il s'agit d'un outil pédagogique fréquemment utilisé en milieu scolaire. Dans les SGÉE s'inspirant de l'ÉÉE, l'utilisation d'un portfolio individuel peut être l'une des formes permettant le partage de la documentation pédagogique (Berger, 2013; Flewitt et Cowan, 2019; Harrietha, 2012; Kocher, 2008) sans visée évaluative. Le portfolio tend à valoriser la production finale d'un projet plutôt que le processus mis en œuvre durant la réalisation.

Les récits d'apprentissages et le portfolio sont des moyens de documenter qui sont davantage centrés autour de chacun des enfants de manière individuelle. La documentation pédagogique, telle que vécue

⁵⁷ Citation originale anglophone : « Pedagogical documentation is the term used in some contexts, perhaps most notably the Stockholm Project and Reggio Emilia, for what we, in this book, call pedagogical narration ».

⁵⁸ Citation originale anglophone : « Our use of pedagogical narration, instead of pedagogical documentation, is in part a response to resist the North American tendency to "consume" Reggio Emilia ideas ».

⁵⁹ Pour en savoir plus au sujet des « learning stories » consulter, entre autres, Carr (2001).

dans l'ÉÉRE, reconnaît davantage l'apport des interactions dans une perspective de co-construction. Le processus de la documentation pédagogique a fait l'objet d'un grand nombre d'études et d'expériences professionnelles à travers le monde. En outre, l'analyse de la documentation pédagogique dans 40 services d'accueil à la petite enfance en Allemagne a mené Knauf (2015) à identifier quatre interprétations différentes de la documentation pédagogique. Celle-ci conclut que seuls les milieux s'inspirant de l'ÉÉRE percevaient la documentation pédagogique comme un moyen de comprendre et de rendre visible l'apprentissage; tandis que les milieux s'appuyant sur d'autres idéologies pédagogiques tendent plus vers un mode d'évaluation et une obligation du programme (Knauf, 2015).

3.4 La pertinence de la démarche phénoménologique post-intentionnelle au regard de cette problématique

M'intéressant à l'ÉÉRE, dans le cadre de laquelle la pratique réflexive et les relations humaines sont fondamentales, il m'était important de réaliser une recherche qualitative qui permette d'accorder une grande place aux individus. J'ai longtemps hésité à identifier la manière dont je souhaitais aborder l'accompagnement du personnel éducateur dans le cadre de leurs démarches d'appropriation du processus de la documentation pédagogique dans les installations s'inspirant de l'ÉÉRE.

Un déclic s'est fait lorsque j'ai eu mes premiers contacts avec la démarche phénoménologique post-intentionnelle dans un texte de Vagle (2010) au cours de mes lectures sur la pratique réflexive. La proposition épistémologique de Vagle (2010) vient répondre à un appel de Schön pour une phénoménologie de la pratique. Une méthodologie de recherche qui s'appuie sur la pratique réflexive m'interpellait déjà. Le fait que les travaux de Vagle (2010, Vagle et al., 2017) sont réalisés en contexte d'enseignement a renforcé mon intérêt à découvrir plus en profondeur la recherche phénoménologique post-intentionnelle. En outre, j'ai pris connaissance d'une étude récente ayant utilisé la phénoménologie post-intentionnelle afin d'explorer la forme que peuvent prendre les contenus de formation au sujet des poupons et trottineurs dans les cours de niveau universitaire (Pearson, 2016).

J'y ai découvert une posture de recherche qui valorise la prise en compte d'une multiplicité de points de vue ce qui, pour moi, établissait une cohérence avec le degré d'importance accordée à la multiplicité des relations dans l'ÉÉRE. Enfin, puisque des similitudes ont été relevées entre la pensée de Malaguzzi et certains concepts de Deleuze et Guattari (Dahlberg et Moss, 2006; Dahlberg et Bloch, 2006; Moss, 2019);

le rhizome et *les lignes de fuite*, une posture de recherche s'y référant également est pertinente. L'utilisation d'une telle démarche épistémologique favorise l'authenticité de cette étude.

CHAPITRE 4

RÉFLÉCHIR AUX IMPACTS SOCIAUX POTENTIELS DE L'EXPLORATION DU PHÉNOMÈNE

Considérant que la recension des écrits a permis d'illustrer l'ampleur de l'influence culturelle sur la structure des SGÉE, l'appréciation de la démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique représente un aspect majeur de sa mise en place. La spécificité du contexte québécois ayant fait l'objet de peu d'études en lien avec ce processus contribue à l'illustration du bien-fondé de cette étude. La présente recherche sera utile au développement des connaissances quant à la nature du soutien offert dans le cadre de l'accompagnement des éducatrices en démarche d'appropriation. Les fonctions de la *pedagogista* comprenant une grande part d'implication dans le processus de la documentation pédagogique, il est conséquent de s'attarder à son application. Cependant, les recherches consultées n'abordent pas la documentation pédagogique du point de vue des personnes soutenant le personnel éducateur.

Cette étude pourrait contribuer à l'échange social quant à la professionnalisation du domaine de l'éducation à la petite enfance en démontrant sa complexité. Elle pourrait également contribuer à l'argumentation soulignant l'importance du soutien pédagogique dans les services éducatifs à la petite enfance. D'un point de vue plus philosophique, une réflexion postmoderne englobe cette étude. Celle-ci contribue, dès lors, aux échanges multiples sur la conception de l'éducation à la petite enfance.

Au regard des retombées envisagées de cette recherche phénoménologique post-intentionnelle, il est estimé qu'elle soutiendra la réflexion des responsables pédagogiques participantes au sujet de leur implication dans ces démarches en services éducatifs à la petite enfance s'inspirant de l'EÉE. Il serait aussi réaliste de penser que la publication de ce mémoire pourrait servir d'appui à d'autres responsables pédagogiques ou au personnel éducateur désireux d'intégrer le processus de la documentation pédagogique à leur pratique. Enfin, la hausse de la disponibilité de matériel francophone abordant l'EÉE en contexte québécois est également un atout non négligeable de ce travail scientifique. Les retombées de la réalisation de cette étude incluent également la diffusion d'une pratique pouvant favoriser le développement d'une réflexion critique des éducatrices quant à leur pratique, à l'attitude valorisant le

jeu des enfants et la communication bidirectionnelle entre le milieu de garde et les familles. Ainsi, l'identification de moyens mis en place pour soutenir les éducatrices pourrait favoriser l'intégration de la documentation pédagogique à d'autres milieux de garde.

CHAPITRE 5

IDENTIFIER LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Vagle (2018) indique que les participants devraient être choisis en fonction de leurs habiletés à offrir une description approfondie et riche du phénomène. Ce chapitre décrit les critères initiaux de recrutement des participants, puis les démarches de sélection. Les participantes seront présentées au Chapitre 10.

Afin de procéder à l'identification de services éducatifs à la petite enfance s'inspirant de l'EÉRE dans leur plateforme pédagogique, un premier tour d'horizon des services éducatifs à la petite enfance a été réalisé grâce à une consultation des documents et sites Internet des SGÉE à l'aide d'une requête dans le moteur de recherche de Google. Initialement, des visites dans les milieux de garde sélectionnés auraient eu lieu et donc je cherchais des services éducatifs à la petite enfance dans la grande région de Montréal et ses environs, ainsi que dans la région de Québec. Cependant, la collecte s'étant déroulée durant la pandémie COVID-19, soit entre juin et octobre 2021⁶⁰, la collecte de données (qui sera décrite au Chapitre 7) a dû se faire en mode virtuel ce qui a permis d'ouvrir le recrutement à tout le Québec. Afin de mener ce projet de mémoire, le comité de recherche du projet et moi-même avons convenu que trois participantes permettraient le recueil de diverses expériences d'accompagnement professionnel du personnel éducateur en démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique. Vagle (2018) propose que la perspective collective des participants couvre un large éventail de contextes. Ainsi, il serait intéressant que le cumul des expériences d'accompagnement professionnel du personnel éducateur s'inspirant du processus de la documentation pédagogique de l'EÉRE des participants retenus soit varié en nombre d'années.

Une première lettre de recrutement (*voir* Annexe A) a été transmise par courriel. Les directions pouvaient y lire l'objet de la recherche et transmettre l'information à la responsable pédagogique. Au total, 10 courriels ont été transmis à différents SGÉE : quatre n'ont pas donné suite à l'invitation, deux l'ont refusée et quatre ont démontré un intérêt. Un rendez-vous individuel, téléphonique ou ZOOM, a

⁶⁰ Bien que l'approbation éthique ait initialement été reçu en mars 2020, il m'est apparu insensé d'entamer le recrutement préalablement.

ensuite été établi avec chacune des quatre personnes ayant répondu favorablement au courriel. Ce premier contact m'a permis, en tant qu'étudiante-chercheuse, de vérifier l'ampleur de l'inspiration de l'EÉRE dans ces milieux et de valider la présence du processus de la documentation pédagogique dans les pratiques du personnel éducateur et une reconnaissance du rôle de la responsable pédagogique dans l'offre d'accompagnement professionnel dans ce processus (*voir* Annexe B). Cette rencontre a aussi favorisé un premier contact important pour déterminer le désir des participantes d'établir un échange personnel et un investissement de temps auprès de l'étudiante-chercheuse (Seidman, 2013). Une responsable pédagogique a décliné l'invitation de participation après cette rencontre. Trois responsables pédagogiques en SGÉE ont manifesté leur désir de s'impliquer dans la démarche de cette recherche et ont reçu un formulaire d'information et de consentement (*voir* Annexe C) par courriel, dont le contenu avait été décrit verbalement. Une fois le formulaire de consentement signé, les responsables pédagogiques conservent un droit de retrait à tout moment sans avoir à justifier leur décision. Afin de compenser les responsables pédagogiques de leur temps de participation, je leur ai proposé une réflexion commune sur comment je pourrais m'impliquer dans leur milieu (création d'une formation, d'un atelier réflexif, d'une discussion sur une documentation produite, etc.). À noter qu'un an plus tard, aucun des 3 milieux n'a fait appel à ce retour de services.

L'ensemble de la démarche et des documents requis lors du recrutement, du consentement et des entretiens a été soumis et approuvé par le comité éthique institutionnel (UQAM : Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) No. 4104, émis le 11-12-2020) (*voir* Annexe D). Afin d'assurer la confidentialité des données recueillies auprès des responsables pédagogiques, un pseudonyme leur a été attribué permettant ainsi de partager leurs expériences dans les communications scientifiques sans qu'il soit possible « à de tierces personnes d'identifier, de façon directe ou indirecte, les sujets de recherche » (Thouin, 2014, p. 268). Pour ces raisons de confidentialité, les noms des SGÉE et leur situation géographique ne peuvent être divulgués dans le cadre de ce mémoire.

CHAPITRE 6

FORMULER LA QUESTION DE RECHERCHE

L'objectif d'une recherche phénoménologique post-intentionnelle n'étant pas de décrire subjectivement les thèmes émergents d'un phénomène, mais plutôt d'explorer la forme que prend ce phénomène dans un contexte spécifique, il est primordial d'inclure explicitement ce contexte dans la formulation de l'objectif de la recherche (Vagle, 2018). Vagle (2018) propose d'utiliser la structure suivante afin de rédiger la question de recherche : *How might (the post-intentional phenomenon) take shape (for whom) in (what context)?* Cette structure est utilisée pour conclure le chapitre de la problématique de ce mémoire qui annonce la question de recherche suivante : « comment l'accompagnement professionnel à la documentation pédagogique prend-t-il forme pour des responsables pédagogiques en service éducatif à la petite enfance s'inspirant de l'EÉRE ? » L'objectif général de la recherche consiste donc à illustrer, pour certaines responsables pédagogiques en SGÉE s'inspirant de l'EÉRE, ce que signifie l'accompagnement du personnel éducateur s'engageant dans une démarche de documentation pédagogique et de relever de leurs discours, certains éléments pouvant influencer cette expérience.

Cet objectif, comme proposé par Vagle (2018), est soutenu par des objectifs spécifiques qui permettent de guider la méthodologie de recherche et son analyse : 1) reconnaître les éléments pouvant influencer leur expérience actuelle d'accompagnement professionnel; 2) formuler le sens attribué à cette expérience d'accompagnement professionnel.

SECTION III : COMPOSANTES 2 À 4

La Section III regroupe les composantes 2, 3 et 4 de la démarche de phénoménologie post-intentionnelle telle que décrite par Vagle (2018). Cette section s'apparente à la section méthodologie d'un mémoire traditionnel. D'abord, la composante 2 est la planification flexible d'une collecte de données. La troisième composante est l'adoption d'une posture post-réflexive dans l'optique de soutenir la structure du « bridage » (*bridling*) de l'analyse. Puis la quatrième composante est l'exploration du phénomène à travers les théories, les données et la post-réflexion (Vagle, 2018).

CHAPITRE 7

COMPOSANTE 2 : PLANIFIER UNE COLLECTE DE DONNÉES FLEXIBLE

La collecte de données est une étape cruciale de toute démarche scientifique. Pour la phénoménologie post-intentionnelle, le chercheur doit faire preuve de flexibilité afin d'être en mesure de valoriser la multiplicité des points de vue et être ouvert à suivre les *lignes de fuite* (Vagle, 2018). L'entrevue est le mode de collecte le plus fréquemment utilisé. Dans le cadre de cette recherche, afin de favoriser l'expression du sens que les responsables pédagogiques attribuent à leur expérience d'accompagnement professionnel du personnel éducateur impliqué dans un processus de la documentation pédagogique s'inspirant de l'EÉRE et d'y repérer les éléments pouvant influencer leur expérience, j'ai mené des entretiens en profondeur (Seidman, 2013).

7.1 L'entretien en profondeur (Seidman, 2013)

L'entretien en profondeur découle d'une perspective phénoménologique. Il requiert trois entretiens individuels d'une durée approximative de 90 minutes chacun auprès de chaque participant. Chacun de ces trois entretiens de 90 minutes s'est déroulé en utilisant un canevas d'entretien souple, contenant de grandes lignes directrices de questionnements ouverts visant des réponses élaborées de la part des participants et, autant que possible, favorisant une réponse narrative des situations (Seidman, 2013). La structure souple du canevas d'entretien assure une ouverture aux *lignes de fuites* pouvant émerger du discours.

Selon Seidman (2013), chacun des entretiens de la série répond à un objectif spécifique en se centrant sur un sujet ciblé. Le premier entretien permet d'identifier les contextes de l'expérience de la personne participante en reconstruisant son parcours personnel. On demandera aux personnes participantes, par exemple, de décrire leur parcours de formation, en y indiquant des personnes marquantes, et de décrire leur cheminement académique et professionnel en abordant l'aspect émotionnel que ce dernier évoque. Considérant que l'accompagnement est un acte socioconstructiviste, il est important de bien cerner le vécu des responsables pédagogiques, puisque ce dernier influence grandement leurs pensées et

pratiques d'accompagnement (Lafortune, 2008 a, b). Le second entretien porte sur la description détaillée de l'expérience actuelle de la personne participante. Les participantes sont alors appelées à décrire leur environnement de travail, le rôle qu'elles y jouent et les relations qui s'y déploient. Les participantes sont ensuite invitées à décrire, entre autres, leur interprétation du processus de la documentation pédagogique et leurs actions posées dans une perspective d'accompagnement professionnel des membres du personnel éducateur de leur milieu. Puis, le troisième entretien vise un exercice réflexif quant au sens que la participante attribue à l'expérience qu'elle vit, en prenant appui sur l'historique contextuel décrit au cours des deux premiers entretiens. Les participantes ont été invitées à s'exprimer quant à leur perception de l'influence de leurs expériences et connaissances passées, ainsi que de leurs compétences actuelles sur leur façon d'aborder l'accompagnement professionnel.

Afin de profiter des bénéfices de cette séquence, à savoir le cumul des informations offertes par la participante soutenant la pratique réflexive de celle-ci, il est important d'adhérer à sa structure en trois temps et centrée sur un aspect spécifique de sa réalité. Les deux premiers entretiens permettent de dresser un portrait détaillé de l'historique contextuel et de l'expérience actuelle vécue (Seidman, 2013). Cette structure spécifique de l'entretien en profondeur permet de répondre aux objectifs de la recherche. Afin de soutenir la réflexion des participantes entre les entretiens, je leur ai proposé d'utiliser un cahier de notes⁶¹. L'utilisation de ce cahier personnel n'est nullement obligatoire dans la démarche des participantes.

Il est à noter que les canevas de la série d'entretiens (*voir* Annexe E), dressant les lignes directrices, ont fait l'objet d'une séquence pilote. Le prétest m'a permis de me familiariser avec la structure et de prendre conscience de certaines attitudes en tant qu'intervieweuse, de l'utilisation des diverses techniques de formulation de questions de suivi afin d'améliorer mes compétences à chacune des étapes (Seidman, 2013). De plus, les commentaires de la co-directrice de recherche ont conforté mon aisance et favorisé l'utilisation de quelques stratégies supplémentaires. À la suite de ces trois entretiens, j'ai, en outre, dressé une liste plus exhaustive de formulations alternatives permettant d'amener la participante à décrire davantage un aspect qu'elle a survolé dans son discours. J'ai aussi rédigé un message type visant à spécifier que ma prise de note réduit l'intensité de mon contact visuel. Enfin, il est intéressant de

⁶¹ Comme la démarche a eu lieu en ligne, j'ai offert un envoi postal pour le cahier qui aurait été remis en personnes selon les démarches approuvées par le comité éthique de l'UQAM, mais toutes ont refusé précisant qu'elles en avaient.

souligner que la participante-pilote a apprécié son expérience et précise que cela a été bénéfique à l'approfondissement de sa réflexion au sujet de la documentation pédagogique dans son milieu.

Dans le cadre de la description de cette démarche d'entretien, Seidman (2013) souligne l'importance de s'attarder à la relation sociale qui se développe à l'intérieur de ceux-ci. L'ÉÉRE accordant une grande importance aux relations, cette perspective de l'entretien est cohérente avec l'objet à l'étude. L'entretien en profondeur est également cohérent avec une démarche phénoménologique post-intentionnelle. La structure proposée par Seidman a d'ailleurs été utilisée dans au moins une recherche phénoménologique post-intentionnelle (Kumm, 2011).

Les entretiens ZOOM ont tous été enregistrés avec l'accord des participantes. Cette captation a permis la transcription subséquente des verbatim. La transcription offre également au chercheur une plus grande possibilité de s'imprégner des données recueillies (Seidman, 2013). La séquence de 3 entretiens a été réalisée avec une participante à la fois. Seidman (2013) recommande un intervalle de trois à sept jours entre chacune des rencontres d'entretien. Ce temps permet au chercheur de préciser son canevas d'entretien, selon les informations reçues dans l'entretien précédent, et de personnaliser les questions selon le vécu des participants. Cet intervalle fut globalement respecté à l'exception de deux rendez-vous qui ont dû être déplacés à plusieurs reprises pour diverses raisons. Ces périodes entre les rencontres ont permis la transcription de chacun des entretiens, ce qui m'a offert un meilleur ajustement des questions posées à l'entretien suivant.

La problématique de ce mémoire a démontré que la démarche de documentation pédagogique requiert un haut niveau de pratique réflexive de la part du personnel éducateur. Ainsi, l'accompagnateur en tant que leader positif à la mise en œuvre de ce changement de pratique du personnel éducateur doit aussi faire preuve d'une analyse de ses propres pratiques. Cette réflexion personnelle implique une prise de conscience du rôle qu'il exerce (Gélinas, 2004). Ainsi, la démarche phénoménologique post-intentionnelle à laquelle sont conviés les responsables pédagogiques favorise cette démarche réflexive et appuie sa pertinence. De plus, puisque les participantes de l'étude sont des accompagnatrices du personnel éducateur en démarche de pratique réflexive, il m'était possible de croire qu'elles sauraient apprécier la profondeur de la démarche et seraient disposées à consentir aux trois rencontres en les inscrivant dans leur démarche de développement professionnel.

Enfin, précisons également que Vagle (2018) invite le chercheur-artisan à faire preuve de créativité et d'ouverture dans la planification de la collecte de données. Ainsi, j'ai formulé une demande de partage des documents mentionnés (PowerPoint de présentation à l'équipe, textes qu'elles font lire à leur équipe, exemple de documentation (en outre, celles accessibles sur leur site Internet, etc.) par les participantes dans le cadre de leurs entretiens. Ceux-ci me furent utiles, entre autres, pour articuler ma compréhension de leur expérience et mettre en images leurs descriptions à l'aide de ce matériel.

CHAPITRE 8

COMPOSANTE 3 : ADOPTER UNE POSTURE POST-RÉFLEXIVE DANS L'OPTIQUE DE SOUTENIR LA STRUCTURE DU « BRIDAGE » (*BRIDLING*) DE L'ANALYSE

Le préfixe post réfère ici aussi à l'adoption d'une perspective post-structuraliste s'appliquant cette fois à la réflexion du chercheur. La subjectivité du chercheur a été abordée dans la cadre d'analyse lors de la définition de l'intentionnalité en phénoménologie. Ainsi, afin de tenir compte de cette relation du chercheur envers le phénomène, Vagle (2018) utilise le « bridage ». Le « bridage » est une métaphore illustrant la prise en compte des perceptions et connaissances du chercheur comme une bride ferme, mais flexible mise au cheval (Dalhberg, 2006, cité par Vagle, 2018). Afin de soutenir le chercheur dans cet exercice post-réflexif tout au long de la démarche scientifique, Vagle (2018) souligne que celui-ci doit documenter, se questionner et contempler les moments où il est en connexion ou en déconnexion avec ce qu'il entend ou observe; ses présomptions de la normalité; ses croyances, perceptions et opinions qui lui sont immuables⁶²; ainsi que les moments où un état de surprise ou de choc est présent chez lui ou chez le participant. Pour Vagle (2018), ces moments sont primordiaux à la post-réflexion du chercheur dans une démarche d'exploration du phénomène afin que ce dernier en soit conscient lors de l'interprétation des propos des individus décrivant leur expérience du phénomène. C'est par cette prise de conscience que s'exerce le bridage. L'exercice post-réflexif réfère ainsi à une réflexion post-structuraliste refusant une interprétation donnée comme unique et véridique.

Afin de soutenir la documentation de ce bridage, Vagle (2018) valorise l'utilisation du journal post-réflexif pour y inscrire les pensées du chercheur. Les notes recueillies dans ce journal permettent de suivre chronologiquement l'évolution des pensées du chercheur et pourront lui être utiles lors de l'interprétation des données, puisqu'elles contribuent à l'émergence de réflexions et à l'articulation du texte qui est la cinquième composante de la démarche phénoménologique post-intentionnelle.

⁶² Vagle (2018) nomme celles-ci « *bottom lines* » (p. 154).

Le premier élément devant se retrouver dans ce journal est ce que Vagle (2018) appelle une déclaration post-réflexive initiale⁶³. Il s'agit de rédiger un texte décrivant les présomptions de la normalité; ses croyances, perceptions et opinions; son bagage académique et professionnel; ainsi que ce que le chercheur entrevoit apprendre des participants. La déclaration devrait également retracer les éléments qui, selon lui, orientent ainsi ses réflexions : ses expériences, les théories et perspectives en jeu, le contexte culturel, les traditions pédagogiques, etc. Ce texte initial sert d'assise à l'artisan-chercheur afin de prendre conscience de ses réflexions tout au long de la démarche scientifique. Ainsi, la posture post-réflexive est présente et importante tant au cours de la collecte que de l'analyse. Plusieurs éléments de ce texte que j'ai rédigé ont servi d'appui à la rédaction des chapitres précédents. En outre, ma compréhension de la problématique à l'étude est formulée autour des idées contenues dans ma déclaration post-réflexive initiale. Une entrée dans le journal post-réflexif fut rédigée à la suite de chacun des douze entretiens (un pilote et trois participantes). D'autres entrées y ont été griffonnées de manière spontanée à divers moments au fil des réflexions. Une dernière entrée fut rédigée dans le journal post-réflexif une fois les trois séries d'entretiens complétés. Cette dernière entrée m'a permis de déposer mes premières impressions au sujet des ressemblances et divergences des expériences des trois participantes (voir des extraits transcrits de cette dernière entrée en Annexe F).

Enfin, une note qui me semble pertinente à partager est le fait de devoir faire abstraction des expériences décrites par la personne ayant participé à la série pilote d'entretiens. Il s'agit d'informations avec lesquelles les récits des trois participantes entrent en relation dans ma réflexion. Cependant, puisque cette personne a accepté de me soutenir dans l'appropriation de la structure des entretiens dans le cadre d'une série pilote, le formulaire de consentement qu'elle a signé était formulé en ce sens. Cette personne n'a donc pas consenti à ce que ses informations soient rapportées dans le cadre de ce mémoire.

⁶³ *Initial post-reflexive statement.*

CHAPITRE 9

COMPOSANTE 4 : EXPLORER LE PHÉNOMÈNE À TRAVERS LES THÉORIES, LES DONNÉES ET LA POST-RÉFLEXION

Cette composante représente les consignes de Vagle (2018) au regard de l'analyse des données. Afin de conduire une analyse rigoureuse des données, Vagle (2018) décrit une démarche spécifique. Il recommande d'abord une lecture en continu de tout le corpus de chaque participant, ce qui est cohérent avec la démarche proposée par Seidman (2013). Ce dernier précise que la lecture des entretiens est empreinte de certaines prédispositions du chercheur envers l'objet à l'étude. De même, il est évident que l'artisan-chercheuse sera sensible aux propos abordant les défis (relevés dans la problématique) de l'intégration du processus de la documentation dans les pratiques du personnel éducateur. Certains thèmes peuvent également être perçus par l'étudiante-chercheuse en lien avec la littérature consultée (Seidman, 2013) au sujet de l'EÉRE. C'est d'ailleurs l'étape suivante de la démarche de Vagle (2018), relire les données de recherche en tentant de mettre en jeu plusieurs théories et perspectives pour saisir de manière variée le sens des propos. À cette fin, Vagle (2018) propose une liste de pistes de réflexion autour de l'expression de l'expérience des participants et de la post-réflexion du chercheur. D'abord, il invite ce dernier à relever des éléments qui semblent hors sujet ou établissent des divergences de points de vue. Ces *lignes de fuite* sont intéressantes à poursuivre en vue de cerner le phénomène d'une manière qui n'avait pas encore été anticipée. Vagle (2018) précise que des *lignes de fuite* peuvent également émerger des réflexions du chercheur, lorsque ce dernier identifie ses interprétations qui découleraient d'une vision binaire, circulaire ou linéaire, et qu'il tente alors d'élargir sa compréhension du phénomène en considérant une manière de penser alternative. Il propose également d'identifier les certitudes formulées par le chercheur dans son interprétation, l'invite à se questionner sur la nature de cette certitude et le met au défi de relever des incertitudes. La troisième piste de réflexion de Vagle (2018) consiste à remarquer les moments où le chercheur abandonne une piste d'interprétation pour se centrer sur une vision plus simpliste ou rationnelle. Il invite alors le chercheur à explorer davantage cette piste abandonnée, à contempler ses possibilités et à s'ouvrir au risque que représente cette incertitude. Enfin, Vagle (2018) valorise l'identification des incompréhensions du sens de l'expérience décrite. Pour lui, ces hésitations sont potentiellement les plus riches pour l'exploration d'un phénomène. Toutes ces

stratégies réflexives coexistent dans la réflexion du chercheur tout au long du processus d'analyse et d'interprétation du phénomène. Toutes ces stratégies ont été mises en place et m'ont permis de formuler mon interprétation des données afin de m'ancrer dans le rôle d'artisan de ce travail de recherche.

SECTION IV : COMPOSANTE 5

L'articulation d'un texte offrant une esquisse du phénomène social

Pour Vagle (2018), le chercheur-artisan rédige un texte qui illustre certaines manifestations du phénomène social de manière contextualisée. La formulation de ce texte correspondrait à la section résultats de l'étude dans une structure conventionnelle d'un mémoire. Ce chapitre présente l'expérience des participants à un moment de leur parcours et dont le chercheur-artisan est conscient de l'aspect provisoire. Cet aspect provisoire renvoie au fait que l'expérience est en continuelle évolution. De plus, puisque les participantes sont des individus uniques, engagés dans des relations multiples, complexes et inscrites dans leur contexte, la description de l'expérience ne peut être perçue comme transposable à tous ceux pouvant s'engager dans ce phénomène. Dans le vocabulaire de Vagle (2018), ces manifestations de la manière dont le phénomène prend forme sont considérées comme une production. Puis, il considère que certaines provocations peuvent être d'une influence majeure sur la manière dont prend forme le phénomène. Il décrit qu'« une provocation peut être décrite comme plus intense, comme un catalyseur » (Vagle, 2018, p. 160, traduction libre⁶⁴), une rencontre marquante pourrait en être un exemple. Les analyses de contenu des entretiens menés auprès des trois responsables pédagogiques permettent de surligner ces manifestations similaires et divergentes du phénomène afin de répondre à la question de recherche. Le chapitre 11, quant à lui, aborde des éléments supplémentaires de discussion au regard de cette démarche phénoménologique post-intentionnelle.

⁶⁴ Citation originale anglophone : « A provocation can be described as more intense, as a catalyst ».

CHAPITRE 10

L'EXPÉRIENCE DES PARTICIPANTES

La rédaction artisanale de ce chapitre correspond à la présentation des résultats dans une structure standard d'un mémoire universitaire. Dans le but de rendre compte de mes interprétations des propos des participantes, j'ai organisé ce dixième chapitre en cinq sections. La première section présente un portrait de chaque participante. Ce portrait décrit d'abord un bref survol de leurs expériences personnelles et professionnelles ainsi qu'une description de leur poste et de l'organisation du SGÉE. La seconde section présente le récit de rencontre avec l'ÉÉRE de chacune des participantes. La troisième section établit un portrait du processus de la documentation pédagogique prenant forme dans les milieux de chaque participante à travers la description des formats et des fonctions qui lui sont attribuées. La section conclue avec l'énumération des difficultés racontées au sujet du processus d'appropriation de documentation pédagogique. La quatrième section brosse un portrait de l'accompagnement des trois responsables pédagogiques. J'y expose des exemples d'accompagnement que les participantes ont décrit au regard de situations et contextes variés. Puis, je rapporte comment elles décrivent l'accompagnement du personnel éducateur, spécifiquement dans leur processus de la documentation pédagogique. Dans la cinquième section, j'aborderai la place accordée au travail ainsi que la perception de leur rôle au sein de la société. Les thématiques des sections sont en cohérences avec les thématiques des questions de la série de trois entretiens et témoignent des expériences de chacune.

Pour des raisons de confidentialité, je rappelle que des pseudonymes ont été attribués aux participantes (Chantal, Véronique et Martine) et les milieux ne sont ni nommés, ni situés géographiquement. Les sections s'enchaînent en répétant la même structure de rédaction. D'abord une brève description du contenu de la section, suivi d'une présentation individuelle de l'expérience de Chantal, de Véronique puis de Martine. Chacune des sections se conclut avec une mise en dialogue entre les récits d'expériences des trois participantes.

10.1 Portrait des participantes

Cette section permet de présenter Chantal, Véronique et Martine. Pour chacune d'elles, un survol des informations au sujet de leurs formations, leurs emplois précédents et autres aspects de leur vie est d'abord présenté. Puis, je décrirai sommairement leur poste actuel et de l'organisation du service d'accueil à la petite enfance dans lequel chacune d'elles travaille, sans, pour l'instant, aborder l'aspect de l'inspiration de l'EÉRE ni les tâches spécifiques à l'accompagnement.

10.1.1 Rencontre avec Chantal

Chantal est directrice générale d'un SGÉE composé de plusieurs installations. Elle déclare qu'un parcours atypique l'a emmenée à travailler dans le secteur de l'éducation à la petite enfance. Bien qu'elle évoque qu'un grand amour des enfants était toujours présent en elle, sa formation initiale ne concerne pas les services de garde. Elle possède un DEC en science de la santé ainsi qu'un baccalauréat en science de la nutrition. Elle précise qu'un volet gestion était inclus dans cette formation universitaire. Elle décrit aussi quelques expériences professionnelles en tant que nutritionniste.

Avec son conjoint de longue date, elle a eu 7 enfants. Elle dit être demeurée à la maison un certain temps auprès d'eux et que quatre d'entre eux ont fréquenté un service de garde en milieu familial. Elle affirme avec humour que sa maison était qualifiée de garderie par son entourage puisqu'il y avait souvent un grand nombre d'enfants. À ce sujet, elle affirme que les amis et les enfants du voisinage profitaient souvent de leur demeure ou de leur piscine. Elle raconte qu'elle a « toujours éduqué [ses] enfants de façon très créative, très libre, [s]a grande chambre à coucher [et s]on walk-in pouvait se transformer en théâtre [...] le sous-bois était un parc d'amusement pur eux où ils créaient plein de choses ». Elle ajoute avoir offert à ses enfants des cours de danse créative et de ballet classique (pour ses quatre filles). De plus, elle affirme qu'ils « ont tous fait de l'art dramatique, des arts plastiques aussi et le sport avait une très très grosse place, pour moi jouer dehors c'était hyper important ».

Dans son récit elle aborde son père à quelques reprises. Elle mentionne que l'éducation de ce dernier dans une ferme a favorisé chez lui l'émergence de la créativité et que cet élément de créativité était également présent dans sa propre éducation. Elle aborde également l'influence de son père sur sa personnalité lorsqu'elle parle de la confiance qu'il démontrait envers ses capacités ou celles de sa fratrie. Elle exprime : « il a toujours eu beaucoup confiance en nous, puis il a toujours poussé nos limites, je

pense que c'est ce trait de caractère-là qui fait que je veux pousser toujours mes limites plus loin. Je pense [...] que ça m'a aidée à [devenir] la personne que je suis ».

Dans son parcours de vie, elle dit avoir déménagé à quelques reprises afin de suivre les opportunités de carrière de son conjoint. Elle affirme être une personne « qui s'adapte facilement » et avoir vécu aisément ces diverses transitions. C'est d'ailleurs son conjoint qui sema la première graine de réflexion quant à cette avenue professionnelle. Le Parti Québécois, alors au pouvoir, développait le réseau des services de garde et elle en entendait beaucoup parler. Elle s'est lancée et a ouvert un premier service de garde en milieu familial en 1999. Le plus jeune de ses fils a fréquenté un an ce service avant son entrée à l'école. À la suite de lectures sur *HighScope* qui lui sont rapportées par son mari lors d'un séjour aux États-Unis, elle s'inspire de certains éléments dans la pédagogie de son service de garde en milieu familial. Quand je lui demande de préciser les éléments de l'approche qui la rejoignaient, elle aborde le processus de pensée dans la planification/action/retour des démarches *HighScope* et la nécessité « d'être vraiment attentif aux besoins des enfants ». À la suite d'un déménagement, elle ouvre son second service de garde en milieu familial.

Puis au début des années 2000, elle entreprend des démarches exhaustives pour connaître et cibler les besoins de la région où elle situe sa demande d'installation. Elle affirme alors avoir observé « un manque flagrant de places pour le milieu défavorisé ». Lorsque je lui demande ce qui était « significatif pour [elle] de s'installer dans un milieu défavorisé ? », elle répond ainsi : « Pour moi c'était vraiment important de donner la chance à des enfants de milieu moins favorisé d'avoir un service de garde de qualité pour les préparer pour l'école. Parce que les études à ce moment-là [...] disaient que 65 % des enfants de milieu défavorisé arrivaient avec des retards au niveau du langage, de la socialisation et des apprentissages ». Au regard de ce qu'elle entend par « préparer les enfants pour l'école », elle explique qu'il s'agit de « leur donner un milieu de vie où il y a un certain encadrement, donc il y a une certaine routine, pour moi c'était ça les préparer pour l'école [...] et leur offrir] des expériences de socialisation avec d'autres enfants, de comprendre les consignes, enfin de travailler sur toutes les sphères du développement ». À l'intérieur du milieu défavorisé, elle souhaitait également soutenir l'intégration des enfants à besoins particuliers et des nouveaux immigrants. Au regard de sa conception du rôle du SGÉE, elle décrit quelques expériences qui lui ont permis de développer une sensibilité accrue et une intervention bienveillante auprès des familles immigrantes. De plus, son expérience personnelle avec la dyspraxie de son fils l'a influencée dans sa réflexion sur les services qu'elle souhaitait mettre en place pour les enfants.

Elle décrit : « faire du dépistage précoce [...] et agir] de façon très précoce dans nos services de garde, justement, pour que les enfants aient des services ». La première installation (49 places) du SGÉE ouvre ses portes en 2005.

Une attention particulière a aussi été déployée lors des travaux d'élaboration des plans avec l'architecte pour la construction (et les agrandissements à venir) des installations. Elle précise que sa réflexion et sa discussion avec l'architecte s'appuient sur une douzaine de visites qu'elle a faite dans d'autres installations en demandant « Qu'est-ce que vous aimez beaucoup dans votre installation? Qu'est-ce qui, si c'était à refaire, vous ne referiez pas ? ». Lors des échanges avec l'architecte, l'une des priorités était d'avoir de très grandes fenêtres afin d'assurer une luminosité et d'être en contact avec l'extérieur. Cette luminosité est également favorisée par le choix de peindre les murs en blanc, un seul mur de couleur douce dans chaque local. Ensuite, elle trouvait important que les enfants aient de l'espace pour jouer et bouger ainsi, elle précise que la grandeur des locaux dépasse les réglementations ministérielles au regard du pied-carré requis par enfant. Elle souhaitait une grande salle du personnel afin d'y retrouver un espace planification/travail et une aire de repos. Un bureau est réservé « pour l'éducatrice qui s'occupe des enfants à besoins particuliers et les intervenants quand ils viennent travailler avec les enfants ». À la suite d'une discussion avec une spécialiste en art plastique, une initiative de conception d'un espace s'inspirant des démarches d'Arno Stern⁶⁵, mais les éducatrices trouvant que l'espace était trop petit, l'espace a été retiré du milieu. Dans ses réflexions pour une installation additionnelle, elle a « travaillé avec [l']architecte pour inclure une belle grande salle d'arts plastiques cette fois-ci ». Une salle d'arts plastiques sera également ajoutée dans le cadre des agrandissements des autres installations.

Le SGÉE compte maintenant plusieurs installations, une d'elles étant en processus d'agrandissement lors de nos échanges, ainsi qu'une planification pour une installation additionnelle. Tout au long de ses années à la direction de la garderie, elle s'est engagée dans sa formation continue sur une diversité de sujets. En outre, elle a assisté à des formations sur la gestion du personnel et une formation sur la communication bienveillante qu'elle a ensuite souhaité faire vivre à l'ensemble de son personnel (toutes les installations). Ce personnel est composé d'une adjointe dans chacune des installations, une coordonnatrice en pédagogie pour l'ensemble des installations, une éducatrice responsable des besoins particuliers dans chacune des installations, des accompagnatrices pour les enfants lourdement

⁶⁵ Artiste et pédagogue qui a conçu un lieu spécifique à l'expression par la peinture. (Pour en savoir plus : <https://arnostern.com/closlieu/?lang=fr>)

handicapés, d'aide-éducatrices, puis une éducatrice volante dans chacune des installations. De plus, le SGÉE fait appel aux services d'une orthophoniste privée de manière bimensuelle. Il est important de souligner que dans ce milieu tous les groupes sont doubles. Ces dyades d'éducatrices ont la liberté de sélectionner si les enfants sont attirés à une seule éducatrice ainsi que les modalités de regroupement durant la journée. Une autre précision sur la structure organisationnelle du milieu est la décision que les enfants demeurent dans les mêmes groupes, de leur entrée à la pouponnière jusqu'à leur départ pour l'école.

Bien qu'une description du nom et du logo du SGÉE ne puisse apparaître ici, il est important de souligner la réflexion profonde qu'elle y a apportée afin de projeter une image qui reflétait ses valeurs. Le développement d'un site Internet découle d'une réflexion personnelle l'ayant mené à se dire « ça serait vraiment important de montrer le travail que l'on fait » particulièrement dans l'établissement des choix d'un SGÉE des parents. À cet effet, elle invite les parents à « aller visiter [le] site Internet » préalablement à la visite des lieux. Le contenu de ce site a été élaboré en collaboration avec une de ses filles. Les photos ont ensuite été sélectionnées avec les éducatrices.

Enfin, elle est aussi grand-mère, deux petits-fils ont fréquenté le SGÉE dans le passé et un troisième fréquente actuellement l'une de ces installations. Elle profite de cette présence pour s'assurer de prendre une pause quotidienne en dînant avec lui.

10.1.2 Rencontre avec Véronique

Véronique est conseillère pédagogique pour deux installations d'un SGÉE regroupant plusieurs installations ainsi qu'un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial. Chacune des installations s'appuie sur une pédagogie différente. Véronique est « contente de travailler dans un milieu où on peut proposer des pédagogies différentes tout en ayant une mission et des valeurs communes ». Son rôle de conseillère pédagogique se décline en une journée et demie dans une installation dont le regroupement est en multiâge et deux journées et demie dans une installation s'inspirant de l'EÉRE. Dans cette installation, les enfants sont regroupés par groupe d'âge. Cette installation offre également des horaires atypiques (garde en soirée et de fin de semaine). Véronique travaille une fois par semaine en soirée et une fois par mois la fin de semaine.

Dès son jeune âge, Véronique démontre une attirance à prendre soin des plus jeunes. Cette passion pour les enfants oriente sa demande d'admission au Cégep en Technique d'éducation à l'enfance. Ayant fait des démarches dans son village pour identifier les besoins d'ouverture d'un SGÉE au moment de sa diplomation, elle entre en contact avec des gens qui entamait leur réflexion pour l'ouverture d'une seconde installation. Elle est nommée chargée de projet de cette installation qui a ouvert en 1999. Elle assurait alors des suivis au regard de l'aménagement, du recrutement du personnel, l'achat de matériel et l'établissement de partenariats externes.

Pendant les 17 années suivantes, Véronique cumule une diversité d'expériences en tant qu'éducatrice dans divers milieux, auprès de tous les groupes d'âge, y compris en milieu scolaire. Elle décrit aussi avoir été remplaçante pour un regroupement, ce qui lui a permis de visiter une multitude de lieux. Elle y décrit une certaine homogénéité des pédagogies et des aménagements. Elle-même s'appuyait sur *Jouer c'est magique* (Gariépy et al., 1995) dans sa pratique d'éducatrice. Elle précise que l'organisation « par coin de jeu, dans un mode plus d'animation avec une introduction, l'activité, le retour » caractérisant ce programme, lui semblait « dans ce temps-là [démontrer] une belle ouverture, mais à y réfléchir maintenant, je trouve que c'était quand même fermé ». Elle se décrit comme une éducatrice calme, créative et ayant « de la facilité à [s]'adapter à différentes situations ». Elle se décrit comme une personne douce, authentique et dit parfois faire preuve de spontanéité dans ses réponses. Elle se perçoit démontrer une intelligence émotionnelle : « je vais vite capter comment l'autre personne peut, le senti de l'autre et tout ça, je peux détecter ça assez facilement ».

Les relations humaines au sein des SGÉE prennent une place importante dans son récit. En outre, elle estime faire preuve d'ouverture envers les collègues, les parents et les enfants dans son rôle d'éducatrice. Dans la variété de milieux d'accueil à la petite enfance qu'elle a vu, elle dit avoir été davantage sensible au climat au sein des divers lieux : « ce qui m'accrochait le plus c'était peut-être les interactions du personnel, j'accrochais plus à ce qu'il y avait comme esprit d'équipe dans certaines garderies ». Lorsqu'elle relate ses quelques expériences de remplacement en poste de direction, elle s'exclame « j'ai vite compris que j'étais mieux dans un rôle de conseil, en lien avec la pédagogie, ça reflète mieux, ça convient mieux à la personne que je suis ».

Véronique est maman d'un enfant vivant avec une paralysie cérébrale. Pour elle, son expérience avec son enfant « a changé sa perception [...] comme éducatrice, parce qu'[elle] était capable de [s]e

positionner à la place des parents » ayant elle-même vécu les différents stades du deuil. Ce vécu pousse sa réflexion professionnelle et elle développe ainsi « le souci d'aider d'autres familles qui ont [des enfants présentant] des besoins particuliers, ça venait chercher. Et c'est quelque chose qui a fait que j'ai voulu m'en aller vers ce domaine-là [en soutien pédagogique] ».

En 2011, elle poursuit ses études et complète un microprogramme en soutien pédagogique. Elle intègre l'équipe du BC pour lequel elle est toujours à l'emploi. Elle a travaillé quatre ans en tant que conseillère pédagogique auprès des responsables de service de garde en milieu familial (une soixantaine de RSG). Véronique énumère ses tâches ainsi : répondre aux appels des RSG qui formulent

des demandes pour aller observer des enfants, par exemple, qui avaient des difficultés dans le comportement, ça pouvait être des inquiétudes au niveau du développement de l'enfant, au niveau comme des référer au niveau des difficultés langagières, faire le lien avec les orthophonistes, le CLSC, les autres partenaires. Ensuite, le suivi des enfants avec des besoins particuliers, donc un enfant avec un handicap qui arrivait, d'expliquer comment fonctionnait la subvention et aider la RSG à compléter le plan d'intégration de l'enfant aussi, puis faire le lien avec les professionnelles.

De plus, elle « organisait aussi des visites thématiques [... et] aussi les sorties éducatives pour la garde en milieu familial [ainsi que] les choix de formations pour les RSG. Et je chapeautais un comité [...] pour promouvoir la garde en milieu familial ».

Un poste de conseillère pédagogique pour deux des installations du SGÉE a ensuite été créé et lui a été proposé. Pour elle, cette transition s'est très bien déroulée et a été facilitée par le fait qu'elle est « déjà un petit peu connue parce que [les éducatrices] connaissaient l'équipe du bureau coordonnateur ». Elle précise qu'« un petit temps d'adaptation [...] quant aux définitions de tâches » a été nécessaire, mais, somme toute, assez fluides. Il est intéressant de souligner qu'elle considère que « c'est un plus d'avoir une conseillère pédagogique dans un SGÉE, ce n'est pas tous les milieux qui ont la chance d'avoir une conseillère pédagogique parce que c'est un service-PLUS ».

En tant qu'artiste peintre et violoniste, la créativité est importante dans la vie de Véronique. Dans sa pratique de conseillère, elle invite parfois le personnel éducateur à utiliser l'expression par l'art ou à valoriser l'exploitation du matériel. Sa créativité lui est aussi utile en préparation de matériel de

formation, d'animation de réunion ou de création d'outils pédagogiques. Elle identifie qu'être artiste c'est « comme un petit à côté ».

10.1.3 Rencontre avec Martine

Martine a le titre de superviseure pédagogique, un poste qui s'apparente à la direction adjointe avec une portion importante des tâches liées au support pédagogique, et ce, dans deux installations d'un SGÉE regroupant plusieurs installations ainsi qu'un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial. Martine mentionne que la réalité est la même dans l'ensemble des installations puisque la directrice générale « avait à cœur que ce soit pareil [...], vraiment que ce soit un copier/coller, que le parent qui visite l'installation A ou l'installation B y voyait la même chose ». Elle est à l'emploi de ce SGÉE depuis maintenant quatre ans. Son embauche résulte de l'ouverture d'une troisième installation, nécessitant une réorganisation de l'organigramme du milieu. Il y a alternance de sa présence dans chacune des deux installations avec l'adjointe administrative, favorisant, pour les parents, l'accès aux deux personnes-ressources. De plus, Martine explique qu'une journée de télétravail hebdomadaire a été fixée dans son horaire. Martine précise également que son milieu a rapidement implanté, à la suite de son embauche, des périodes en forêt pour les groupes de 4-5 ans. Ainsi, il y a deux matinées par semaine où son accompagnement peut se vivre aussi dans cet espace. Une autre particularité des installations dans lesquelles Martine travaille, est que l'une d'elles utilise un regroupement en multiâge (18 mois-4 ans). Martine a mis en place des moyens pour soutenir l'organisation de son travail, par exemple une boîte à filières conservée dans sa voiture. Elle me confie « tu sais, moi j'ai mon portable et mon cellulaire, alors je m'installe où il faut puis je n'ai pas besoin d'autre chose ».

Cette facilité d'adaptation, Martine l'attribue, en partie, au fait qu'elle a « eu l'habitude de changer de classe dès l'enfance » en raison de l'instabilité d'emploi de son père sur les chantiers. Elle retrace avec certitude le moment où son désir de travailler avec les enfants s'est consolidé ; sa tante devant se faire opérer, sa famille a gardé son bébé durant deux mois. Martine raconte : « ma mère me donnait des mini-responsabilités et je me rappelle très bien que je "trippais" ». Elle a ensuite gardé fréquemment les enfants du quartier, dont une famille de cinq enfants, avec un enfant vivant avec une trisomie. Elle souligne qu'elle n'a jamais ressenti de freins à l'interaction avec les enfants à besoins particuliers. À son inscription au cégep, elle poursuit son intérêt vis-à-vis les mathématiques. Cependant, elle se réoriente après un an, à la suite d'une prise de conscience de la nature des emplois liés à ce domaine d'étude. Elle s'inscrit au DEC en service de garde, qu'elle obtient en 2000. Elle souligne qu'il s'agissait, à l'époque, d'un

domaine contingenté alors qu'aujourd'hui le secteur vit une situation de pénurie de personnel. Avec le recul, elle considère que les apprentissages y étaient trop segmentés par sphère du développement. À travers les années, elle mentionne avoir réalisé de multiples activités de formation continue. Enfin, en ce qui concerne sa formation, Martine possède un Certificat en ressources humaines. Elle y découvre un fort intérêt pour l'intelligence émotionnelle. Il s'agit d'un thème qui alimente beaucoup, encore aujourd'hui, ses réflexions. Martine précise être une grande amatrice de lecture en tout genre. Souvent ses lectures engendrent des réflexions sur ses réalités professionnelles.

Martine a été éducatrice pendant 10 ans dans un même CPE. Elle précise qu'en tant qu'« éducatrice en installation on a le privilège que quelqu'un [cuisine], on a une autre personne qui s'occupe du lavage, on a quelqu'un d'autre qui s'occupe de la paperasse », et donc d'être en mesure de se consacrer à 100 % aux enfants. La patience est la principale caractéristique qu'elle évoque pour décrire son rôle d'éducatrice. Elle raconte qu'elle utilisait *Jouer c'est magique* (Gariépy et al., 1995) qui, avec le recul, lui semble contraignant pour les enfants car le programme impose d'effectuer la rotation des ateliers à temps prescrit. Martine raconte qu'elle « a toujours eu un "lead", les filles venaient souvent [la] voir, [lui] poser des questions énormément [elle était] une personne de référence, de soutien, d'écoute pour elles dans leur quotidien ». Voyant ses forces, la directrice implante un projet-pilote de deux conseillères pédagogiques. Martine explique que c'est « à ce moment-là, moi, que j'ai eu la piqûre ». Elle décrit cette directrice comme « un très bon mentor [et qu'elle] adorai[t] sa façon de "leader" l'équipe ». En ce qui concerne le soutien pédagogique, elle ajoute : « on avait du temps libéré, on avait les fameuses tables pédagogiques auxquelles on pouvait aller au regroupement, donc on était nourri de partout, on nourrissait et on se nourrissait, c'était vraiment vraiment génial ». Martine a ensuite travaillé au démarrage d'une garderie privée, mais l'ampleur des tâches administratives lui convenant moins, elle a cherché un autre emploi après deux ans. Elle a trouvé deux postes de conseillère pédagogique à temps partiel pour deux CPE différents, ce qui fut formateur pour son emploi actuel. D'ailleurs, elle qualifie de facile l'intégration à cette nouvelle équipe il y a quatre ans. Bien que certains aient évoqué « que les chaussures étaient bien grosses à chausser, mais qu'elle avait] réussi à les enfiler facilement (RIRE) ». Selon Martine, les relations humaines sont grandement valorisées dans ce milieu, elle affirme « on est une belle grande famille ». Les qualificatifs de sa personnalité avec lesquels elle pense que son entourage la décrirait sont « joviale et patiente ». L'énumération de ses qualités se poursuit par sa disponibilité à vouloir aider, son écoute et ses habiletés de mettre en lumière les qualités de chacune.

Enfin, Martine n'a pas d'enfant, mais elle dit se « gâter » avec les quatre enfants de sa sœur. Elle entame une réflexion entourant une disponibilité professionnelle accrue en fonction de l'absence du rôle de mère, mais hésite à en tirer une conclusion.

10.1.4 Établissement d'un dialogue entre les récits d'expériences des trois participantes

Il est intéressant de noter que les trois participantes assument des fonctions de responsables pédagogiques dans plus d'une installation. Cependant, leurs titres, leurs tâches et les organigrammes de leur milieu varient. Il est aussi à noter que deux des trois responsables pédagogiques disent s'impliquer dans des démarches d'éducation par la nature. De plus, Véronique et Martine soutiennent des éducatrices travaillant dans une diversité de regroupement (double-simple, groupe d'âge uni-multiâge). Il me semble aussi qu'une similitude de réflexion existe entre l'offre de groupe multiâge et le suivi des groupes de la pouponnière à la transition scolaire en place dans les installations dirigées par Chantal. Je relève également que les trois responsables pédagogiques notent une évolution des pratiques ouvertes au point de vue des enfants dans le domaine de l'éducation à la petite enfance au Québec.

Leur bagage académique et leur vécu sont également diversifiés. En outre, Chantal et Véronique présentent leur parcours professionnel comme atypique. Véronique et Chantal sont toutes deux mères d'un enfant ayant eu des besoins particuliers et énoncent une motivation professionnelle particulière au sujet de cette réalité. Martine n'est pas mère, mais elle exprime néanmoins une attitude d'ouverture et un désir de soutien aux enfants présentant des besoins particuliers. Les trois responsables pédagogiques insistent sur l'adaptabilité comme une facette majeure de leur personnalité. Elles accordent toutes une grande importance aux relations humaines dans leur travail. Enfin, deux d'entre elles ont aussi réalisé une formation en gestion des ressources humaines.

10.2 Récits de découverte de l'ÉÉRE

Afin d'offrir un portrait de l'accompagnement du personnel éducateur en démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique s'inspirant de l'ÉÉRE, il m'importait de comprendre comment les participantes étaient entrées en relation avec l'ÉÉRE.

10.2.1 Chantal découvre l'ÉÉRE

Son premier contact avec l'ÉÉRE a eu lieu dans le cadre d'une formation en 2007 (soit deux ans après l'ouverture de la première installation). Elle affirme avec vigueur que cette formation a « bouleversé [s]on approche ». Elle précise ensuite :

Ce qui m'a passionnée aussi avec Reggio c'est de partir de l'enfant, vraiment de ses besoins, de ses découvertes et de ses questions. D'en faire des scientifiques qui analysent et qui recherchent des solutions, qui émettent des hypothèses. Qu'on prenne le temps de les écouter, pour moi, ça ça venait tellement me chercher.

Dès son retour chez elle, sa décision est prise : « c'est ça qu'on va implanter dans le service de garde, c'est ça que je veux ! ». Son désir de s'inspirer de l'ÉÉRE est facilité par le fait que la formatrice propose la création d'un groupe de soutien à la réflexion de l'inspiration de l'ÉÉRE au Québec. Chantal se joint à ce groupe se réunissant environ une fois par mois durant un an. Cette personne est demeurée en contact avec Chantal au fil des années. Cette dernière la considère comme une mentore.

10.2.2 Véronique découvre l'ÉÉRE

Dans le cadre d'un cours du microprogramme en soutien pédagogique, Véronique a un premier bref contact avec l'ÉÉRE par le biais de certaines lectures. Lorsqu'elle est engagée comme conseillère pédagogique au BC, elle en entend parler à l'occasion du vécu des différentes installations, y compris celle s'inspirant de l'ÉÉRE. Ne faisant pas partie de l'équipe au moment de l'ouverture de cette dernière, Véronique ne peut identifier avec certitudes les motivations de la direction de l'époque au sujet de l'ÉÉRE ni les mesures de soutien et d'implantation alors mises en place. Elle avance que, selon elle, « ça part principalement des connaissances de la directrice qui était là à ce moment-là ». Lors de son intégration à cette installation, l'équipe éducative y développait l'inspiration à l'ÉÉRE depuis plus de cinq ans. Pour acquérir des connaissances au regard de l'ÉÉRE, elle déclare avoir « beaucoup appris de la directrice, [elles] échangeaient beaucoup par rapport à ça et l'ancienne directrice aussi qui avait instauré cette installation-là, qui était là au départ, elle avait quand même un beau bagage et [elle a pu s']y référer ». Elle raconte également avoir appris et réfléchi en effectuant plusieurs lectures. Certaines recherches personnelles sur internet, mais principalement le contenu du fichier « pédagogie Reggio » accessible via son ordinateur de travail. De ces premiers contacts avec l'ÉÉRE, elle explique que

ça m'a rejoint tout de suite, parce que, c'est de permettre à l'enfant de s'exprimer de différentes façons, l'expression des arts, mais la musique, mais il y a mille et une possibilités. Ça rejoint aussi un côté qui est près de la nature, on dirait que c'est comme un retour vers l'essentiel. Puis, j'aimais beaucoup l'idée que, qu'on croit que l'enfant a toutes les compétences pour se développer, donc on croit en lui, on est là comme chercheur, on est là pour l'appuyer, on lui donne sa petite place comme être humain, vraiment, au même titre que nous, je trouve que c'est très respectueux, cette pédagogie-là, de la personne.

Au regard de l'EÉRE, elle retient aussi la mise en place des provocations : « mises en scènes à première vue, au niveau de l'aménagement, donc quand que, tu sais, le fait d'habiller les poupées, de les installer à la table, de faire comme un petit scénario comme si elles étaient en train de manger, de rendre ça beau et invitant pour l'enfant ». De ses lectures portant davantage sur le processus de la documentation pédagogique, elle retient principalement la disposition des réalisations « à la hauteur des enfants pour que ce soit l'enfant qui explique son processus d'apprentissage aux parents ».

À son arrivée dans cette installation s'inspirant de l'EÉRE, elle se rappelle avoir été « emballée » par l'inclusion des familles et « l'ouverture à la communauté » du SGÉE. Elle considère que cela est « réconfortant [pour l'enfant] de savoir que l'intervenant est proche de son parent, ça l'amène une belle sécurité affective ». Véronique décrit une procédure de partage qui est mise en place dans leur SGÉE qui permet à chacun de donner au suivant (parents ou membre du personnel) ou d'offrir du matériel varié pour les arts plastiques du milieu.

Enfin, elle souligne qu'elle partage ses découvertes avec les éducatrices, mais que celles-ci ayant travaillé dans ce milieu s'inspirant de l'EÉRE, lui ont tout autant apporté. Elle ajoute qu'il s'agissait d'« un partage mutuel » puis conclut « qu'[elle s]e sentait bien entourée » et a progressivement pris confiance.

10.2.3 Martine découvre l'EÉRE

Pour Martine, le premier contact avec l'EÉRE advient lors d'un colloque auquel elle assiste. Elle ne se souvient plus du nom du colloque ou de l'année, mais garde clairement en mémoire la présentation d'une personne travaillant dans un milieu s'inspirant de l'EÉRE qu'elle qualifie de « grandiose ». L'aspect de liberté de choix offerts aux enfants ainsi que des éléments de l'aménagement l'ont particulièrement « allumée ». La luminosité des espaces, l'accessibilité à l'art et la maximisation de l'espace extérieur sont des éléments de la présentation qu'elle décrira au personnel éducateur dans les divers milieux où elle travaillera par la suite. En tant qu'avidue lectrice, des textes sur l'EÉRE sont lus, mais elle précise que ce

thème ne prenait pas plus de place que d'autres dans son paysage littéraire. Martine affirme que s'inspirer c'est « chercher ce qu'on trouve le fun dans cette pédagogie-là, d'aller chercher ce qu'on aime dans cette pédagogie-là, mais d'aller aussi chercher les autres ». Elle décrit ensuite plusieurs éléments du travail en pouponnière qu'elle associe à l'ÉÉE. Néanmoins, la plupart des éléments qu'elle mentionne alors sont plutôt issus de l'expérience hongroise de Pikler⁶⁶.

Martine raconte qu'au moment de son embauche, l'autre responsable pédagogique du SGÉE avait déjà instauré une réflexion quant à l'inspiration de l'ÉÉE au sein des installations du SGÉE. Martine prend connaissance de cela au cours d'une période de jumelage, de nombreuses discussions, ses lectures de la plateforme pédagogique et d'autres ressources se trouvant dans un dossier informatique qu'elle nomme « Arborescence ».

En ce qui concerne particulièrement la documentation pédagogique, elle décrit qu'à son arrivée au milieu, il y avait parfois un affichage de photos d'événements, sans plus. Elle découvre davantage ce qu'est la documentation pédagogique lorsqu'émerge une réflexion sur le partage des expériences en forêt. Elle ne se souvient plus qui de l'équipe a relevé cette façon de faire avec un article imageant cette stratégie dans un environnement européen, mais la décision de l'essayer est prise par les éducatrices des groupes de 4-5 ans. De plus, ce SGÉE participe à un projet de formation incluant un volet abordant la documentation pédagogique. Dans son milieu, Martine déclare que la plateforme pédagogique s'inspire de l'ÉÉE, c'est-à-dire « aller chercher ce qu'on aime dans cette pédagogie-là ».

10.2.4 Établissement d'un dialogue entre les trois récits de découverte de l'ÉÉE

Lorsque je place les trois récits en dialogue, il ressort que le premier contact avec l'ÉÉE est marqué par une personne passionnée de cette expérience et qui est en mesure de diffuser cette motivation. Pour Chantale, cette personne est devenue mentore et elle entretient avec elle une relation à long terme. Véronique, elle, témoigne de riches discussions entretenues avec son ancienne directrice, celle qui a implanté l'inspiration de l'ÉÉE dans une installation. Martine identifie le conférencier comme instigateur initial de son engouement envers l'ÉÉE. Son intérêt est aussi maintenu au contact de sa collègue responsable pédagogique qui souhaite développer davantage la réflexion autour des principes de l'ÉÉE dans leurs installations. Les trois participantes décrivent des émotions vives lors de leur

⁶⁶ Pour en connaître davantage sur cette approche et son inspiration au Québec consulter le mémoire de Proulx (2019) ou visiter le site Internet *Pikler Québec, un accueil réfléchi du jeune enfant* (<https://www.piklerquebec.org/>).

premier contact. Ainsi au regard du phénomène à l'étude, il semble que la rencontre avec une personne significative représente, selon les termes de Vagle (2018), une provocation, un événement qui vient activer un désir d'appropriation et de partage. Cette posture de partage et d'affect positif envers l'EÉRE correspond à une seconde provocation commune à leur discours. Étant elles-mêmes profondément animées et motivées par les propositions de l'EÉRE, elles se mobilisent à leur tour, pour stimuler l'adhésion de leur équipe éducative. Cette conviction du bien-fondé de l'inspiration à l'EÉRE servira d'appui à l'adoption des pratiques de documentation pédagogique. Un rôle de leader positif peut donc être attribué à ces responsables pédagogiques, ce qui, nous l'avons vu au Chapitre 1, est reconnu comme un facilitateur de la démarche d'appropriation du personnel éducateur (Walker et al., 2017).

10.3 Portrait de la documentation pédagogique

Le portrait de la documentation pédagogique permet d'identifier, à un moment spécifique de leurs démarches, le vécu des participantes au regard de la documentation pédagogique. Ce portrait est formulé autour des mêmes éléments que ceux se trouvant à la section 1.1.2 sur la documentation pédagogique. J'aborde, dans un premier temps, comment les participantes ont décrit les formes et processus de la documentation pédagogique dans leurs installations au cours des entretiens. Ensuite, j'évoque les propos des participantes au sujet de la relation entre la documentation pédagogique et le dossier éducatif individualisé. Puis, les fonctions que les participantes attribuent à la documentation pédagogique sont décrites. Enfin, je relève les réticences, obstacles ou difficultés que Chantal, Véronique et Martine ont vécus face à l'implantation ou la réalisation de la documentation pédagogique.

10.3.1 Formats et processus de la documentation pédagogique

Lorsque j'ai questionné les responsables pédagogiques au sujet de la documentation pédagogique, l'un des premiers thèmes abordés fut le moyen de rendre les apprentissages visibles et transmissibles. Cette section dresse un portrait des formats de la documentation pédagogique qu'elles disent déployer dans les installations dans lesquelles elles accompagnent le personnel éducateur. Les stratégies d'observation et de planification sont également présentées dans cette section.

10.3.1.1 Documentation pédagogique : Chantal décrit les formats et processus

Le discours de Chantal permet d'identifier trois formats de la documentation pédagogique dans son SGÉE : la rédaction et l'envoi de courriels aux parents, les expositions d'œuvres ainsi qu'un panneau de suivi et d'inspiration des projets. Chacun de ces formats ainsi que les processus mis en place pour chacun d'eux seront décrits.

- Chantal : courriel

Au regard de la réalisation de la documentation pédagogique en tant que document de partage, elle précise « nous on ne fait pas comme Reggio où ils font des pancartes et qu'ils mettent des photos et tout ça, il n'y a pas le temps ». La documentation pédagogique est partagée par courriel (une adresse Gmail et non via une application) dans les installations dirigées par Chantal. D'abord les éducatrices transmettent aux parents leur canevas de planification hebdomadaire. Puisque le personnel éducateur est attentif et suit les enfants dans leurs intérêts et questionnements, la planification est flexible et ouverte. La philosophie du SGÉE est d'accepter qu'il soit possible que les enfants puissent « les emmener ailleurs » que ce que les éducatrices avaient envisagé.

Les éducatrices rédigent, minimalement trois fois par semaine, un courriel de groupe aux parents. Les adresses courriel de la directrice, l'adjointe à l'installation et de la coordonnatrice en pédagogie sont également incluses dans ces envois. Ce courriel contient des descriptions d'activités, des suivis des projets en cours, les réflexions des enfants, les échanges qui ont eu lieu, parfois des verbatim des propos des enfants, quelques photos et, à l'occasion des captations vidéo. Chantal affirme que « de super belles documentations », celles qui lui font dire wow, sont celles qui « vont partir d'où est-ce que les enfants étaient la veille, où est-ce qu'ils étaient rendus, les questionnements, les réponses des enfants, voici ce qu'on a fait aujourd'hui, voici ce qu'on a planifié demain, les mots des enfants et c'est vraiment bien construit ». Quelques éducatrices envoient aussi des messages personnalisés avec des précisions individuelles à l'occasion. En ce qui concerne la collecte de photos, les éducatrices peuvent utiliser leur téléphone cellulaire personnel ou une tablette numérique appartenant au SGÉE. De plus, plusieurs éducatrices se sont créé des dossiers Dropbox pour les conserver, classer et partager. Lors de la visite du milieu, Chantal explique aux parents le processus de réalisation et d'envoi des courriels. Elle dit prendre un exemple au hasard et le leur montrer à l'écran en précisant : « voici un exemple de courriel que vous allez avoir, voici un exemple de photo des enfants en action et la description des activités ou des ateliers

ou de la création qu'ils ont faite ». Enfin, il est à noter que chacun des parents doit signer un document, conçu par une avocate sollicitée par Chantal, déclarant l'interdiction d'utiliser ces photos dans les réseaux sociaux.

Au regard des stratégies de collecte d'observations écrites des éducatrices, Chantal affirme que « c'est vraiment rare maintenant qu'elles utilisent le papier ». Elles ont toutes accès à l'outil *Child Observation Record (COR) advantage électronique*⁶⁷ (depuis deux ans) pour compiler et classer leurs observations. Elle souligne que l'option « dicter » de cette plateforme est facilitante. Les éducatrices peuvent utiliser la plateforme sur leur cellulaire personnel ou une des tablettes numériques du milieu. La plateforme numérique permet également d'enregistrer les photos. Chantal raconte qu'une autre grille de développement papier était auparavant utilisée parce qu'elle souhaitait que les éducatrices prennent conscience des sphères qu'elles ont tendance à moins solliciter dans leurs pratiques. Elle ajoute qu'il s'agissait « vraiment d'un guide à ce niveau-là, pour s'assurer qu'à travers les projets, à travers les activités des enfants » le développement soit optimal.

Dès l'annonce ministérielle de l'obligation de réaliser les dossiers éducatifs, Chantal et ses adjointes ont « recherché un outil qui était convivial, qui était le plus facilement adaptable, utilisable » et qui n'impliquait pas la conservation et l'organisation d'un grand nombre de papiers. Elles souhaitaient, en outre, réduire le besoin de transcription en vue de la remise aux parents. « [Elles voulai[en]t vraiment quelque chose de propre, quelque chose de professionnel, c'est là [que nous avons] regardé les différents outils, puis qu'on a choisi le *COR* ». Bien que le ministère ait repoussé la date butoir à plusieurs reprises (dû à l'ajout des autres mesures sanitaires durant la première année de pandémie), les dossiers des enfants de toutes les installations étaient tous prêts dès la première date annoncée. Chantal en est fière et me précise qu'elle a « félicité [s]on équipe pour ça ».

Lorsque je lui demande « dans cette mesure qui vous permet de répondre à l'exigence ministérielle du portrait des enfants quelle est la place de la documentation pédagogique dans ce processus ? » elle répond que cela a une très grande place puisque « la documentation, ça donne énormément de traces pour remplir le *COR* [...] parce qu'elles avaient déjà beaucoup beaucoup d'observations de notées à travers la documentation ». Lorsqu'interrogée sur les situations qui sont documentées, Chantal explique

⁶⁷ Le site Internet de *HighScope* Québec décrit que « Le *COR Advantage* est à la fois un outil d'observation du développement des enfants et un outil de gestion qui facilite grandement le travail de planification et de rétroaction des éducatrices ». (<https://highscopequebec.org/cor-advantage/>)

que cela peut être « quand les enfants sont en jeu libre [...] où on voit émerger des moments spéciaux, en activités, ils vont les prendre en photo, et vont les documenter ».

- Chantal : exposition

Dans le cadre du processus de la documentation pédagogique, Chantale raconte qu'une fois les œuvres terminées, celles-ci sont en exposition dans l'installation. Il y a, en outre, « des fils de fer dans la descente d'escalier et dans les locaux » comme format d'exposition. Ces expositions sont présentes à l'intérieur de l'installation tout au long de l'année, et ce même en période de pandémie. Les parents ne pouvant plus accéder aux locaux, les halls d'entrée furent davantage sollicités pour cette fonction ». Pour Chantal, ces expositions de projets complétés font partie du processus de la documentation pédagogique puisque les étapes de création ont été préalablement documentées dans les courriels envoyés aux parents.

- Chantal : panneau de suivi et d'inspirations pour les projets

Une autre forme prise par la documentation pédagogique au sein de chacun des groupes de ce SGÉE est l'utilisation d'un grand panneau permettant d'y déposer des photos des enfants, des photos des étapes d'un projet, des images pour s'inspirer, des hypothèses à tester, etc. L'intégration de cette stratégie éducative fait suite à un échange avec la spécialiste en art plastique avec qui elle collabore régulièrement. Celle-ci suggérait que cette modalité pourrait « servir de planification et de moment de réflexion pour les activités ». Chantal raconte qu'en effet ces panneaux « aident beaucoup aux discussions avec les enfants », les éducatrices utilisent les images qui y sont posées pour poser des questions sur les expériences passées et soutenir les enfants dans leur planification subséquente. Un tel panneau est utilisé avec tous les groupes d'âge. Chantal précise à cet effet qu'« à la pouponnière ou dans les 4-5 ans, [l'utilisation] ne sera pas du tout la même chose ». Il s'agit d'un outil flexible qui « peut s'adapter à une variété de projets ainsi qu'aux différents besoins de chaque groupe ». Au regard des différentes utilisations selon l'âge des enfants, elle explique, par exemple, que le panneau peut favoriser le sentiment d'appartenance ou le vocabulaire, particulièrement auprès des groupes en pouponnière.

10.3.1.2 Documentation pédagogique : Véronique décrit les formats et processus

Véronique décrit trois formats de la documentation pédagogique à l'installation s'inspirant de l'EÉRE : le portfolio individuel, l'affichage pédagogique et l'exposition. Chacun de ces formats ainsi que les processus mis en place pour chacun d'eux seront décrits.

- Véronique : Portfolio

Le portfolio individuel contient « des photos, les activités qu'[a fait l'enfant] et aussi les observations en lien avec son développement ». Ces observations développementales sont colligées sur une feuille comportant quatre bulles : aspect physique et moteur ; cognitif ; langagier ; social et affectif. Le recto de la feuille comporte des observations en ce qui concerne les forces, intérêts et défis de l'enfant ainsi qu'une description des « moyens mis en place pour les soutenir ». Cette feuille, complétée mensuellement, est intégrée dans un duo-tang individuel posé près de la porte du local pour que les parents y accèdent aisément. Le duo-tang contient une section anecdotique « qui fait un peu le reflet » du déroulement des journées. Selon Véronique, les enfants pourraient les consulter, mais ne le font pas.

Ce portfolio, remis aux parents en fin d'année, soutenait auparavant les éducatrices dans la rédaction d'un portrait périodique qui était transmis aux parents une fois par année. Ce portrait était un outil « maison » conçu en collaboration par les conseillères pédagogiques en installation et en BC. Depuis l'obligation ministérielle de réaliser les dossiers éducatifs deux fois par année, les conseillères pédagogiques ont ajusté ce document « maison » afin de répondre aux exigences ministérielles. Véronique trouve que les nouvelles exigences permettent aux éducatrices de démontrer leur professionnalisme. Elle explique aussi que les éducatrices de l'autre installation s'appuyant sur une pédagogie de l'échafaudage⁶⁸ considéraient déjà être « vraiment très cohérentes avec ce que le ministère nous demande ».

[...] Contrairement à [installation s'inspirant de l'EÉRE] où il a fallu pousser un petit peu plus la prise de note d'observation et tout ça, elles y allaient vraiment d'emblée au niveau de l'intérêt puis le développement de l'enfant, mais au niveau de l'échafaudage ou de vraiment cibler l'enfant dans sa zone proximale de développement et l'amener plus loin y'a eu un peu plus de travail à faire.

⁶⁸ Définition de l'échafaudage de HighScope : « offrir du soutien et lui suggérer des défis prenant en compte sa zone proximale de développement » (highscopequebec.org). Il est cependant à noter que Véronique ne nomme pas d'inspiration HighScope à cette installation.

Véronique précise qu'un travail réflexif s'est aussi mis en place dans l'équipe de gestion au sujet des nouvelles exigences ministérielles : « il a fallu vraiment se questionner parce que c'est quand même différent dans notre milieu, je pense qu'il ne doit pas y avoir beaucoup de SGÉE qui ont des approches pédagogiques différentes » dans leurs différentes installations. Elle illustre cette réflexion par ses exemples : « dans telle installation on va s'arrimer comme ça, on y répond déjà de telle façon, de l'autre côté on va avoir ça à travailler ».

Afin de soutenir les équipes éducatives, Véronique raconte :

On a travaillé beaucoup sur ça cette année, pour emmener les éducatrices à écrire leurs observations spontanément dans la journée, [...] on a rencontré chaque équipe et là on leur a offert différents outils, que ce soit un petit calepin, des Post-its, d'écrire directement sur leur feuille avec des bulles, prendre des photos, [...] ça appartient à chacune la façon qu'elles prennent leurs observations.

Elle ajoute qu'elle a partagé avec les équipes « différentes grilles de développement » afin que les éducatrices s'y réfèrent « pour voir où l'enfant se situe dans son développement et comment on peut l'amener un petit peu à aller un peu plus loin dans son développement ». Enfin, en ce qui concerne les démarches d'observations, Véronique précise que l'éducatrice de rotation contribue également à la collecte d'observations et établit à ce sujet une communication avec les éducatrices titulaires.

- Véronique : Affichage pédagogique

Dans l'installation s'inspirant de l'EÉRE dans laquelle travaille Véronique se trouvent des affichages pédagogiques. Elle m'explique qu'il s'agit d'un assemblage de photos accompagné d'une description de l'activité de l'éducatrice et de l'explication de « ce que l'enfant développe dans ça ou ce qu'il a dit (citation) ou quel lien a fait l'enfant ». Cet affichage est placé à un endroit spécifique pour chaque groupe, l'espace est défini par un cadre de bois ou une échelle placée à l'horizontale. Lorsque je lui demande comment la sélection des situations faisant l'objet de l'affichage est réalisée par les éducatrices, elle réplique penser « qu'elles font la sélection de ce qui les accroche le plus là pour l'affichage pour le communiquer aux parents ». En ce qui concerne le processus de la documentation pédagogique, les éducatrices ne sont pas systématiquement questionnées sur leur compréhension des situations documentées. La fréquence des affichages est liée à la fréquence des périodes de planification. En ce qui concerne la mise en forme de l'affichage pédagogique, Véronique explique :

On laisse ça libre à chacune, il y a l'espace pour le faire, mais la façon de le faire, c'est libre à chacune. Elles peuvent le faire sur un carton, elles peuvent découper les photos et décider de les mettre en cercle ou de les mettre une à la suite de l'autre ou de coller des fleurs autour ou peu importe, l'idée, je pense, c'est qu'elles essaient de trouver des moyens pour que ce soit beau, que ce soit accroche l'œil, c'est surtout ça. On ne veut pas tomber dans une rigidité non plus, on veut que ce soit à leur couleur.

En ce qui concerne la prise de photos des enfants pour créer les affichages pédagogiques, Véronique aborde la *Convention de la bientraitance des enfants*, un document rédigé il y a environ 7 ans par le personnel du SGÉE, dans lequel les droits des enfants sont définis et par lequel le personnel s'engage à les respecter. Elle dit que la vision de cette convention est « d'annoncer, de demander la permission et d'impliquer l'enfant ». L'éducatrice demande « Est-ce que je peux te prendre en photo ? Ça va servir à faire mon affichage » elle leur explique, « on va le présenter, on va le montrer à tes parents, regarde ce que tu as fait, regarde ce qu'on a fait, ce que [nous avons accompli] ». De plus, elle précise qu'il y a une demande « d'autorisation aux parents en début d'année ». Au regard de l'implication des enfants, Véronique annonce que la création de l'affichage pourrait être réalisée, à l'occasion avec eux « tout dépendant de l'âge et d'où ils sont rendus ».

Enfin, au sujet de la documentation pédagogique, Véronique affirme que celle-ci a été délaissée durant la période des services de garde d'urgence mis en place en début de la pandémie de COVID-19. Elle énumère : d'abord « parce que les parents ne les voyaient pas [ça ne donnait pas grand-chose d'en faire], les éducatrices avaient à faire énormément de désinfection, [... puis,] c'était trop complexe de s'ajuster aux nouveaux enfants qui arrivaient ». Un retour progressif des affichages pédagogiques a eu lieu lorsque les mesures sanitaires ont été assouplies. Véronique explique ce retour par le fait que « les éducatrices qui sont en place connaissent bien la pédagogie donc elles savaient que c'était important pour les parents aussi et qu'automatiquement quand les parents auraient accès à l'installation, elles se devaient de mettre de l'information aux parents ». De plus, des commentaires des parents souhaitant obtenir plus d'information sur les activités ainsi que quelques rappels de la direction ont encouragé le rétablissement des habitudes d'affichage.

Un dernier élément qu'il importe de soulever au regard de l'affichage pédagogique est que Véronique travaille dans des contextes éducatifs différents. Une des particularités de l'installation s'inspirant de l'EÉRE est l'accueil d'un groupe de soir. Véronique considère que « la pédagogie Reggio Emilia y est appliquée aussi. Peut-être pas totalement, à son maximum, comme de jour, mais elle l'est, on essaie de

la véhiculer le plus qu'on peut ». Elle ajoute que l'influence de l'EÉRE est percevable par l'aménagement des lieux. Les enfants qui sont accueillis le soir, dans la salle polyvalente, ont également un espace d'affichage dans le couloir, là où circulent le personnel, les parents et les enfants. Si des enfants posent des questions sur ce qu'ils y voient, l'affichage leur sera lu/décrit. Mais il n'est pas « nécessairement, systématiquement » utilisé pour établir une communication entre les enfants de jour et de soir.

Véronique dit que dans l'autre installation, une forme d'affichage est présente, mais que celle-ci diffère. Cette forme de communication aux parents est réalisée trois fois par année et permet d'illustrer l'échafaudage mis en place et le cheminement d'un apprentissage spécifique pour un enfant ou le groupe.

- Véronique : Exposition

Véronique dit que la présence de tablettes à la hauteur des enfants dans les locaux leur permet d'y déposer leurs œuvres en cours ou complétées. Celles-ci peuvent être source de discussions entre les enfants, les éducatrices et les parents. Des photos peuvent être prises de ces œuvres, mais ne sont pas placées à côté de celles-ci. Les enfants peuvent aussi choisir de déposer leurs œuvres dans leur casier personnel.

- Véronique : Soutien matériel et période de planification

Du point de vue matériel, les éducatrices disposent d'un appareil photo numérique rechargeable ainsi que d'un espace de conservation des photos et des vidéos sur le disque dur de l'ordinateur se trouvant dans la salle du personnel. L'équipe de gestion du SGÉE a pris la décision de réduire l'utilisation des cellulaires en présence des enfants et donc leur utilisation pour la prise de photo est découragée. Les éducatrices ont accès à une imprimante. Véronique précise que les éducatrices disposent d'un code individuel pour l'impression afin d'assurer un certain contrôle et éviter les impressions personnelles. Les photos des situations documentées sont généralement imprimées durant les périodes de planification. Celles-ci sont attribuées en raison de 2h par 2 semaines. Véronique raconte que « les éducatrices vont en profiter [...] pour faire leur affichage pédagogique, faire la rotation du matériel, compiler leurs communications aux parents, planifier les activités, [...] revoir les aménagements selon les intérêts des enfants ». La période de planification est également un bon moment pour effectuer une recherche documentaire. Véronique dit d'ailleurs que les éducatrices utilisent beaucoup les livres afin de soutenir

les intérêts observés chez les enfants et alimenter leur curiosité. Les éducatrices n'ont pas de gabarit fixe pour la rédaction de leur planification. Véronique souligne la liberté dont disposent les éducatrices et ajoute à cet effet que la planification des activités n'a pas à être transmise ni approuvée.

10.3.1.3 Documentation pédagogique : Martine décrit les formats et processus

Selon Martine la documentation pédagogique dans les installations où elle travaille prend la forme d'affichage au mur. Il arrive souvent que ce soit déposé sur de grands cartons ou sous la forme de banderoles ou, encore, imprimé sur des feuilles de formats variés. Cette documentation pédagogique réalisée est placée sur un pan de mur adjacent à chacun des locaux ou, à l'occasion, près de l'entrée de l'installation. Martine observe que la documentation pédagogique est parfois accrochée à la hauteur des adultes, parfois à la hauteur des enfants et parfois entre les deux. Elle formule l'hypothèse que les éducatrices des groupes de 4-5 ans ont peut-être davantage tendance à disposer la documentation pédagogique à la hauteur des enfants. Les documentations pédagogiques sont affichées pour une durée variant de quelques jours à quelques semaines. Elles sont ensuite conservées dans le bureau de la conseillère pédagogique.

La documentation pédagogique du SGÉE correspond à un assemblage de photo auquel « on joint un écrit ». Cet écrit s'articule souvent, mais pas uniquement, autour des réflexions suivantes :

- Ce que les enfants font (actions, stratégies, etc.)
- Ce qui motive les enfants (intérêt, émotion, etc.)
- Ce qu'ils pensent, leurs idées, leurs questionnements ou hypothèses
- Les bourgeons de compétence (nouvelles habiletés : dimensions cognitive, motrice, langagière, socioémotionnelle ; fonctions exécutives, jeu, gestion du risque, etc.)

Elle raconte, avec enthousiasme, une situation où une éducatrice avait placé une image et « avait invité les parents à [répondre] : qu'est-ce que vous écririez ? Qu'est-ce que votre enfant est en train d'apprendre ? Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ? [...] C'était génial, les parents ont adoré ». En lien avec les parents, Martine décrit qu'il n'y a plus de communication quotidienne écrite transmise à chaque parent. La communication verbale est valorisée pour partager le déroulement de la journée. De manière hebdomadaire, un tableau de communication est affiché pour tous les parents du groupe.

En ce qui concerne le processus d'observation, Martine et sa collègue encouragent les éducatrices à compléter un tableau de soutien à l'observation, l'analyse et la planification (Provencher, 2019, cité dans Provencher et Bouchard, 2019, p. 459). La complétion deux fois par mois de ce tableau est valorisée. La plupart des éducatrices transposent leurs observations dans ce tableau durant les périodes de planification. Martine annonce que la manière de collecter les observations « est propre à chacune, chacune a trouvé leurs façons de faire ». Elle énumère l'utilisation de « post-it », placés à divers endroits, dont la longueur du contenu varie de quelques mots clés à une longue phrase descriptive, l'inscription de l'observation directement à l'intérieur du tableau conçu par les responsables pédagogiques, l'utilisation de « cahier Canada », certaines ont conçu leur propre feuille de note, d'autres prennent des photos aide-mémoire. Enfin, Martine indique avoir fait l'achat de tablettes électroniques pour cinq éducatrices qui participent à un projet pilote d'utilisation de l'application *À petits pas* (*Journal de bord* version papier, CASIOPE, 2015⁶⁹, version numérique, 2020), pour la collecte d'observations. Ces éducatrices utiliseront aussi cette application pour la rédaction du dossier éducatif de l'enfant. Pour les autres éducatrices, Martine décrit les démarches de conception d'un gabarit aux couleurs du milieu. Les deux responsables pédagogiques ont pris le temps de consulter l'offre de gabarit du « marché » et d'adapter leur propre document. Des ajustements ont été mis en place à la suite de consultations des équipes éducatives, avant sa mise en place, et après le premier exercice d'utilisation. Cette nouvelle exigence ministérielle a été reçue de manière mitigée par le personnel éducateur, certaines craignant l'ampleur du travail à réaliser. Martine remarque que les éducatrices « qui sont à l'aise avec la documentation pédagogique étaient plus à l'aise avec la création des portraits ».

Une période hebdomadaire fixe, d'une durée de 1h15, est accordée aux éducatrices pour leur planification. L'organisation de ces périodes valorise le travail d'équipe puisqu'« elles ne sont pas toutes seules ». En effet, les éducatrices d'un même groupe d'âge sont libérées durant les mêmes périodes. Ainsi, elles peuvent échanger en dyade sur place et même communiquer avec la dyade de l'autre installation. Selon Martine, elles consultent ou catégorisent leurs observations et réfléchissent alors aux zones proximales de développement des enfants et planifient ce qui leur est possible de mettre en place au regard du matériel à offrir, des interventions ou de l'aménagement. Les périodes de planifications servent souvent à la réalisation de la documentation pédagogique. Celle-ci peut aussi être réalisée

⁶⁹ Un aperçu est disponible sur le site Internet de CASIOPE (<https://casiope.org/wp-content/uploads/2018/08/Apercu-du-Journal-de-bord-A-petits-pas-version-papier.pdf>)

durant les moments de sieste ou en collaboration avec les enfants. Ce travail en collaboration est surtout présent avec les groupes d'enfants les plus âgés.

D'un point de vue matériel, les éducatrices utilisent leur cellulaire personnel pour la prise de photo. Les éducatrices participant au projet pilote d'utilisation de l'application *À petits pas* (CASIOPE, 2020) peuvent employer l'option caméra des tablettes. Les photos peuvent être imprimées à tout moment en noir et blanc, mais l'impression couleur doit être approuvée par une personne de l'équipe de direction, sauf pour les éducatrices des groupes de 4-5 ans à qui le code a été transmis. Le format d'impression peut être tabloïde (11x17 pouces) s'il s'agit d'une « image qui parle beaucoup ». Martine émet l'hypothèse que des abus passés ont entraîné l'imposition d'un accès limité à l'imprimante, mais que l'abolition de cette barrière est envisagée. Au regard de la prise de photos, Martine mentionne que les parents signent une autorisation aux fins de l'affichage interne et une seconde autorisation concerne la diffusion des photos sur la page Facebook du SGÉE. Martine indique qu'il y a à l'occasion discussion avec les enfants sur la prise de photo lors de réalisation commune avec les enfants ou autour des documentations pédagogiques réalisées. Elle me raconte qu'une *Convention de bientraitance* a été rédigée, en collaboration avec l'ensemble des membres des équipes éducatives, à la suite de la publication du *Guide sur la prévention et le traitement des attitudes et des pratiques inappropriées* (MF, 2018). Selon Martine, la posture sous-jacente à cette convention favorise la réflexion autour de la documentation pédagogique parce que la bienveillance dont elle fait preuve lui permet d'être attentive à « tout ce que l'enfant apprend ou fait ou voit dans son quotidien ».

Martine dit qu'une documentation pédagogique est souvent réalisée afin de documenter le déroulement d'une activité-projet. S'inscrivant dans une pédagogie émergente, Martine considère que l'activité-projet germe d'un intérêt d'un enfant et devient moteur d'un engrenage d'actions ; une idée « qui prend de l'ampleur ». Il s'agit alors d'un fil conducteur qui se maintient sur plusieurs jours, se déclinant à travers différentes sphères de développement et impliquant une diversité de personnes. Pour Martine, le rôle de l'éducatrice au sein d'une pédagogie émergente est de fournir à l'enfant des occasions et du matériel pour alimenter ses intérêts et faciliter afin que les apprentissages réalisés « viennent de lui ».

Les situations qui font l'objet d'un affichage sont identifiées le plus souvent durant les périodes de planification. Elle mentionne que les photos choisies en tant que moteur de création d'affichages pédagogiques sont des images sur lesquelles les enfants ne regardent pas « la caméra, des enfants qui

sont en action sur quelque chose, qui sont occupés, investis dans une démarche quelconque ». Martine cherche à expliquer l'expression d'une « image qui parle », des photos pour lesquelles il est plus aisé d'émettre une hypothèse, une interprétation de « l'intention qu'il peut y avoir dans la tête de l'enfant ». Cette perception d'une « image qui parle », selon Martine, guide aussi la sélection des photos prises au quotidien.

Au cours de nos échanges, Martine émet de nombreuses observations au regard des documentations pédagogiques produites par le personnel éducateur. D'abord, elle ne perçoit pas de différence dans le contenu, les formats ou la fréquence de réalisation de documentation pédagogique des éducatrices titulaires de groupes d'âge unique et celles en groupe multiâge. Martine constate qu'en moyenne il y a moins de documentation pédagogique au sujet d'activités en installation comparées à celles se déployant en forêt. Ce qui contredit les écrits qui tendent à relever que la documentation pédagogique en service d'accueil à la petite enfance s'articule autour d'activités intérieures (Kim, 2019). Cette volonté de partage du vécu en forêt est, justement, un des moteurs forts de l'implantation du processus de la documentation pédagogique dans ce CPE. Martine constate qu'il n'y a pas de documentation pédagogique réalisée en période estivale ni durant les deux premières semaines d'intégration aux groupes. En tant que service de garde d'urgence, la priorité a été accordée à la sécurité affective des enfants. Ainsi, durant la période de pandémie, Martine, tout comme Véronique, a observé une baisse importante de la quantité de documentation pédagogique réalisée.

10.3.1.4 Établissement d'un dialogue entre les formats et processus décrit par les trois responsables pédagogiques

Les trois participantes décrivent l'obtention d'une autorisation parentale pour la prise de photos et l'affichage de celles-ci. Dans les installations où travaillent Véronique et Martine, une convention traitant de la bienveillance auprès des enfants a été mise en place et signée par l'ensemble du personnel du SGÉE. Le thème de la bienveillance est également présent dans les installations dirigées par Chantal qui a offert une formation sur la communication bienveillante. Cette bienveillance concerne surtout les types d'interventions, mais elle aborde le respect de l'enfant en tant qu'individu. Ainsi, il s'agirait d'un mouvement réflexif sur l'éthique pouvant s'appliquer à l'utilisation des réalisations des enfants, de leurs photos ou des captations vidéo (Flannery Quinn et Manning, 2013; Flannery Quinn et Parker, 2016).

On note des divergences dans les formats que l'on retrouve dans les trois milieux. Dans les installations dirigées par Chantal, il n'y a pas d'affichage destinée aux parents près des portes des locaux, alors qu'il s'agit du format dont Véronique et Martine parlent le plus. Il y a également des divergences dans les fréquences de documentation pédagogique. Dans les installations dirigées par Chantal des courriels hebdomadaires sont transmis aux parents. Alors que le personnel éducateur des installations de Véronique et Martine réalise un affichage bimensuel. La manière dont en parle Chantal laisse entendre que la documentation pédagogique est vécue de manière continue alors que l'affichage dans les deux autres CPE semble cibler un événement particulier.

Enfin, je remarque que les trois participantes hésitent lorsque je leur demande d'identifier comment les éducatrices choisissent les moments documentés. Chantal décrit que le personnel éducateur documente des illustrations du développement, mais également lorsqu'elles voient « émerger des moments spéciaux ». Chantal donne en exemple des réalisations de constructions d'enfants où l'éducatrice a documenté et questionné les enfants au sujet de leurs structures. Pour Véronique la sélection est établie en fonction de « ce qui les accroche ». Alors que Martine utilise l'expression des « photos qui parlent ». L'observation est plus souvent décrite en lien avec l'envie de partager, une action spontanée plutôt que réfléchie. Lorsque l'observation est planifiée, elle est davantage liée aux stades développementaux.

10.3.2 Fonctions de la documentation pédagogique

Le discours des responsables pédagogiques permet de dresser le portrait des fonctions qu'elles attribuent à la documentation pédagogique. Elles abordent leurs fonctions pour divers acteurs et relèvent l'importance du processus.

10.3.2.1 Chantal décrit les fonctions perçues des formats et processus

La transmission des courriels est, en premier lieu, un moyen de communication des éducatrices vers les parents. Chantal m'explique qu'elle dit aux éducatrices que la rédaction des courriels

c'est important, c'est un outil de travail, il faut montrer aux parents tout le travail que les enfants font. Et ça valorise votre profession aussi, vous n'êtes pas des gardiennes, tout ce que les enfants apprennent, tout ce que les enfants créent, tout le cheminement qu'ils font, c'est super important.

Au moment de la visite des parents, Chantal présente un exemple de courriel qu'ils recevront, elle

leur explique ce [que cela va leur apporter] : ils vont pouvoir dialoguer avec leur enfant, ils vont pouvoir voir tout le processus cognitif qu'il y a derrière et le plaisir des enfants. Que ce n'est pas du gardiennage ce qui est fait ici ! [...] L'enfant apprendra tellement en jouant, c'est tellement important, puis je leur explique à quoi ça sert la créativité, à quoi ça sert l'imaginaire.

Elle souligne que les courriels sont appréciés des parents. Lorsque je relance en demandant si elle identifie d'autres fonctions de ces courriels, elle rapporte que pour « certains parents ça va leur donner des idées de ce qu'ils peuvent faire à la maison avec les enfants [ou] de la façon d'éduquer les enfants ».

Tel que mentionné dans la description des stratégies de collecte des observations, la documentation pédagogique, sous forme de courriel, permet de compléter le *COR* en vue du dossier éducatif individualisé. Chantal explique que le *COR* « nous donne un outil de dépistage pour les enfants, [et permet] d'orienter aussi la planification des projets ». En effet, les éducatrices appuient leur planification sur leurs documentations pédagogiques réalisées (d'autres mesures mises en place pour la planification seront abordées dans la section 10.4.1.1 sur le portrait de l'accompagnement).

En ce qui concerne l'exposition de projets complétés, cela illustre pour Chantal, une étape du processus de la documentation pédagogique qui devient un moyen de discussion entre parents et enfants. Ceux-ci invitent leurs parents : « vient voir papa ! ». Ces démonstrations de l'aboutissement des réalisations artistiques des enfants soulèvent également les échanges avec les éducatrices qui peuvent alors évoquer le contenu des courriels documentant les étapes de réalisations, de réflexions et les mots des enfants. Enfin, ces expositions permanentes sont importantes pour Chantale qui affirme qu'« en exposant le travail des enfants, nous leur communiquons que ce qu'ils font est d'une grande valeur ! Ils développent ainsi un sentiment de compétence et de confiance en soi ».

Enfin, dans ce milieu, les groupes utilisent les panneaux de suivi et d'inspiration des projets « pour s'orienter et voir la progression d'un projet à long terme, mais de manière plus importante, il sert à créer des images mentales chez l'enfant en lien avec le thème du projet. Le groupe peut donc le consulter pour se rappeler de la documentation recueillie ». Ainsi, les bénéfices décrits de l'utilisation de ces panneaux semblent similaires aux fonctions de la documentation pédagogique pour les enfants décrites

à la section 1.1.2.3. Le panneau de suivi et d'inspiration de projet soutient également les pratiques éducatives des éducatrices, mais n'a pas de fonction à l'extérieur du local.

En définitive, Chantal décrit des fonctions de la documentation pédagogique bénéfiques pour soutenir la pratique éducative des éducatrices et pour la valorisation de leur profession. Cependant, les échanges avec les collègues ne s'étendent pas au-delà de la dyade d'un local et se centrent en majorité sur la planification et l'intervention. Chantal souligne de plus que la documentation favorise la communication entre les éducatrices et les parents. Elle signale d'ailleurs à ce sujet que le maintien du même groupe tout au long du parcours au SGÉE renforce le lien avec les parents et une connaissance partagée des expériences documentées à travers les années. Des avantages sont aussi identifiés pour les enfants au sein du service d'accueil et en relation avec leurs parents. Quelques avantages spécifiques aux parents émergent aussi. Cependant, le récit de Chantal autour de la documentation pédagogique ne comporte aucune mention de la famille élargie ni d'implication dans la communauté.

10.3.2.2 Véronique décrit les fonctions perçues des formats et processus

La première fonction que Véronique mentionne au regard de l'affichage pédagogique concerne l'enfant. Pour elles, les affichages pédagogiques réalisés permettent de « montrer aux enfants tout le processus qu'ils ont fait, de susciter leur curiosité et l'intérêt à poursuivre un peu plus loin ». Elle affirme aussi que « les images provoquent des discussions ». En ce qui concerne les bénéfiques qu'elle attribue à la documentation pédagogique pour les enfants, Véronique déclare que « cela permet aux enfants qu'on accorde une importance à leurs idées, ça leur donne un bon sentiment d'estime de soi, de voir que c'est affiché pis qu'on prend le temps de s'arrêter à ce qu'ils font ». Pour Véronique le portfolio est un outil valorisant un suivi de l'enfant dans sa transition entre les groupes, mais également vers le primaire. Elle affirme que la conservation des traces du développement favorise « une belle continuité dans la communication avec les autres partenaires ».

Pour Véronique la pratique réflexive des éducatrices au moment de concevoir leurs affichages pédagogiques et les portfolios leur permet « de vraiment prendre un recul par rapport à où l'enfant est rendu dans son développement et dans son apprentissage ». Cependant, Véronique note que la pratique réflexive « en équipe ou avec [elle] ne se fait pas systématiquement ». Les affichages pédagogiques produits sont également source de discussions entre les éducatrices. Véronique précise que

ça permet d'échanger par rapport à certaines scènes que les enfants se font et aussi de se mettre en mode dépistage, beaucoup, quand il y a des inquiétudes par rapport aux enfants [...] je trouve que c'est important qu'elles puissent échanger comme ça.

L'objectif de ce suivi de l'enfant, selon Véronique, est de lui « permettre [d']aller le plus loin possible avant sa rentrée scolaire ». En ce sens, elle attribue à l'affichage la capacité de témoigner de « la qualité de nos services » de manière personnalisée. Cette démonstration de la valeur du travail de l'éducatrice est transmise aux parents et favorise la communication avec ces derniers. De plus, les éducatrices entretiennent une communication quotidienne avec les parents en établissant des « liens étroits avec tout ce qui est véhiculé par image ». Selon Véronique, les affichages produits sont associés à « une belle satisfaction des parents ». Elle a aussi l'impression que la transition pour répondre aux exigences de rédaction des dossiers éducatifs individualisés s'est vécue assez bien dans l'installation s'inspirant de l'EÉRE puisqu'au « niveau des critères d'évaluation de la qualité de nos services » l'affichage en est une preuve et témoigne du professionnalisme des éducatrices.

En ce qui concerne l'exposition Véronique dit qu'elle peut être source d'échanges entre les enfants, le personnel éducateur ou les familles lorsque l'enfant désire montrer sa production.

10.3.2.3 Martine décrit les fonctions perçues des formats et processus

L'utilisation de la documentation pédagogique ayant émergé d'une volonté de partage (souhait des éducatrices de montrer leur travail et envie de voir ce que font les enfants de la part des parents), il est cohérent que la principale fonction que Martine attribue à la documentation pédagogique concerne la communication avec les parents. Martine valorise grandement cette communication puisque les écrits quotidiens ont été retirés des pratiques du CPE. Elle explique que « les communications dans les cahiers tous les jours on trouvait que ça prenait de la place, [...] ce n'est pas vrai que [toutes les] éducatrices [ont] une heure pour remplir de la communication aux parents ». En ce qui concerne la satisfaction des parents au regard de cette forme de communication, Martine rapporte que les éducatrices lui « nomment que les parents sont contents de voir, [...] ils] le nomment énormément, justement c'est des photos de l'enfant qui est investi à faire telles, telles ou telles actions, le parent est super content de voir que son enfant est bien dans son environnement, se fait des amis, joue, trouve des façons, des résolutions de problèmes avec telles ou telles choses ». Martine constate que les affichages pédagogiques ne sont pas source d'échanges entre les parents, mais elle précise qu'en raison des consignes sanitaires entourant la gestion de la pandémie de la Covid-19, les parents doivent circuler et

ne pas s'attarder à l'intérieur des installations. Les éducatrices quant à elles semblent satisfaites de ce qu'elles réalisent. Martine décrit à ce sujet qu'« à chaque fois il y a une belle fierté de venir me le montrer avant de l'afficher » ou de l'inviter à venir consulter l'affichage.

Martine raconte avoir partagé sur Facebook une documentation pédagogique conçue par l'éducatrice spécialisée. Il leur avait semblé que cet affichage était porteur d'un message social fort au regard de l'intégration des enfants à besoins particuliers. Elle réfère donc à une fonction de valorisation de l'éducation à la petite enfance et une fonction de communication avec la société. Cependant, ce fut la seule occasion où une documentation pédagogique fut diffusée de cette façon. Martine avoue « je pourrais en mettre beaucoup plus (RIRE) parce qu'il y en a des belles ».

Martine explique que les documentations pédagogiques une fois décrochées des murs sont conservées dans son bureau de chacune des installations. Ainsi, ces affiches peuvent être consultées durant les périodes de planification. Les éducatrices s'inspirent des images captées et de leurs notes écrites pour réaliser leurs planifications. Les affiches antérieures leur permettent également d'observer des progressions dans les habiletés des enfants. Par exemple, Martine formule ainsi quelques observations tirées de la consultation d'affichage pédagogique : « il a quand même été loin là l'enfant, il a eu telle émergence, il a compris telle chose ». Martine ajoute que les moments de création d'affichages pédagogique permettent aux éducatrices de prendre du recul, de prendre le temps de voir les apprentissages des enfants qu'elles pourraient ne pas avoir perçu dans « le feu de l'action ».

La réalisation d'affichage pédagogique en collaboration avec les enfants constitue aussi une occasion pour Martine, de développer « de belles discussions enrichissantes pour eux ». En outre, elle précise que ceux-ci « nomment ce qu'ils faisaient ou qu'est-ce qu'ils vivaient » ce qui donne accès à leur perception, qui confirme ou infirme l'interprétation de l'éducatrice. En effet, Martine précise que « ce n'est pas pareil dans ma tête, que dans sa tête, puis dans la tête de l'autre à côté qui ne l'a pas vécu, mais qui voit la photo ». Cette réalisation en collaboration est une pratique qui n'est pas aussi fréquente dans tous les groupes. De plus, lorsqu'elle l'est, l'affichage ne comporte pas de traces de ces riches échanges. Martine, concède « ça pourrait être là où [nous] pourr[ions] aller un peu plus loin dans notre documentation ».

Enfin, lorsque je la relance au sujet des fonctions de la documentation pédagogique, elle me fait la lecture d'un document reçu dans le cadre d'un atelier à l'AQCPE :

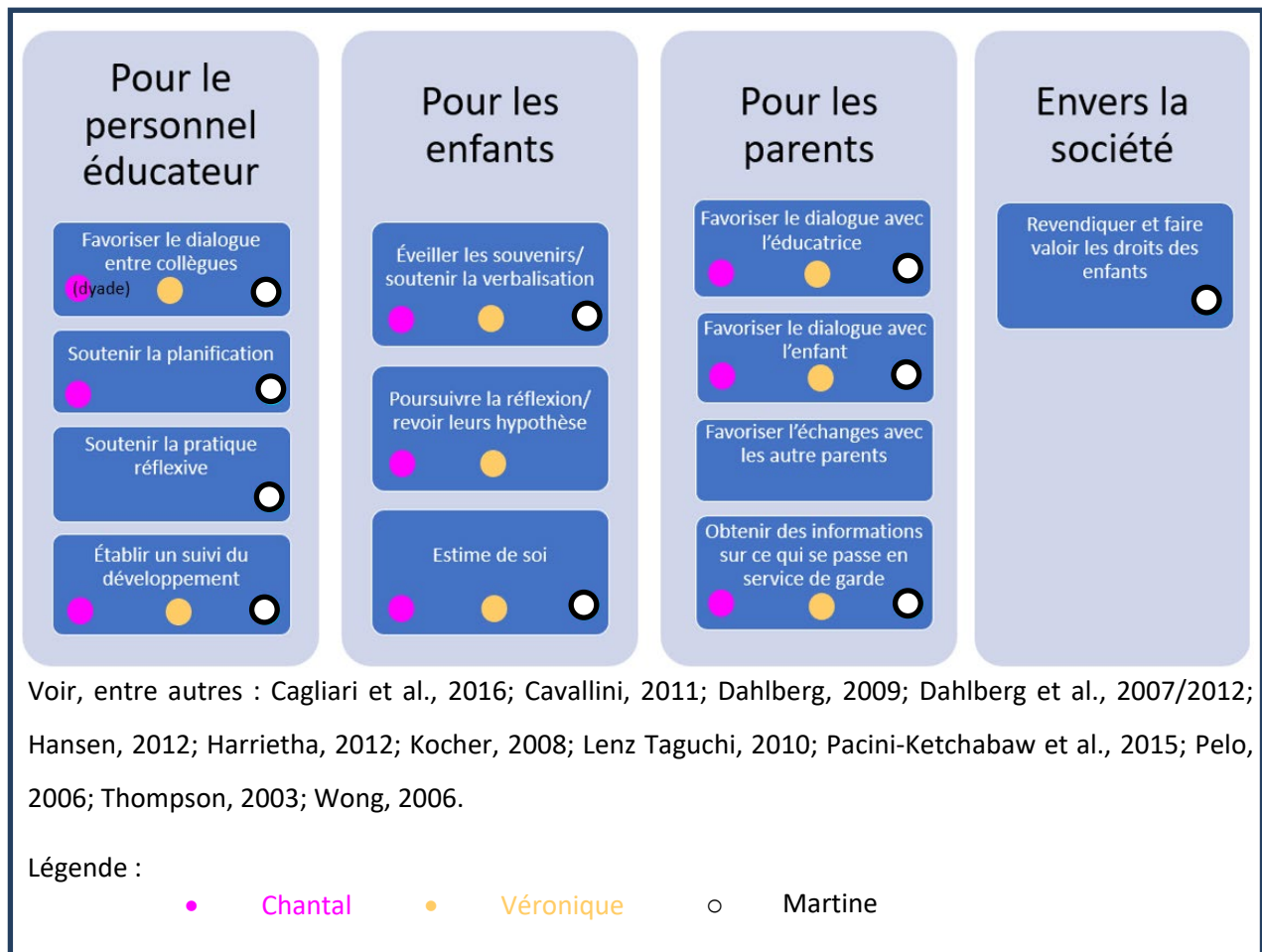
Les 4 rôles de la documentation pédagogique :

1. Une fenêtre ... sur les compétences et le processus de développement global de l'enfant, tel qu'il se manifeste dans ses comportements, ses paroles, ses attitudes et ses actions ;
2. Un levier ... qui stimule les interactions avec les enfants, les réflexions, les explorations, et les projets ;
3. Une passerelle ... pour communiquer et rendre visibles les actions et l'apprentissage des enfants, et ainsi engager un dialogue fertile avec les familles et la communauté ;
4. Un miroir ... pour soutenir la réflexion sur sa pratique, ses intentions pédagogiques et son développement professionnel.

10.3.2.4 Établissement d'un dialogue entre les descriptions des fonctions de la documentation pédagogique perçues par les trois participantes

Des similitudes et différences émergent en établissant un dialogue entre les descriptions des fonctions de la documentation pédagogique des trois participantes. La Figure 10.1 présente les principales fonctions de la documentation pédagogique relevée dans le cadre de la définition de cette notion (section 1.1.2.3) et indique lesquelles de ces fonctions sont mentionnées par chacune des participantes. Cette schématisation permet d'illustrer les fonctions communes aux trois participantes et celles issues des écrits scientifiques.

Figure 10.1 Principales fonctions de la documentation pédagogique



Voir, entre autres : Cagliari et al., 2016; Cavallini, 2011; Dahlberg, 2009; Dahlberg et al., 2007/2012; Hansen, 2012; Harrietha, 2012; Kocher, 2008; Lenz Taguchi, 2010; Pacini-Ketchabaw et al., 2015; Pelo, 2006; Thompson, 2003; Wong, 2006.

D'abord en ce qui concerne les fonctions de la documentation pédagogique pour le personnel éducateur, les trois participantes mentionnent la possibilité d'échanges entre collègues, mais ceux-ci ne sont pas systématiques, et ne concernent souvent que deux éducatrices. Ces échanges limités autour de la documentation pédagogique affichée limitent également la profondeur de la pratique réflexive des éducatrices. Elles utilisent la pratique réflexive en cours de processus, mais les responsables pédagogiques décrivent peu de mécanismes de réflexion après l'affichage. Dans les CPE dans lesquels travaillent Véronique et Martine, le produit de la documentation pédagogique est réalisé durant les périodes de planification. Cependant, Véronique ne précise pas que la planification du personnel éducateur s'appuie sur les affichages qu'elles conçoivent. Les trois responsables pédagogiques insistent sur le fait que les documentations pédagogiques produites sont fort utiles à la réalisation des dossiers éducatifs. Cette obligation ministérielle pourrait être considérée comme une provocation (Vagle, 2018), encourageant l'utilisation du processus de la documentation pédagogique.

En ce qui concerne les fonctions de la documentation pédagogique au regard des enfants, il est à noter que Martine l'aborde peu dans ses descriptions. Les enfants peuvent consulter les affichages lorsqu'ils sont accrochés. Cependant, des modalités de retour sur d'anciennes documentations pédagogiques avec les enfants ne sont pas abordées par les participantes. Dans le cas des enfants fréquentant les installations dirigées par Chantal, des panneaux de suivi et d'inspiration sont utilisés pour des projets à long terme. Cependant, les échanges entre les parents et les enfants autour des courriels sont potentiellement tributaires de la volonté du parent (Blaisdell et al., 2021; Cowan et Flewitt, 2021).

Ainsi, la documentation pédagogique réalisée dans les trois milieux se concentre davantage sur une visée de communication de l'information aux parents. Les participantes abordent la valorisation, auprès des parents, du travail d'éducatrices à la petite enfance à travers cette documentation. Leurs propos laissent l'impression de vouloir prouver la valeur de ce qu'elles font, de démontrer l'intérêt des modalités d'apprentissages qu'elles mettent en place plutôt que de souligner la complexité de leur profession. Les observations récoltées peuvent permettre de dépister des lacunes développementales. La documentation pédagogique partagée rend compte des progrès des enfants. Les participantes explicitent aussi le fait que la documentation pédagogique est un moyen de reconnaître les idées des enfants. Cette reconnaissance cible davantage l'estime de soi des enfants plutôt qu'une revendication des droits des enfants dans la société. Il n'y a que Martine dont l'initiative de diffusion d'une documentation pédagogique dans les réseaux sociaux suggère une volonté d'échange avec la communauté.

Enfin, je tiens à souligner que les fonctions que les responsables pédagogiques décrivent dans leurs installations sont aussi liées aux difficultés inhérentes au processus de la documentation pédagogique. Par exemple, la pratique réflexive pourrait être plus importante si le personnel éducateur disposait de plus de temps de libération pédagogique, ainsi que d'un budget le permettant.

10.3.3 Difficultés évoquées en lien avec l'appropriation du processus de la documentation pédagogique

Au cours de nos échanges, les responsables pédagogiques rendent aussi compte de difficultés vécues dans le cadre des démarches d'appropriation du processus de la documentation pédagogique de leur personnel éducateur.

10.3.3.1 Chantal rend compte des difficultés perçues

À la suite de la formation et de la période de groupe de soutien, auquel elle a participé en 2007, Chantal raconte qu'elle a dû d'abord réfléchir à comment ses nouvelles connaissances au sujet de l'EÉRE pouvaient être adaptées à sa réalité. Au regard du processus de la documentation pédagogique, elle prend alors rapidement conscience qu'une limite de temps s'imposera au processus et qu'elle aura « besoin de simplifier les démarches ». Elle déclare « on ne pouvait pas copier ce qu'ils faisaient parce qu'ils n'ont pas les mêmes moyens que nous ». Elle renchérit que « si on pouvait libérer [les éducatrices] une heure, une heure et demie tous les jours, [...] il y aurait plein de choses qui se feraient en surplus, mais ce n'est pas le cas ». Elle compare ensuite sa réalité avec celle du milieu scolaire qui dispose de 18 journées pédagogiques par année.

Elle décide donc de présenter aux équipes de son CPE l'idée de prendre des photos des enfants en actions et de les transmettre aux parents. Plusieurs éducatrices ont réagi fortement à cette proposition, par exemple en s'exclamant : « comment tu veux qu'on travaille avec les enfants, en même temps on prend des photos ou on les filme puis en même temps on documente ? Oublie ça, on ne sera pas capables ». Elles ont alors discuté en équipe de la façon dont cela pourrait se faire, en les rassurant au sujet qu'il s'agissait d'une démarche progressive. À la suite de l'achat d'appareils photo numériques pour chaque éducatrice, celles-ci ont vécu une période d'adaptation avant que la prise de photo devienne un automatisme. Elle se souvient que certaines demandaient aux enfants de prendre la pose et qu'elle a dû recadrer en leur expliquant « non, non, on ne joue pas au photographe, à faire une belle photo des enfants, on veut les voir quand ils sont en action. Il y a eu tout un apprentissage à ce niveau-là ». À cette période, la transmission des photos s'effectuait via un accès aux parents sur le site Internet. Cependant ce site ne pouvait supporter la taille des données associée à l'ensemble des photos et vidéos. Cette difficulté technologique fut rapidement résolue en optant pour l'utilisation d'une adresse Gmail pour chaque groupe. De plus, les défis liés au transfert depuis la caméra numérique se sont estompés grâce aux nouvelles fonctionnalités des téléphones cellulaires.

Au regard de la rédaction de ces courriels, Chantal rapporte que « ce que les éducatrices trouvent difficile là-dedans, c'est que les parents souvent ne répondent pas ». Elle leur rappelle les multiples bénéfices de ce travail documentaire et leur confirme que la non-réponse des parents n'indique pas une non-consultation ou une non-appréciation. Elle souligne d'ailleurs qu'elle prend parfois le temps de rappeler aux parents l'importance de reconnaître le travail des éducatrices.

Durant quelques années, en plus des courriels, un cahier de traces a été mis en place « dans lequel elles compilent les créations et les mots des enfants ainsi que des photos de ceux-ci en action ». Ces cahiers étaient alors remis aux parents en fin d'année. Cette réalisation des cahiers de traces représentait « énormément de travail ». Elle me décrit la réflexion de son équipe, lors de l'intégration du *COR*⁷⁰ il y a environ deux ans, menant à l'extinction progressive de cette forme de documentation pédagogique. Lorsqu'elle a réalisé que « les éducatrices arrivaient à la fin de l'année, avant leurs vacances, elles étaient brûlées », Chantal entame alors l'échange sur la possibilité de réduire leurs tâches. « On s'est dit, avec la documentation qu'on donne aux parents, avec tous les courriels qu'ils ont, en plus des œuvres d'art, c'est suffisant ».

D'ailleurs, Chantal estime que pour l'intégration du *COR* « un bon six mois d'adaptation » a été nécessaire. Elle dit avoir perçu une réticence chez les éducatrices de toutes les installations. Elle précise que « quand on change une façon de faire, il y a toujours une certaine crainte, parce qu'elles étaient habituées version papier, [...] se retrouver à une version électronique, même si elles ont eu la formation [...] *COR* » correspond à un ensemble de nouvelles façons de faire qui a été difficile à intégrer, particulièrement « pour celles qui sont moins techno ».

D'autres limites à l'utilisation des différentes formes de documentation pédagogique concernent la disponibilité du personnel éducateur. En outre, certaines situations peuvent réduire la fréquence d'utilisation des panneaux de suivi et d'inspiration des projets. Elle raconte, par exemple, que dans un groupe où

il y a eu deux remplaçantes, la nouvelle qui arrive, alors là : oubliez ça, ce n'est pas le temps (RIRE), on va simplement prendre le temps d'établir le lien avec les nouvelles éducatrices qui viennent d'entrer. [...] À ce moment-là, cette partie de documentation pour un mois, un mois et demi, elle est laissée de côté, ce n'est pas le projet en tant que tel qui est important, c'est de créer la relation avec les enfants.

Une autre difficulté, celle-ci plus récente à sa réalité de directrice, concerne le manque de personnel « qualifié et compétent ». Elle est affectée par la pénurie de main-d'œuvre dans le secteur de la petite enfance. Le soutien à offrir aux groupes liés aux autres tâches du personnel éducateur réduit le temps

⁷⁰ Le site Internet de HighScope Québec décrit que « Le *COR Advantage* est à la fois un outil d'observation du développement des enfants et un outil de gestion qui facilite grandement le travail de planification et de rétroaction des éducatrices ». (<https://highscopequebec.org/cor-advantage/>)

attribué à la réalisation de documentation pédagogique approfondie. Chantal mentionne aussi que le soutien à offrir au nouveau personnel au regard du processus de la documentation pédagogique est exigeant. Elle précise « ce que l'on voit c'est qu'en ce moment, en tous cas, les Cégeps ne les ont pas formés à faire de la documentation, donc nous il faut partir de zéro, pour les former ces filles-là ». Elle décrit « quand il y a des nouvelles qui arrivent [elles doivent] s'adapter à prendre des photos des enfants en action, à prendre des observations, puis à écrire un courriel qui n'est pas juste "on a fait de la pâte à modeler ce matin" ». Et parfois, après toutes ces énergies, elles ne restent pas à l'emploi du SGÉE ; il s'agit là « d'un écueil avec lequel [elle doit] composer ».

10.3.3.2 Véronique rend compte des difficultés perçues

Véronique mentionne qu'elle doit parfois stimuler « la participation de celles qui ont moins tendance à le faire, ça arrive aussi, il y en a qui en font plus, il y en a qui en font moins, donc de s'assurer qu'il y ait un bel équilibre, parce qu'on offre un service qui doit être égal pour tous les parents ». Particulièrement, durant la pandémie dont les effets se font toujours sentir, Véronique a perçu un essoufflement. En vue d'encourager l'application dans la réalisation de l'affichage pédagogique, Véronique soutient l'argumentaire que cela est partie intégrante « du processus d'intervention : l'observation, planification, organisation, évaluation, c'est tout le résultat de ça, donc c'est vraiment important de le faire ». Elle dit d'ailleurs avoir observé des lacunes au regard de la consignation des observations et avoir déployé des stratégies « pour emmener les éducatrices à écrire leurs observations spontanément dans la journée ». Elle exprime qu'« au niveau du rendement, il devrait peut-être y avoir un petit peu plus d'évaluation, de coaching par rapport à ça ». Elle souligne que si elle questionnait les éducatrices sur leur niveau de satisfaction au sujet de leur affichage, « elles répondraient pas à 100 % présentement, par manque de temps, dû au contexte de pandémie, parce qu'on s'avoue que la pédagogie en a pris le bord un peu ». Cependant, le retour progressif des affichages pédagogiques lui semble de bon augure. Les besoins au regard de la documentation pédagogique de son équipe se situent, pour elle, principalement au sujet de la rétroaction aux éducatrices. Elle admet que la rétroaction qu'elle formule aux éducatrices « mériterait d'aller plus loin un peu, il n'y a pas vraiment de questionnement, elles le font puis suite à cela il n'y a pas vraiment de retour qui se fait d'emblée ». Elle considère qu'une rétroaction au sujet des affichages pédagogiques « pourrait se faire davantage en réunion d'équipe ou en rencontre individuelle, mais la vie va tellement vite en CPE » que cela n'est pas réalisé. Au bout d'un moment, elle poursuit en disant que « Ça va être à revoir ». Elle exprime aussi que le partage de nouvelles idées sur la mise en forme de l'affichage pourrait soulever un nouvel engouement.

L'intégration d'une nouvelle éducatrice au sein du SGÉE soulève aussi des défis au regard de la réalisation de l'affichage pédagogique. Véronique annonce qu'il « arrive que certaines éducatrices aient besoin d'un petit peu plus de "modeling", alors je peux être présente avec elles pour les premiers affichages ». Pour elle, le besoin de soutien est généralement technique, soit pour l'utilisation de l'ordinateur, de l'imprimante et de la caméra. Selon elle, l'identification de moments et situations pour une prise de photos significative représente une évidence « les éducatrices qu'on engage, je veux dire, elles ont un bon bagage au niveau du développement de l'enfant, donc celle qui ne sait pas quoi prendre en photo, ça va être questionnant ».

10.3.3.3 Martine rend compte des difficultés perçues

Elle souhaite que le projet de formation auquel participe le milieu et qui inclut un volet autour du processus de la documentation pédagogique, lui permette d'« être soutenue dans ce projet-là pour soutenir [s]on équipe ». Elle ajoute « là je n'ai pas idée c'est quoi, mais dans les prochains mois je vais avoir quelque chose de nouveau probablement pour les accompagner pour la documentation pédagogique ». Martine a l'impression qu'une fois mieux outillée elle-même au regard de la documentation pédagogique, elle sera plus en mesure de valoriser l'exploitation de ce processus. Elle annonce « je veux vraiment que ça prenne une ampleur, peut-être dans tous les locaux, c'est gros comme, mettons le ¾ des locaux-multiâge qu'on pourrait dire, peut-être même aller toucher à la pouponnière ». En effet, Martine exprime qu'au sein du SGÉE la documentation pédagogique « n'a pas encore [été] beaucoup explorée, malheureusement » auprès des groupes des plus petits. Martine observe également qu'il y a davantage d'affichage pour les situations en nature, elle déclare « j'ai de l'accompagnement que je pourrais faire [à ce niveau]-là pour montrer tous les apprentissages qu'il y a dans le local aussi ».

Une difficulté, évoquée par Martine, de l'implantation à plus grande échelle de la documentation pédagogique dans le SGÉE est le manque de temps. Les éducatrices estiment ne pas avoir suffisamment de temps pour s'investir dans le processus; les périodes de libération étant souvent déjà bien remplies. De plus, selon Martine, il est faux de croire que tous les enfants font la sieste permettant aux éducatrices de bénéficier de cette période pour rédiger. Martine relève également qu'elle manque de temps pour soutenir son équipe en déclarant: « j'éteins des feux ces temps-ci ». Des changements dans l'organigramme du milieu, qui seront abordés davantage dans la section sur l'accompagnement (10.4.1.3)

lui donne espoir d'avoir prochainement « vraiment plus de temps pour faire du soutien de toute sorte, dont la documentation pédagogique ».

Martine formule quelques pistes du soutien dont son équipe aurait besoin au regard du processus de la documentation pédagogique. Elle considère que certaines éducatrices expriment de la réticence à la production des affichages en raison de leur perception de leurs compétences à rédiger ou artistiques ». Elle déclare que certaines éducatrices regardent les productions des autres, se comparent et n'osent pas puisqu'« elles se mettent la barre haute [et] elles voudraient faire pareil ». Pour d'autres, la difficulté se situe au niveau de développer le réflexe de prendre des photos ou des stratégies de consignations des observations. Martine identifie aussi la difficulté de certaines éducatrices à aller en profondeur dans le texte accompagnant les photos sur l'affichage. Elle souhaite qu'elles « prennent une aisance à composer des textes par rapport à l'image qui est sur le mur ». Martine note d'ailleurs qu'au

niveau pédagogique, il y a des éducatrices qui ont une aisance avec le développement de l'enfant et les termes pédagogiques, alors qu'il y en a d'autres qui ont peut-être besoin de plus de soutien. Elles font des choses sans s'en rendre compte, ou ne connaissent pas tous les termes, [elles peuvent avoir plus de difficulté à] mettre des mots sur les apprentissages de l'enfant, sur les termes pédagogiques, les intentions pédagogiques, l'étayage, tous ces termes-là.

Martine soulève également quelques besoins matériels. En outre, elle observe que l'utilisation des tablettes numériques favorise la prise de photo, et suggère que chaque éducatrice puisse obtenir cet outil, certaines éducatrices ne possédant pas de téléphone intelligent. Elle note aussi un besoin de connaissances technologiques de certaines éducatrices, comment imprimer à partir du téléphone, par exemple. Il est aussi possible d'envisager que le fait de devoir demander la permission pour l'impression puisse nuire à l'engagement de certaines éducatrices.

10.3.3.4 Établissement d'un dialogue des difficultés perçues par les trois participantes

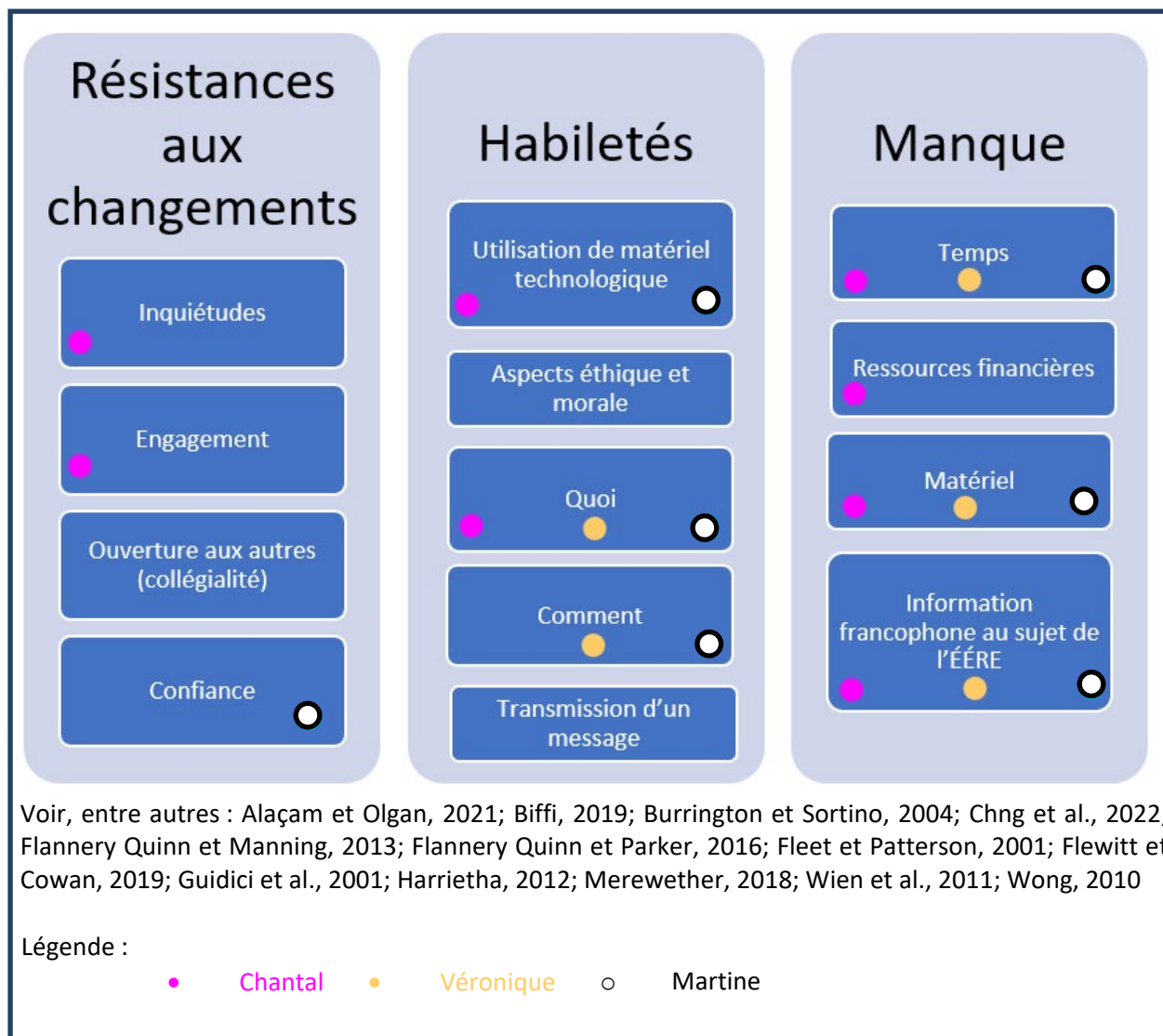
Des similitudes et différences émergent en établissant un dialogue entre les descriptions des difficultés perçues par les trois participantes au sujet du processus de la documentation pédagogique. La Figure 10.2 présente les principales difficultés de la documentation pédagogique relevée dans le cadre de sa définition (section 1.1.2.3) et indique lesquelles de ces difficultés sont mentionnées par chacune des

participantes. Cette schématisation permet d'illustrer les difficultés communes aux trois participantes et celles établies dans les écrits scientifiques.

En ce qui concerne les résistances au changement, Chantal a abordé une inquiétude au regard de l'équilibre entre la collecte de traces et l'interaction avec les enfants que son équipe a soulevé en début d'appropriation du processus. Martine décrit des réticences d'ordre esthétique telles que la perception d'une moins belle calligraphie de certaines éducatrices de son milieu. Enfin, n'ayant pas beaucoup parlé de la pratique réflexive en équipe autour des affichages, il est cohérent que les participantes ne ciblent pas de freins au processus de la documentation pédagogique qui concernent l'ouverture au point de vue des autres.

Chantal et Martine soulèvent toutefois quelques freins liés aux connaissances technologiques. Bien que des procédures de confidentialité des images et de bienveillance auprès des enfants soient mentionnées par les participantes, l'aspect éthique et moral de la démarche n'est pas approfondi auprès des équipes éducatives (Flannery Quinn et Manning, 2013; Flannery Quinn et Parker, 2016). Les trois responsables pédagogiques abordent des difficultés du processus de la documentation pédagogique pouvant être liées aux habiletés des éducatrices à observer ainsi qu'à consigner leurs observations. Chantal et Martine décrivent le besoin de développer les compétences pour rédiger de la documentation pédagogique; rejoignant ainsi la littérature qui insiste sur la courbe d'apprentissage liée au processus de la documentation pédagogique (voir en outre Wien et al., 2011). Véronique et Martine décrivent des difficultés perçues au regard de la production de l'affichage ainsi qu'un besoin d'idées et d'inspiration d'organisations visuelles afin de réaliser leur documentation pédagogique. Les trois responsables pédagogiques précisent qu'une rétroaction aux éducatrices serait bénéfique. Les exemples de rétroaction donnés sont davantage centrés sur la vulgarisation du développement de l'enfant et l'établissement de liens entre les théories et le quotidien des enfants. Lorsque je compare leurs propos avec la recension des écrits abordant les difficultés ou freins à l'utilisation du processus de la documentation pédagogique (section 1.1.2.4) je perçois peu de réflexion de la part des participantes au sujet de ce que la littérature décrit comme des habiletés de transfert d'un message à travers un média visuel (Rinaldi, 2001a; Biffi, 2019; Birbili, 2022). Il n'y a eu aucune mention d'assurer que le message que l'éducatrice souhaite transmettre soit effectivement le message perçu par les parents ou les autres membres de l'équipe éducative.

Figure 10.2 Principales difficultés liées au processus de la documentation pédagogique



Le discours des responsables pédagogiques (ici, mais aussi dans la description des formats à la section 10.3.1) suggère que l'accès au matériel pourrait être considéré comme une provocation (Vagle, 2018) à la production d'affichage ou de courriels de documentation pédagogique. En effet, elles abordent toutes la disponibilité du matériel comme permettant ou limitant la réalisation de la documentation pédagogique. Le manque de temps fait aussi l'objet de contraintes dans les trois milieux; un manque de temps pour réfléchir à ses observations, un manque de temps pour produire un affichage ou un courriel, ainsi qu'un manque de temps pour offrir du soutien spécifique à la documentation pédagogique. Bien que Martine soit la seule à nommer explicitement qu'un manque de ressources financières brime l'exploitation du processus de la documentation pédagogique, il paraît logique de penser que la

disponibilité du budget puisse affecter la possibilité de libération pédagogique dans l'ensemble des milieux.

En ce qui concerne le manque d'information francophone au sujet de l'ÉÉRE, les responsables pédagogiques l'abordent lorsqu'elles décrivent leurs stratégies d'accompagnement du personnel éducateur au regard de la documentation pédagogique (section 10.4.2). En effet, lorsqu'elles souhaitent faire connaître le processus de la documentation pédagogique, elles trouvent peu de ressources en langue française.

Enfin, les trois participantes abordent une réduction de la production des affichages ou des courriels. L'essoufflement du personnel éducateur lié aux contraintes sanitaires, au fait d'être un service de garde d'urgence, etc. à susciter la démotivation des équipes éducatives à s'engager dans le processus de la documentation pédagogique. De plus, Chantal et Véronique abordent aussi les défis actuels liés à la pénurie de personnel en éducation à la petite enfance. Martine souligne aussi cette réalité lorsqu'elle décrit qu'au moment de sa technique il s'agissait d'un domaine contingenté. Ce roulement de personnel rend aussi difficile l'engagement dans le processus de la documentation pédagogique, intégrer un nouveau milieu engendre son lot de nouveauté avant d'être en mesure de s'engager pleinement dans une telle démarche. Ainsi, les responsables pédagogiques ont moins le temps d'accompagner le processus de la documentation pédagogique puisqu'elles doivent, par exemple, effectuer des remplacements. Néanmoins, les participantes décrivent leur accompagnement.

10.4 Portrait de l'accompagnement

À la suite du portrait de la documentation pédagogique dans les milieux, je présente maintenant le portrait de l'accompagnement. Une diversité de situations d'accompagnement relatée par les participantes est présentée. Puis, les mesures de soutien décrites par Chantal, Véronique et Martine pour pallier certaines des difficultés du processus de la documentation pédagogique (présentées à la section 10.3.3) sont exposées.

10.4.1 Diversité de l'accompagnement du personnel éducateur

Les rôles et responsabilités de chacune des responsables pédagogiques diffèrent en fonction de leur contexte spécifique. Ainsi, leurs discours révèlent des particularités de leur situation. Lorsqu'elles

abordent l'accompagnement, leurs propos ne se limitent pas au soutien relevant des démarches de documentation pédagogique, mais abordent une multiplicité d'exemples dans lesquels elles adoptent une posture d'accompagnement.

10.4.1.1 Chantal discute de son accompagnement

Il importe de préciser que la posture d'accompagnement de Chantal s'est transformée à mesure que ses responsabilités se sont accrues suite à la hausse du nombre d'installations du SGÉE. D'un rôle de proximité avec son équipe lors des premières années, elle a dû s'adapter à ce que ce soit dorénavant les adjointes qui cultivent cette relation avec les éducatrices. Elle dit que les interactions quotidiennes au sein du milieu, à l'époque d'une seule installation, lui « manquent [et elle] pense que cela manque aux éducatrices [plus anciennes] aussi ». Elle a des contacts quotidiens avec ses adjointes et sa coordonnatrice en pédagogie. L'accroissement des responsabilités et tâches ne lui permettant pas de voir toutes les équipes quotidiennement, elle valorise la communication par courriel. Elle déclare d'ailleurs que tout son personnel sait qu'elle consulte et répond à ses courriels pratiquement en tout temps.

Malgré un rôle davantage centré sur la gestion des ressources humaines et des bâtiments, elle maintient un regard sur la pédagogie puisque « pour [elle] c'est hyper important » et « c'est ce [qu'elle] préfère ». Elle voit son « rôle plus comme un rôle de penseur ». Elle a une réflexion constante sur l'évolution de ses installations dans lesquelles se développent de nouvelles orientations. Une première inspiration de l'EÉRE pour Chantal fut de discuter avec son équipe de la possibilité que les enfants demeurent avec les mêmes éducatrices de la pouponnière jusqu'au moment de leur transition scolaire. Cette proposition a soulevé d'importantes inquiétudes chez le personnel. Cet événement est pertinent à évoquer puisqu'en le racontant, des aspects de son accompagnement s'illustrent. Elle dit qu'il lui importe de consulter les équipes, de discuter avec eux et d'identifier les causes de leurs réticences. À la suite de ces discussions, elle suggère de maintenir les mêmes groupes pour deux années consécutives au terme desquelles une évaluation de cette transition pourra être entamée.

Chantal décrit également une multitude de projets et d'innovations qui ont été mis en place, ou sont en voie de l'être, lorsqu'elle retrace l'historique du milieu. Elle mentionne que la plupart de ces innovations sont nées d'une discussion profonde avec l'ensemble de l'équipe et qu'elle trouve important de mettre en place des comités de travail. La plupart des projets s'implantent progressivement. Elle accompagne

ses équipes dans les divers changements en développant des projets-pilotes avec certains groupes. Elle décrit :

Je sais exactement où sont rendues nos équipes de travail, je sais à qui je peux demander. On part des projets-pilotes avec des éducatrices qui sont dans nos services de garde depuis longtemps. [...] Puis, quand ces projets-pilotes vont avoir bien fonctionné, là on va l'intégrer à une autre petite équipe.

Dans ces propos, Chantal démontre une sensibilité à l'égard de son personnel, une écoute ainsi qu'une capacité de s'adapter à leurs besoins. Dans son rôle de direction, elle s'assure que ses valeurs soient maintenant transmises dans l'accompagnement offert aux éducatrices par les adjointes et la coordonnatrice pédagogique. Elle accorde une grande importance au travail d'équipe. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle a choisi l'établissement de groupes doubles dans ses installations. Les échanges avec les membres de ses équipes au sujet des projets proviennent de questionnements de sa part ou des éducatrices, des adjointes ou de la coordonnatrice. Elle conclut que « c'est autant en amont qu'en aval » et qu'il s'agit « vraiment [d']un travail d'équipe ». Cette force du travail de collaboration se met aussi en place lorsque des situations délicates se présentent auprès de certaines familles. Chantal (ou une des adjointes) assure alors un accompagnement aux éducatrices pour se préparer à ce type de rencontre et y assister.

Chantal décrit aussi que son rôle d'accompagnement implique d'assurer que tous les membres du personnel aient accès aux ressources nécessaires à leur travail. Ce qui est d'ailleurs procuré par le personnel de soutien qu'elle choisit d'embaucher au sein de son équipe, malgré le fait qu'elle considère que « l'idéal serait d'avoir une coordonnatrice dans chacune des installations ». Elle affirme que l'organisation des réunions d'équipe ; en comité, d'installation, etc. est aussi une forme de support. L'offre de formations et la possibilité de développement professionnel au personnel de toutes les installations sont aussi des exemples de ressources que Chantal met en place en vue de soutenir son personnel. Elle aborde à quelques reprises la formation sur la communication bienveillante dont l'importance lui paraît fondamentale. Elle explique aussi réfléchir avec son équipe à la planification de plusieurs formations de mise à jour. De plus, elle indique que l'implantation du *COR* a été soutenue par la tenue d'une formation donnée par *HighScope* Québec. Elle ajoute que « les éducatrices ont été soutenues par [s]es adjointes et la coordonnatrice » dans cette période d'appropriation de cet outil numérique (*COR avantage électronique*).

Une autre ressource mise en place par ses soins concerne la libération hebdomadaire de deux heures pour des dyades d'éducatrices. Un document leur est aussi fourni afin de soutenir leur réflexion de leur canevas de planification. Il s'agit d'un gabarit conçu en se « bas[ant] sur les expériences clés⁷¹ afin qu'elles puissent toujours penser, selon les besoins et les intérêts des enfants, "Est-ce que je peux intégrer là-dedans de la littératie, de la numératie, de la motricité globale ?" ». Le gabarit contient un espace pour décrire les activités ainsi que le matériel qui leur seront requis. Ces périodes de libération permettent aux éducatrices d'« établir leur canevas [en s'appuyant] sur leurs observations », mais leur permet aussi de discuter des difficultés ou des défis avec un enfant et ce qui pourrait être mis en place pour le soutenir. Deux ordinateurs sont disponibles afin de favoriser le travail en parallèle. De plus, la coordonnatrice en pédagogie peut être disponible pour répondre à leurs besoins durant ces périodes de planification.

L'apport matériel est l'un des premiers éléments qu'elle mentionne en réponse à « Comment pensez-vous que les éducatrices vous perçoivent ». En outre, elle indique ne pas limiter le budget des demandes matérielles de son personnel. De plus, la possibilité d'emprunt de livres représente, pour Chantal, une forme de soutien. La bibliothèque contient plus de 120 livres, dont une vingtaine abordent spécifiquement l'EÉRE.

10.4.1.2 Véronique discute de son accompagnement

Véronique énumère ainsi les tâches de sa fonction de conseillère pédagogique : « outiller les éducatrices en lien avec le dépistage des enfants, en lien avec le développement, leur proposer des outils, des références quand [les enfants] ont des difficultés comportementales, faire le lien, suivre des formations aussi à l'extérieur et les ramener aux équipes. [...] L'animation de la partie pédagogie dans les réunions d'équipe [et] la supervision des stagiaires en psychoéducation ». Elle décrit également organiser les sorties, les événements ainsi que les formations. Elle explique choisir « des formations qui [vont] s'arrimer avec tout le monde, [par exemple, il y] a eu des formations sur la douce violence » ou au sujet de la *Convention de bientraitance*. Au moment de l'entretien, une réflexion s'entame autour de « formations pour les besoins de chacune des éducatrices » et offrir à l'installation s'inspirant de l'EÉRE des formations plus spécifiques à ce sujet.

⁷¹ Pour en savoir plus consultez le site Internet de *HighScope* : <https://highscopequebec.org/wp-content/uploads/2017/09/IDC-Final-2017-09-18.pdf>

À travers son discours, Véronique utilise plusieurs fois la formulation « mon rôle-conseil ». Elle s'identifie comme une alliée des éducatrices et un soutien aux directions. Elle considère son accompagnement du personnel à l'intérieur du CPE comme un réel travail d'équipe. Elle décrit une relation de collaboration avec la directrice qui, de son côté, assume davantage un rôle de « supervision pédagogique ». Par exemple, c'est davantage « la direction qui va superviser à ce que la pédagogie soit vraiment en place dans l'aménagement ». Pour Véronique, accompagner « c'est d'avoir un rôle d'équipe, c'est échanger et trouver des façons de faire, collaborer pour arriver à l'objectif qui est attendu. [...] J'essaie de voir avec elles les possibilités pour qu'elles puissent quand même choisir ». Elle souligne, enfin, l'importance du respect dans l'exercice de son rôle. Véronique n'a pas l'impression que les contextes différents dans lesquels elle se retrouve modifient sa manière d'accompagner ni ses tâches.

10.4.1.3 Martine discute de son accompagnement

Dans le cadre de sa description de son milieu de travail, Martine décrit de récents changements aux postes de gestion. D'abord, la directrice générale a pris sa retraite. Martine évoque cette directrice générale « comme un autre bon mentor » de son cheminement professionnel. La nouvelle directrice générale ne provenant pas du milieu de la petite enfance, Martine se voit attribuer un rôle de « coach ». Elle considère positivement cette expérience en précisant que « c'est vraiment "challengeant", c'est vraiment le fun pis de lui apprendre, justement, la pédagogie ». Un second changement important dans l'organigramme est l'intégration d'une nouvelle personne à l'équipe en raison de la préretraite progressive qu'entame l'adjointe administrative. Martine décrit que l'intégration de ces deux nouvelles personnes a « été rapide, c'est comme si elles faisaient partie de la famille elles aussi ». Bien que les transitions aient été planifiées et réalisées avec douceur, ces modifications, jumelées aux nombreuses tâches liées au respect des mesures sanitaires en période de pandémie, ont grandement réduit son implication pédagogique au sein des installations. Elle affirme : « depuis la pandémie j'avais l'impression d'être plus une poule pas de tête, d'être beaucoup moins dans la pédagogie ». Elle ajoute : « depuis la dernière année, j'ai l'impression que le soutien pédagogique a pris vraiment une "drop", ça été vraiment plus difficile d'accompagner le personnel, parce que le temps était manquant ». Martine raconte aussi que son temps d'accompagnement des éducatrices est également affecté, au moment des entretiens, par l'intégration de deux nouvelles éducatrices dans le groupe des 4 ans. Elle aborde, en outre, le soutien dont celles-ci auront besoin pour s'appropriier les mêmes connaissances que les autres équipes au sujet des « précurseurs pour la transition scolaire ». La transition scolaire est en effet un sujet ayant fait l'objet de plusieurs rencontres, discussions et collaborations avec les écoles.

Durant son discours, Martine insiste sur l'importance de l'équipe du milieu pour la réalisation de ses fonctions d'accompagnement. Elle déclare « on a une adjointe administrative qui s'occupe des parents, des paiements, des payes, on a la directrice générale qui s'occupe des gros dossiers, des réparations de l'installation. [...] Puis, moi je suis vraiment plus libérée pour faire du soutien pédagogique et technique avec le personnel ». Le personnel du CPE compte également, une commis-comptable, une gestionnaire de projets spéciaux, des préposés et plusieurs éducatrices spécialisées. Martine mentionne travailler en triade avec l'éducatrice titulaire et l'éducatrice spécialisée en situation d'accompagnement d'un enfant présentant des besoins particuliers. D'ailleurs les éducatrices peuvent demander une rencontre de soutien en tout temps, à propos de n'importe quel sujet, via un système de communication de pigeonier et de billets de couleur. Ce soutien peut s'organiser par téléphone lorsqu'elle travaille dans l'autre installation. Il est aussi possible qu'elle se joigne à une période de planification ou que l'éducatrice soit remplacée un moment par une autre éducatrice, disponible pour entamer sa journée de travail plus tôt à l'occasion, afin de lui permettre de la rencontrer pour échanger au besoin.

Martine estime que sa posture d'accompagnatrice a évolué à travers les années. En ses débuts elle explique « j'étais peut-être plus à parler de mes expériences de moi [...] et] peut-être moins être à l'écoute et les amener à réfléchir par elles-mêmes ». Elle considère que ses directrices l'ont aidée ainsi dans son volet « coaching » auprès du personnel. Martine décrit un savoir-être, une approche auprès des éducatrices qui a également été influencée par ses nombreuses lectures au sujet de la psychologie humaine. Elle pense aussi qu'elle a développé plus de confiance, de solidité et de maturité. Elle décrit maintenant : « ma posture à moi pour faire évoluer l'éducatrice [c'est] que ça vienne d'elle-même. Qu'est-ce qu'elle voit ? Qu'elle puisse voir d'elle-même, c'est un problème d'aménagement, que c'est son intervention [ou] sa posture ou peu importe. Ce n'est pas moi qui vais le lui dire, j'aime mieux que ça vienne d'elle ». Martine décrit utiliser les périodes d'observation et de retour avec les éducatrices comme stratégies d'accompagnement :

pour mieux les accompagner, c'est de l'observation au quotidien, et après ça d'amener des faits observables et mesurables, prendre le temps de leur faire voir la photo [de qui] elles sont

Martine ne perçoit pas de différence dans sa posture et son rôle d'accompagnement auprès des éducatrices titulaires de groupe dont les enfants ont tous le même âge ou qui sont en regroupement multiâge. Elle affirme à ce sujet : « que ce soit un groupe homogène ou un groupe multiâge, tout le

monde est bien accompagné ». Toutefois, elle note « au début ça été de m'habituer parce que je n'avais pas travaillé [en regroupement multiâge] ». Elle précise que parfois ses suggestions peuvent différer selon le type de regroupement.

Martine accorde aussi de l'importance à la consultation des équipes. Trois ou quatre rencontres annuelles sont organisées par titulaire de groupes d'âge pour les différentes installations, ainsi que trois réunions annuelles par installations et une réunion annuelle regroupant toutes les composantes du milieu. Martine dit que cet « équilibre entre les différents choix de réunion » est une forme d'accompagnement visant à répondre à une diversité de besoins des équipes. Dans une visée d'accompagnement de leurs équipes éducatives, les responsables pédagogiques des installations et du BC se réunissent une fois par mois pour tenir ce qu'elles nomment une « vigie pédagogique ». Durant le mois précédent, chacune est responsable de surveiller un secteur de l'éducation à la petite enfance et d'en faire un partage. Elles se tiennent ainsi à jour des nouveautés et actualités autour d'un large éventail de thématiques, pouvant alors leur permettre d'alimenter les réflexions et les pratiques éducatives des équipes. Enfin, au regard du travail d'équipe, Martine mentionne que des réunions hebdomadaires sont planifiées pour tous les membres de la direction du SGÉE.

Une autre formule de soutien mise en place au SGÉE est la création de documents résumant les discussions et décisions au regard d'une multitude de sujets et de certaines pratiques valorisées. Il s'agit de documents permettant d'accompagner le personnel actif du milieu, une sorte d'aide-mémoire. Ces documents soutiennent aussi le nouveau personnel embauché, et lui permettent de connaître ces aspects. Ces documents, nommés "les repères", conçus par les responsables pédagogiques, sont disponibles dans les dossiers numérisés de l'ordinateur de chaque installation ainsi que dans un gros cartable accessible à tous.

Dans le cadre de ses réflexions sur l'accompagnement du personnel éducateur, Martine évoque un intérêt de son milieu au sujet de l'outil CLASS (Classroom Assessment Scoring System, Pianta et al., 2008). L'ensemble du personnel a assisté à une soirée d'information au sujet de cet outil d'observation quelques mois avant l'embauche de Martine. Lors du dernier entretien, elle m'informe être en démarche d'obtention d'une certification d'observatrice du CLASS. Elle dit que l'intérêt pour la qualité des interactions répond aux valeurs du milieu. L'outil lui permet de mener des observations et d'« aborder la posture des éducatrices auprès des enfants de leur groupe ». Elle affirme que les connaissances liées à

cet outil lui offrent « d'autres lunettes qu'[elle peut] mettre pour [encore] mieux accompagner [s]on personnel ».

Une dernière forme d'accompagnement abordé par Martine concerne le lien avec la communauté. Elle explique que le SGÉE pour lequel elle travaille est un milieu impliqué dans sa communauté et qu'il est reconnu pour ses projets novateurs. Elle dit discuter de leurs réalités avec d'autres responsables pédagogiques ou directrices lors de la participation à des tables pédagogiques ou de regroupements de directions : « on les informe [...] comment ça se passe chez nous, comment on s'y est pris, pour les inspirer à leur tour ». C'est dans cette visée que la page Facebook du SGÉE et le site Internet sont régulièrement mis à jour. On y retrouve, entre autres, une banque de vidéos. D'ailleurs, lors de recrutement du personnel, il est fréquent que les candidat.es qui se présentent disposent d'une connaissance du contenu de la plateforme pédagogique du milieu qui se retrouve aussi sur le site Internet.

Au moment des entretiens, Martine se considère prête pour un poste de direction puisqu'elle possède les compétences requises. Elle démontre toutefois un désir de poursuivre son travail d'accompagnement pédagogique en affirmant « la pédagogie, je ne l'ai pas encore assez vue à mon goût, j'ai encore besoin de réussir des défis avec les filles ».

10.4.1.4 Établissement d'un dialogue entre les récits d'accompagnement des trois participantes

Chantal, Véronique et Martine décrivent leur posture d'accompagnement dans une perspective de respect. En peignant ce portrait de leur accompagnement, il est possible de repérer des similitudes avec la posture de soutien décrite par Vivegnis (2016, voir Tableau 2.1 en page 59). En effet, les trois responsables pédagogiques parlent d'écoute, d'ouverture, de compréhension, d'interactions personnelles positives et d'encouragement. Cependant, leurs discours font moins appel aux caractéristiques de soutien émotionnel ou d'aide à la connaissance de soi comme professionnel, que dépeint Vivegnis (2016) dans la définition de cette posture de soutien. Lorsqu'elles décrivent la conception de matériel ou l'organisation de rencontres, je perçois qu'elle se rapproche des postures « facilitation de l'agir enseignant » et « facilitation culturelle » que décrit Vivegnis (2016). En ce qui concerne la posture critique de l'accompagnement, elle est percevable dans le discours des participantes qui souhaitent que le personnel éducateur réalise lui-même ces prises de conscience par des questionnements.

De par la nature de leur poste, l'accompagnement est perçu différemment par Chantal qui est directrice générale de trois installations que par Véronique et Martine ne portant pas cette responsabilité. Les tâches d'accompagnement qu'elles décrivent témoignent de leur perception du rôle des SGÉE et du personnel éducateur. Les trois participantes parlent de l'accompagnement dans un lieu social, où elles veillent au bien-être et bon fonctionnement. Elles décrivent, par exemple, le rôle de réduction des inégalités sociales ou de préparation à l'école. Chantal et Véronique s'assurent d'accompagner leurs équipes en vue d'être en mesure d'effectuer un dépistage précoce des difficultés des enfants. Ces visées sont cohérentes avec l'une des missions éducatives décrite dans *Accueillir la petite enfance, le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance* « Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser leur inclusion sociale » (MF, 2019a, p. 2). Le contexte culturel dans lequel se situent les responsables pédagogiques oriente leur travail. De par leur fonction, les responsables pédagogiques prennent position comme des leaders dans leur milieu. Hébert (2016), dans son mémoire portant sur *Les représentations sociales de directrices générales en regard de la qualité et du leadership en CPE*, résume que « le leadership est un processus déployé par une personne avec l'intention d'influencer l'adhésion d'un individu ou d'un groupe en fonction d'orientations, dans une situation donnée, en vue de la réalisation d'objectifs collectifs » (p. 33). Un leadership positif est désigné par plusieurs auteurs, tel que mentionné à la section 1.1.2.5, comme une ressource encourageant le déploiement et le maintien du processus de la documentation dans les milieux (Fleet, 2017; Fleet et Patterson, 2001; Stobbs et al., 2017; Walker et al., 2017).

10.4.2 Accompagner le personnel éducateur dans leur processus de la documentation pédagogique

À travers nos échanges, les responsables pédagogiques précisent certaines de leurs actions au regard de l'accompagnement spécifique au processus de la documentation pédagogique. Elles détaillent également certaines mesures mises en place afin d'accompagner le personnel éducateur dans leurs difficultés.

10.4.2.1 L'accompagnement et la documentation pédagogique : les précisions de Chantal

Une des premières démarches d'appropriation du processus de la documentation pédagogique qui a été entreprise dans ce milieu est une lecture commune du texte d'Anne Gillain Mauffette (2008) parue dans la *revue Préscolaire*. Ce texte a été transmis à chaque membre du personnel et a ensuite fait l'objet de

discussions d'équipes, favorisant le développement d'une compréhension commune des attentes. Chantal et son équipe définissent un plan progressif vers la réalisation de la documentation pédagogique. Elle décrit qu'elles ont « commencé par prendre des photos des enfants, elles ont donc commencé par s'habituer à utiliser l'appareil photo en même temps que de faire les activités, et cela a pris un bon 2-3 mois avant que ça devienne convivial ». Ensuite, elle a proposé d'« envoyer la planification aux parents, après ça vous allez juste décrire l'activité que vous avez faite dans l'envoi, [dans] un message général ». Puis progressivement, ils ont intégré plus de détails dans leur documentation. Ces ajustements du processus sont une forme d'accompagnement et d'écoute des préoccupations des éducatrices. Elle précise que cette réflexion entourant le processus de la documentation est constante à ce sujet puisqu'il « faut toujours doser, entre le temps de qualité qu'on passe avec les enfants et le temps de rédaction que [le processus de la documentation pédagogique] demande ».

Au moment de l'instauration de la documentation pédagogique, Chantal fait une lecture commentée de toutes les planifications et des courriels transmis aux parents. Elle annonce qu'il s'agit d'« un genre de contrôle de qualité ». Les questions et commentaires constructifs qu'elle me décrit faire au sujet des planifications illustrent une de ses stratégies d'accompagnement. Par exemple, elle demande « Avez-vous pensé à le présenter de cette façon-là ? Avez-vous pensé à pousser peut-être plus loin ? Quel matériel pensez-vous mettre à la portée des enfants ? » Maintenant qu'elle est directrice de plusieurs installations, cette relecture est déléguée à ses ajointes.

Chantal parle des difficultés du soutien aux nouvelles éducatrices, elle aborde ainsi le fait que l'accompagnement du processus de la documentation pédagogique, sous format des courriels, s'adapte aux besoins individuels. Par exemple, des éducatrices travaillant pour ce milieu depuis 16 ans « n'ont pu besoin qu'on soit à côté d'elles et de les aider, [...] on va aller beaucoup plus aider celles qui sont nouvelles ou si on voit [chez certaines que d']anciens plis reviennent [dans les courriels, mais aussi les planifications], alors là, on va s'impliquer [d'avantage] ». Les éducatrices qui apprennent à documenter ont besoin « de support, [que l'on] regarde leurs courriels, et [d'obtenir] une analyse constructive. Elles ont besoin de modèle » pour dépasser le simple rappel de l'horaire du jour. À ce sujet, Chantal énonce aussi que les nouvelles éducatrices peuvent s'appuyer sur leur collègue de dyade pour développer leurs habiletés de rédaction de courriels. Cet accompagnement dans la relation dyadique est également préconisé en lien avec une utilisation pertinente du panneau de suivi et d'inspiration des projets.

Pour Chantal, accompagner le personnel éducateur consiste aussi à s'assurer qu'ils aient accès au matériel. Par exemple, au regard du matériel nécessaire à l'utilisation optimale des panneaux de suivi et d'inspiration, elle précise qu'à l'aide de leur cellulaire ou de l'ordinateur de l'installation, « [les éducatrices] s'envoient les photos, puis elles impriment tout ça sur l'imprimante couleur, elles ont la tranche, la plastifieuse, elles ont tout le matériel dont elles ont besoin, [...] même les velcros ».

De plus, bien que les éducatrices utilisent davantage leur téléphone cellulaire pour la prise de photo, les appareils numériques, achetés dans les premières années, sont toujours accessibles.

Enfin, au regard de l'accompagnement qui cible le processus de la documentation pédagogique, Chantal précise que certaines situations réduisent la disponibilité des adjointes et de la coordonnatrice en pédagogie. Lorsqu'elles accompagnent du personnel en intégration, par exemple, « elles ont moins le temps de vérifier les courriels et les planifications ».

10.4.2.2 L'accompagnement et la documentation pédagogique : les précisions de Véronique

En termes de soutien aux nouvelles éducatrices, Véronique propose ces quelques stratégies pour s'approprier les démarches de créations d'affichages pédagogiques : « se référer à une autre éducatrice qui a beaucoup d'expérience, faire collaborer avec une autre éducatrice [...] ou] montrer des photos d'affichage qui ont déjà été prises ». Puisqu'intégrer un nouveau milieu comporte son lot de défi, Véronique fait preuve de douceur et les invite à prendre rendez-vous quand elles souhaiteront en apprendre davantage sur la pédagogie. À ce moment, elle « leur offre de la lecture », dont un document PowerPoint qu'elle a conçu dans le cadre d'une réunion pédagogique qui aborde la documentation pédagogique. Elle précise qu'elle a repéré peu de documents francophones au sujet de la documentation pédagogique s'inspirant de l'ÉÉRE.

Véronique déclare consulter les affichages pédagogiques qui sont disposés dans les couloirs. Elle considère que son rôle au regard de ce volet du travail des éducatrices se situe au niveau de l'encouragement. Elle donne en exemple « c'est bien ce que tu as fait » ou « c'est important de le partager avec les parents ». Elle questionne parfois aussi les éducatrices, leur démontrant qu'elle s'« intéresse à elles ». Elle pourrait leur demander, par exemple, « j'ai vu dans ton affichage que vous avez fait telle activité, peux-tu m'en parler ? » Enfin, elle considère que pour accompagner les

éducatrices, elle doit demeurer « à l'affût des nouveautés, entre autres, [...] aller sur *Pinterest* » et faire des suggestions d'utilisation du matériel ou de mise en forme de l'affichage pédagogique.

10.4.2.3 L'accompagnement et la documentation pédagogique : les précisions de Martine

La documentation pédagogique au SGÉE où travaille Martine a été implantée dans une optique de répondre aux souhaits des éducatrices de partager leurs expériences, particulièrement celles vécues en forêt, et des parents d'être informés du déroulement des matinées en forêt. Ainsi, une amorce progressive d'appropriation du processus s'est réalisée auprès des groupes de 4-5 ans.

En vue d'une réunion, les deux responsables pédagogiques ont d'abord sélectionné puis imprimé sur format tabloïd des photos du quotidien au SGÉE. Elles ont ensuite formulé trois questions servant de déclencheur aux échanges des sous-groupes formés d'éducatrices des groupes d'enfants âgés de 4-5 ans; « Qu'est-ce qu'elles voient ? Qu'est-ce que l'enfant ressent ? [...] Qu'est-ce que l'enfant peut s'inventer dans sa tête ? ». Les différents sous-groupes étaient ensuite invités à « partager avec leurs collègues, montrer la photo et montrer [ce qu'elles] avai[en]t fait comme documentation pédagogique. Par la suite, des documents de lecture ont été partagés aux éducatrices.

Martine considère comme une stratégie d'accompagnement à l'appropriation du processus de la documentation pédagogique lorsqu'elle montre aux éducatrices des exemples d'affichages pédagogiques conçus. Martine dit que sa collègue, responsable pédagogique dans d'autres installations, a aussi conçu des documentations pédagogiques en collaboration avec les éducatrices. Martine envisage que cela puisse être une prochaine étape de soutien au personnel éducateur en démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique. Elle considère que « pour les accompagner encore plus, je pense que de s'asseoir avec une fille et de le faire ensemble, va peut-être aider, justement, la petite réticence, qu'elle va se sentir plus à l'aise que je le fasse AVEC elle et non que je lui dise quoi faire. Je peux lui montrer des images pour l'inspirer, mais encore, c'est encore une autre sorte d'accompagnement qui va la sécuriser puis lui montrer qu'elle est capable ».

À plusieurs reprises durant les entretiens, Martine prend des notes de pistes de réflexions ou d'actions au regard de l'accompagnement de la documentation pédagogique. Par exemple, elle annonce : « j'ai plein de notes là que je suis en train de faire ». Cela témoigne de son engagement dans la démarche du

projet de recherche tout comme de son désir d'accompagner l'ensemble de l'équipe éducative à déployer le processus de la documentation pédagogique.

10.4.2.4 Établissement d'un dialogue entre les trois récits d'accompagnement au regard du processus de la documentation pédagogique

Lorsqu'elles souhaitent soutenir la connaissance du processus de la documentation pédagogique, les trois responsables pédagogiques soulignent des lacunes en ce qui concerne l'accessibilité à l'information francophone. Chantal s'appuie sur un texte en particulier, Véronique rédige des résumés de ses lectures anglophones et Martine fait mention de trois textes existants. Cette première prise de connaissance par une lecture est intéressante puisqu'elle favorise l'établissement d'un vocabulaire commun au sein du milieu. Chantal décrit des étapes progressives pour s'approprier le processus de la documentation pédagogique au regard de la collecte et du contenu du produit partagé.

Les responsables pédagogiques aimeraient pouvoir soutenir davantage la pratique réflexive du personnel, mais précisent manquer de temps pour la formulation de rétroaction. La documentation pédagogique est importante, mais n'est pas au sommet des priorités dans la gestion et de l'organisation du quotidien. Elles font preuve de leadership en explicitant la valeur du processus, par exemple, lorsqu'elles formulent des phrases comme « C'est important de le faire ». Elles croient aux bénéfices potentiels de l'utilisation du processus de la documentation pédagogique et s'assurent que le personnel éducateur dispose du matériel nécessaire à la collecte et au partage de la documentation pédagogique produite.

10.5 Place accordée au travail et rôle au sein de la société

Aux termes du dernier entretien, j'ai questionné les responsables pédagogiques sur la place de leur profession dans leur vie ainsi que sur les fonctions qu'elles assument dans la société. Ces dernières questions permettent de conclure le portrait du vécu de ces responsables pédagogiques en peignant l'exercice de leur profession à l'intérieur du paysage sociétal.

10.5.1 Le rôle de la profession pour Chantal

Chantal se situe clairement au sein de la société. En contribuant activement au développement du réseau de services offerts à la petite enfance, elle démontre une volonté d'influencer l'évolution de la

société. Ses réflexions rapportées plus tôt (section 10.1.1) au sujet de l'importance d'accueillir des enfants de milieux défavorisés, issus de l'immigration ou présentant des besoins particuliers, témoignent de son engagement social. Elle espère que la fréquentation des installations du SGÉE qu'elle encadre permettront « de donner des bases solides à des enfants pour qu'ils deviennent des adultes tolérants, de donner des modèles aussi à leurs parents, [...] que l'on est tous des êtres humains, que l'on a droit au bonheur, que l'on a droit au respect, et que l'on peut tous communiquer ensemble [...] ça serait ma petite goutte d'eau dans la société ». Son engagement social transparaît également dans le discours qu'elle tient au regard du rôle de ses installations dans la préparation à l'école des enfants et de la réduction des inégalités sociales (section 10.1.1).

Cette ambition qui la passionne alimente le quotidien de Chantal. Les propos qu'elle tient témoignent d'une préoccupation constante envers « SON » SGÉE. Elle déclare que son agenda contient « minimum 50h par semaine » dédié à la réalisation de ses diverses tâches de direction. Elle conclut sur ce thème en énonçant : « je suis vraiment passionnée par ce que je fais et puis je ne me vois pas prendre ma retraite » malgré qu'elle soit âgée de plus de 60 ans.

10.5.2 Le rôle de la profession pour Véronique

Véronique nomme être une « passionnée du monde de la petite enfance ». Lorsque je lui demande quelle place prend le travail dans sa vie, elle répond qu'il s'agit « d'une belle place » parce qu'elle apprécie son travail. Elle affirme d'ailleurs qu'il n'y « a pas un matin [où elle n'a] pas le goût d'aller travailler. Elle poursuit : « je me suis toujours levé dans l'esprit que c'est un travail agréable ». Son plaisir au travail est tangible lorsqu'elle affirme : « je suis dans un contexte d'aide, comme conseillère, ça reflète bien ma personnalité, le fait d'aider, je me sens utile, je me sens bien, je me sens confortable, je trouve que j'ai ma place ». De plus, elle justifie l'importance que le travail prend dans sa vie par le fait qu'elle « entretient de beaux liens avec les gens avec qui [elle] travaille ». Cependant, elle précise que son parcours professionnel lui a appris rapidement qu'elle devait prendre du temps pour elle, en contexte familial ou en temps créatif. À ce sujet, elle ajoute : « je vous dirais que pour moi, j'ai réussi à avoir un bel équilibre dans ma vie, quand je sors de chez moi, je suis capable de faire la coupure. Puis, je me donne à 100 % quand je suis au CPE, parce que je suis encore super passionnée ».

En ce qui concerne sa contribution à la société, Véronique espère avoir offert aux éducatrices un accompagnement suffisant pour leur permettre à leur tour

de soutenir les enfants, pouvoir dépister certaines problématiques et mettre des outils en place pour que les enfants puissent bien cheminer éventuellement à l'école. [...] Pour moi c'est important l'égalité des chances aussi, donc d'apprendre aux enfants que peu importe les différences qu'on s'accepte comme on est, véhiculer les valeurs aussi de du respect, du plaisir, de, que ça puisse continuer dans leurs apprentissages rendus à l'école et dans la vie.

Véronique évoque des effets immédiats de ses interventions, qui engendreront des effets sur le futur des enfants. Il est intéressant de souligner que tout au long de son discours, Véronique manifeste sa réflexion au regard de l'importance des relations avec les familles.

10.5.3 Le rôle de la profession pour Martine

En période de pandémie, Martine exprime avoir perdu l'équilibre entre le travail et la vie personnelle : « c'était beaucoup plus le travail qui était dans mon cœur, dans ma tête, dans mon quotidien ». Martine exprime ressentir une certaine dévalorisation de la part de la société envers le secteur de l'éducation à la petite enfance. Elle affirme que « les éducatrices demandent beaucoup de reconnaissance ». Au moment des entretiens avec elle, le personnel éducateur du Québec se mobilise pour une reconnaissance accrue de leur fonction (Bélisle, 7 octobre 2021). Parfois, même son entourage réduit l'importance de son travail avec des énoncés tel que : « voyons, t'es directrice adjointe d'une garderie, t'es pas chirurgienne, t'es pas directrice de la chirurgie à l'hôpital ».

Martine aborde très peu le rôle des SGÉE dans la préparation scolaire à travers tout son discours. Elle en parle brièvement lorsqu'elle aborde l'accompagnement des nouvelles éducatrices pour s'approprier les démarches mises en place pour la transition scolaire.

Elle dit davantage son rôle au regard de l'efficacité du service, de l'absence de manque à tous les niveaux. Elle décrit aussi que son rôle « est de voir que chacun va bien et de mettre les ressources » en place pour s'en assurer. Martine aborde ainsi le bien-être du personnel (éducateur et autre), mais aussi celui des enfants.

Martine décrit qu'elle souhaite que le personnel et les familles se souviennent d'elle davantage pour l'être humain que pour ses réalisations en exprimant, par exemple, « je pense que je suis plus dans l'émotif, les émotions, le senti de ce que [j'ai] pu apporter ».

10.5.4 Établissement d'un dialogue au sujet de la place accordée au travail ainsi qu'au rôle au sein de la société des trois participantes

Chantal, Véronique et Martine sont trois femmes passionnées par l'éducation à la petite enfance. Leur contribution à cette recherche en témoigne. Tout au long de leur discours, elles font preuve d'enthousiasme envers leur profession. Elles abordent toutes trois l'aspect central des relations humaines qui se déploient dans les SGÉE.

Une réflexion entourant la perception de l'éducation à la petite enfance et de l'image de l'enfant émerge du discours global des trois participantes. D'abord elles abordent toutes les trois l'importance des intérêts des enfants en les plaçant au cœur de l'observation et de la planification. Une vision développementale de l'enfant est sous-jacente à l'expérience de documentation pédagogique qui est mise en place dans ces milieux. Les trois responsables pédagogiques insistent sur le fait que les documentations pédagogiques produites sont forts utiles à la réalisation des dossiers éducatifs. Cette obligation ministérielle pourrait être considérée comme une provocation à l'utilisation du processus de la documentation pédagogique.

Dans leurs discours les responsables pédagogiques démontrent une sensibilité à l'unicité des enfants et leurs intérêts, mais abordent en même temps une conception des SGÉE en tant que lieu de préparation scolaire. Cette tension entre l'enfant au cœur de son expérience et l'enfant en développement reflète l'ambivalence de l'image de l'enfant qui se dégageait du programme éducatif de 2007 (MFA) que j'ai soulevé dans un article précédent (2016). Bien que la mise à jour d'*Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a) inclue un ensemble de changements au niveau du vocabulaire utilisé valorisant une reconnaissance de la valeur des enfants et le respect de leur point de vue, une perspective développementale persiste. Cela est en outre observable par l'« ajout de boîtes proposant des pratiques à privilégier pour soutenir chacun des domaines de développement » (MF, 2019b, p. 6).

CHAPITRE 11

DISCUSSION

11.1 S'inspirer de l'ÉÉRE

Le contexte culturel influe grandement sur la structure des services à la petite enfance (Dalhberg et al., 2007/2012). L'inspiration des pratiques éducatives issues d'une autre culture nécessite une réflexion profonde quant aux convictions sous-jacentes à la structure d'accueil (Gothson, 2010; Dalhberg et al., 2007/2012). Au Québec, comme nous l'avons souligné à la section 1.2.1, les SGÉE du Québec s'appuient sur le programme éducatif du MF (2019). Celui-ci se veut une référence dont le contenu sert d'appui pour justifier les choix éducatifs des directions et responsables pédagogiques.

La version actuelle de ce programme affirme que les membres du personnel éducateur peuvent « s'inspirer des orientations éducatives présentées ici pour élaborer leur propre programme éducatif, et ce, de manière à le mettre en œuvre selon les particularités de leur milieu » (MF, 2019a, p. 9). Afin de bonifier l'apport de ce document sur la pratique du personnel éducateur, trois types d'encadrés y ont été ajoutés. Ainsi, on y retrouve des exemples qui permettent l'illustration de certaines thématiques, des lectures additionnelles y sont proposées ainsi que des séries de questions aux divers chapitres du document visent à favoriser une réflexion critique sur la pratique. Ces ajouts à ce programme éducatif dénotent une volonté d'accroître l'importance accordée à la voix des éducatrices, un encouragement à leurs réflexions, un renforcement de leur pouvoir d'agir ainsi qu'une valorisation de leur individualité. La mise à jour, tel que mentionné ci-haut, inclut aussi des modifications dans le vocabulaire utilisé, par exemple

« les expériences vécues par les enfants » remplace la « La structuration des activités », employée dans la version précédente d'*Accueillir la petite enfance*. Le terme « activité » étant souvent considéré comme un synonyme d'activité proposée et très contrôlée, cette appellation de remplacement évoque mieux l'ensemble des moments de vie (jeux amorcés par l'enfant, activités proposées par les adultes, ateliers, routines et transitions, soins de base) qui composent la journée des enfants (MF, 2019b, p. 5).

Dans les trois milieux ayant participé à cette étude, l'inspiration de l'EÉRE existait déjà avant la mise à jour d'*Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a) ce qui explique que la complémentarité des principes n'a pas été explorée auprès des responsables pédagogiques dans le cadre de cette étude. Chantal, Véronique et Martine expriment un enthousiasme, une réponse émotive aux principes énoncés de l'EÉRE. Les trois responsables pédagogiques semblent suggérer que s'inspirer se définirait par l'expression « prendre ce qui nous plaît ». On note également une juxtaposition de principes d'approches centrées sur les forces des enfants et d'approches développementales. En outre, le choix de l'utilisation de grille de suivi du développement, comme le *COR*, découle en effet d'une approche centrée sur les lacunes et l'atteinte d'objectifs. Alors que

dans une approche orientée sur les forces, on s'attend à ce que l'éducateur identifie les intérêts, les amitiés, et les connaissances de l'enfant, et qu'il propose des activités ou des projets pour lui permettre de réaliser ses propres objectifs, sans connaître les finalités des apprentissages des enfants (Chan, 2010; Clark et Moss, 2001; Dahlberg et al., 2012; Pacini-Ketchawbaw et al., 2015). (Paquette et al., 2016, p. 90)

Il y a lieu de se questionner sur la définition du mot inspiration dans le cadre des SGÉE québécois. Considérant que les acteurs de l'EÉRE invitent à s'interroger sur son propre contexte et non à reproduire leurs expériences, est-il inconcevable de s'inspirer des démarches de l'EÉRE sans en respecter l'ensemble des fondements ? En outre, en soulevant l'utilisation de la documentation pédagogique pour démontrer les étapes de développement franchies, il me paraît intéressant que de futures réflexions portent, par exemple, sur la juxtaposition des approches.

11.2 Post-réflexion au regard des interprétations présentées

Les objectifs de cette étude étaient 1) nommer, pour certaines responsables pédagogiques en SGÉE s'inspirant de l'EÉRE, ce que représente l'accompagnement du personnel éducateur s'engageant dans une démarche de documentation pédagogique et 2) relever de leurs discours certains éléments pouvant influencer cette expérience. Durant l'ensemble de ma démarche phénoménologique post-intentionnelle, j'ai respecté les propositions méthodologiques et philosophiques de Vagle (2018). Ainsi, tout au long de la démarche, je me suis efforcée de faire preuve de flexibilité afin d'être en mesure de valoriser la multiplicité des points de vue et être ouvert à suivre les *lignes de fuite* (Vagle, 2018). Les questions des canevas d'entretiens ainsi que les relances que j'ai posées pendant ceux-ci étaient presque toutes

formulées de manière ouverte favorisant le discours des participantes. En ayant en tête une vision rizhomatique (Deleuze et Guattari, 1980) de l'apprentissage, je me suis laissée porter par les divers chemins que les responsables pédagogiques ont empruntés pour décrire leur expérience. Au Chapitre 8 décrivant la posture post-réflexive, j'inscrivais qu'il s'agissait d'une réflexion post-structuraliste refusant une interprétation donnée comme unique et véridique. Mon interprétation des propos de Chantal, Véronique et Martine que je place en discussion avec les notions théoriques représente donc une voie possible de porter un regard sur ce cumul d'informations sur l'expérience de ces responsables pédagogiques.

Afin de présenter mes interprétations des propos des participantes, j'ai organisé le Chapitre 10 en cinq sections, dont la séquence se rapproche de celle des sujets des trois entretiens en profondeur (Seidman, 2013). En premier lieu, j'aborde leurs expériences personnelles et professionnelles, suivi d'une description de leur poste et de l'organisation du service de garde. Puis, je relate comment les responsables pédagogiques ont décrit leur premier contact avec l'ÉÉRE. Un portrait du processus de la documentation pédagogique prenant forme dans les milieux de chaque participante est ensuite dressé en décrivant les formats, les fonctions qui lui sont attribuées, puis l'énumération des difficultés qu'elles ont racontées. La présentation de l'expérience des participantes s'articule ensuite autour de l'accompagnement qu'elles offrent à leurs équipes éducatives; en situations variées puis, plus précisément en ce qui concerne le processus de la documentation pédagogique. La dernière section du chapitre précédent permet d'exposer la place que Chantal, Véronique et Martine accordent à leur emploi de même que leurs croyances au regard de leur rôle au sein de la société. En réalisant ce travail de communication de ma compréhension de leur expérience, mes réflexions ont permis de faire émerger trois interprétations majeures au regard de l'utilisation de la documentation pédagogique dans ces trois milieux.

D'abord, tel que relevé en section 10.5.4, le discours des participantes est empreint de leur perception de l'éducation à la petite enfance et de l'image de l'enfant qu'elles adoptent. Dans un contexte où l'éducation à la petite enfance est décrite comme ayant un rôle majeur dans la préparation scolaire des enfants, les responsables pédagogiques esquissent une perspective développementale de leur vision de l'enfance. Ce qui est particulièrement évident lorsqu'elles parlent de stratégies de dépistages. Malgré une démonstration d'une sensibilité à l'unicité des enfants et leurs intérêts, les récits des participantes

renvoient peu à l'image de l'enfant riche en potentiel. Paquette et ses collaboratrices (2021) décrivent que l'enseignante qui adopte cette image de l'enfant

fait preuve de confiance envers chacun d'eux. Elle cherche à valoriser les forces de l'enfant, et à repérer ses bourgeons de compétences plutôt qu'à mettre l'accent sur ses faiblesses ou ses lacunes. L'enseignante lui permet de mettre en œuvre ses propres stratégies en situation de résolution de problèmes. Elle a la conviction que l'enfant est capable de grandes choses (p. 44).

Prendre appui sur une telle image de l'enfant valorise l'utilisation de la documentation pédagogique comme un discours alternatif au discours dominant (Dahlberg et al., 2007/2012). Boudreau et ses collaboratrices (2021) soulignent à cet effet que

l'enseignante qui utilise la documentation pédagogique doit aussi garder en mémoire qu'elle ne doit pas seulement l'utiliser dans le but d'observer des habiletés précises ou de transmettre une information sur une activité réalisée par l'enfant, mais également pour redéfinir sa conception de l'éducation des jeunes enfants où elle met en valeur l'enfant unique et compétent qui interagit avec autrui dans son environnement et agit selon ces intérêts (p. 255).

Pour les équipes désireuses de s'inspirer de l'ÉÉRE et d'établir un premier contact avec le processus de la documentation pédagogique, il semble primordial de savoir que cette démarche implique une réflexion profonde sur l'image de l'enfant.

La seconde observation que je tire des propos de Chantal, Véronique et Martine est qu'elles ne peuvent décrire avec précision comment les éducatrices ciblent leurs observations et comment s'établit la sélection des situations documentées. Leurs descriptions découlent principalement d'un sentiment plutôt que d'un choix. Cela me rappelle les défis de l'observation que Fontaine (2014) souligne quant au fait que l'on remarque « ce qui fait le plus de bruit ou est le plus visible » (p. 7). Il pourrait donc être important que cette étape du processus soit davantage explorée dans les équipes éducatives. Ces explorations paradigmatiques profondes pourraient réduire les risques que l'exigence ministérielle de la réalisation des dossiers éducatifs individuels entraîne une tendance à l'utilisation de la documentation pédagogique comme une démonstration de l'atteinte d'objectifs. La section 1.1.2.4 de ce mémoire aborde cette mise en garde envers une mécompréhension possible des fondements de la documentation pédagogique de l'ÉÉRE menant à l'utilisation du processus qui vise l'illustration de comportements

attendus et valorisés⁷². Cette tension dans la compréhension et l'utilisation du processus de la documentation pédagogique de l'ÉÉRE a d'ailleurs été observée en Ontario, où la documentation pédagogique fait partie intégrante du programme. Barrette (2019), y soulignait que ce programme « se soumet à une évaluation qui demande des preuves et la satisfaction d'attentes qui viennent nier l'esprit de la documentation pédagogique telle que conçue par les praticiens de [l'ÉÉRE] » (p. 115). Dans son étude portant sur l'interprétation du processus de la documentation dans la pratique quotidienne du personnel éducateur ontarien suite à l'intégration de la documentation pédagogique dans le programme éducatif, Brown (2021) relève que les principales fonctions décrites de la documentation pédagogique sont l'évaluation du développement et la communication avec les familles. Les trois responsables pédagogiques abordent, elles aussi, généralement la documentation pédagogique en termes de diffusion d'informations aux parents. Ainsi, de futurs projets de recherche pourraient s'articuler autour de la sélection des objets de la documentation pédagogique d'équipes éducatives québécoises.

Enfin, il ressort du discours des participantes que des discussions avec les collègues permettant l'échange de points de vue seraient aussi une avenue à explorer auprès des équipes éducatives désireuses de s'inspirer de l'ÉÉRE. En effet, il s'agit d'une étape fondamentale du processus de la documentation pédagogique qui paraît peu exploité selon les responsables pédagogiques rencontrées dans le cadre de cette étude. En 2007, l'OCDE décrivait que la documentation pédagogique issue de l'ÉÉRE

implique l'idée de recherche et l'évaluation collégiale des approches et des positions des enseignants. [...] les enseignants peuvent comprendre grâce à ces outils comment se manifestent leurs propres valeurs, leurs préoccupations et leurs interprétations du cheminement de l'enfant à un moment donné et soumettre leurs réactions et le contexte pédagogique à la discussion et l'analyse collective (p. 165).

De plus, tel que défini dans la section 1.1.2.4, la documentation pédagogique est un outil favorisant la réflexion critique et le développement professionnel des éducatrices en leur fournissant des opportunités d'observer leur pratique à travers les divers médias. La recension des écrits réalisée permet de mettre en lumière l'importance de la pratique réflexive partagée. Ainsi, les discussions avec les collègues quant à la documentation recueillie favorisent une réflexion critique s'appuyant sur une variété de points de vue (Bowne et al., 2010; Picchio et al., 2012; Lazarri et al., 2013). La confrontation

⁷² Voir, entre autres : Albin-Clark, 2021; Alvestad et Sheridan, 2015; Flannery Quinn et Schwart, 2011; Merewether, 2018; Oliveira-Formosinho et de Sousa, 2019; Olsson, 2009; Plum, 2012.

des valeurs, croyances et perceptions favorise l'évolution des pratiques. La pratique réflexive, issue du processus de la documentation pédagogique, apparaît comme une stratégie de développement professionnel. Des études portant sur cette fonction du processus de la documentation pédagogique ou l'accompagnement de la pratique réflexive du personnel éducateur seraient susceptibles de susciter d'autres récits enrichissant la réflexion sur ce phénomène.

SECTION V : CONCLUSION

En tant qu'artisane de ce mémoire, j'ai réalisé cette étude phénoménologique post-intentionnelle en m'imprégnant pleinement de ma subjectivité envers le sujet. S'inscrivant dans une perspective postmoderne, mon projet entrelace les propos de trois personnes avec la théorie que je connais. Comme le rappelle Vandebroek (2021) « les données qui sont sélectionnées, la manière dont elles sont présentées et mises en rapport avec d'autres données, tout cela est l'objet de choix qui sont imprégnés de valeurs » (p. 693). Les choix que j'ai établis tout au long de cette rédaction sont importants à la démarche de mon mémoire qui s'inscrit dans « la perspective de « faire sens » [qui] permet d'enrichir de nuances les pratiques dans des contextes socioculturels variés » (Lemay et Lehrer, 2022, p. 15). J'aspire à ce que mon texte rende compte de mes réflexions au regard du vécu de Chantal, Véronique et Martine. En dressant leur portrait, en plaçant leur discours en dialogue, en le regardant à la lueur des connaissances théoriques acquises, je souhaite que ses réflexions puissent alimenter les praticiens. En effet, je relève dans cette étude que certaines étapes du processus de la documentation pédagogique sont moins exploitées, notamment la discussion avec les collègues au sujet de la documentation pédagogique produite. Ces réalités qu'ont partagées ces trois responsables pédagogiques peuvent permettre d'identifier des pistes autour desquelles les équipes désireuses de s'inspirer de l'ÉÉRE et de déployer le processus de la documentation pédagogique peuvent se questionner. En outre, l'image de l'enfant, l'objet de la documentation pédagogique et l'échange autour des productions sont des éléments qui, selon ma compréhension théorique du processus de la documentation pédagogique, favorisent l'engagement du personnel enseignant ou éducateur. En enrichissant leur pratique réflexive autour de ces trois éléments, les équipes éducatives sont amenées à se questionner sur comment la documentation pédagogique peut nourrir le dossier éducatif exigé par le MF depuis 2021. Ces réflexions, fondamentales au processus, peuvent être considérées comme des moyens d'éviter d'utiliser la documentation pédagogique uniquement pour illustrer les acquis ciblés pour le document biannuel à remettre aux parents.

12.1 Des réflexions entourant les limites perçues de cette étude

La première contrainte vécue dans le cadre de la réalisation de ce projet est l'impact de la pandémie COVID-19. En effet, le recrutement a dû être retardé en raison de la surcharge de travail des

responsables pédagogiques. Ayant reçu mon certificat éthique en mars 2020, au moment même du début du confinement général, il m'était impossible de communiquer avec les milieux. Il me semblait par la suite insensé de les approcher durant cette période de crise. C'est pourquoi j'ai osé amorcer la sollicitation des responsables pédagogiques en février 2021. Ainsi, il est possible qu'en d'autres circonstances les refus et acceptations des responsables pédagogiques aient été différents. De plus, au regard des participantes, il est intéressant de souligner que l'organigramme des trois milieux comportait plusieurs installations. Dans le cadre du recrutement et des réponses favorables obtenues, il est possible que le fait que le service comporte plusieurs installations facilite le remplacement des responsables pédagogiques afin d'être libéré pour participer à des projets de recherche. De plus, au moment des entretiens, la santé publique encourageait la population à réduire les contacts, les neuf entretiens ont été réalisés via la plateforme en ligne ZOOM. Dans le cadre de la description de la démarche d'entretien en profondeur, Seidman (2013) souligne l'importance de s'attarder à la relation sociale qui se développe à l'intérieur des échanges. Il est envisageable que l'absence de contact en présentiel ait eu un impact sur ma relation avec les participantes puisque « la dynamique n'est en effet pas la même lorsque le mode de communication diffère » (Napoli, 2022, p. 314).

De plus, ce contexte particulier dans lequel se sont déroulés les entretiens vient ajouter un frein au déploiement du plein potentiel du processus de la documentation pédagogique. Les responsables pédagogiques ont insisté sur le fait que la pandémie ait grandement affecté la quantité d'énergie disponible à l'utilisation du processus de la documentation pédagogique. Ainsi, j'ai pu constater que la documentation pédagogique n'était pas une préoccupation principale à ce moment spécifique de la pandémie, bien qu'elles en reconnaissent toutes l'importance dans leur milieu. Les responsables pédagogiques n'étant alors pas pleinement engagées dans l'accompagnement de leur équipe au regard du processus de la documentation pédagogique, il est possible que la profondeur de leurs réflexions à ce sujet ne soit pas optimale. Il est donc possible que si les entretiens avaient eu lieu en dehors de ce contexte, les discours et expériences aient été différents. D'autres part, il faut souligner que les injonctions ministérielles et les conditions de financements des SGÉE avec lesquelles les responsables pédagogiques québécoises doivent transiger influencent également la mise en œuvre et le soutien au processus de la documentation pédagogique inspiré de l'ÉÉRE.

Enfin, dans le cadre de cette recherche phénoménologique post-intentionnelle, il est important de préciser qu'il s'agit de rencontres en profondeur avec trois participantes et que leur récit n'est pas

généralisable. Ce n'est d'ailleurs pas une finalité de ce type d'étude qui vise plutôt à « contempler les différentes façons dont les choses se manifestent et apparaissent dans et à travers notre être dans le monde » (Vagle, 2018, p. 23, traduction libre⁷³). Vagle (2018) souligne l'importance d'appuyer l'interprétation du phénomène sur une description exhaustive du contexte dans lequel il se produit. En cohérence, le petit nombre de participantes ne représente pas non plus une limite.

12.2 L'engagement des participantes à cette étude

Les participantes ont démontré un réel engagement durant les entretiens. Il est d'abord important, pour moi de signaler qu'elles ont toutes affirmé que la série d'entretiens fut plaisante. Chantal s'est exclamée : « c'était vraiment intéressant » et a ajouté « ça m'a fait un plaisir de vous aider ». Véronique a déclaré : « je suis bien contente d'avoir collaboré avec toi ». Puis, Martine a annoncé : « ça m'a fait plaisir de contribuer ». Elles ont toutes trois fait preuve d'une réelle motivation à contribuer à mon projet en surmontant leurs contraintes d'horaire et les imprévus qui ont parfois causé des déplacements de rendez-vous. Malgré les contraintes des entretiens à distance, un climat de confiance a pu s'établir avec chacune des participantes qui se sont confiées à moi. L'absence de rencontre physique avec les participantes a rendu impossible la remise d'un cahier favorisant leur prise de notes et l'évolution de leurs réflexions. Elles ont toutes trois refusé l'envoi postal d'un tel outil. Martine dit avoir réfléchi à nos échanges durant son trajet vers le domicile à la suite de chacun des deux premiers entretiens. Celle-ci prend aussi des notes aux fils des échanges lorsque surviennent des questions pour son milieu, des idées, etc. Chantal a écrit, une fois, une information qu'elle souhaitait me transmettre lors de la prochaine rencontre. Véronique, quant à elle, déclare ne pas avoir pensé au contenu des entretiens durant les intervalles. Il est possible de penser que la remise d'un cahier aux participantes aurait pu favoriser la prise de notes. Il est aussi possible que la raison de la faible participation à cette modalité proposée soit un manque de temps ou d'énergie, les effets de la pandémie se faisant toujours grandement ressentir dans les milieux (Bigras et Lemay, 2020; Bigras et al., 2021; Bigras et al., 2022).

Les participantes se sont investies avec sincérité dans la série d'entretiens de mon projet. J'en retiens l'unicité de leur parcours et la singularité de leur vécu. Elles sont confrontées à des réalités différentes, et manifestent des aspirations et des relations uniques avec et au sein de leur profession. Au regard de

⁷³ Citation originale anglophone : « trying to contemplate the various ways things manifest and appear in and through our being in the world ».

l'accompagnement du personnel éducateur dans leurs processus de la documentation pédagogique, les équipes éducatives des trois milieux n'en sont pas au même point dans leurs démarches d'appropriation.

Tout au long du récit qu'elle fait de l'historique de son SGÉE, Chantal évoque sa pratique réflexive. Ainsi, j'ai l'impression qu'elle est pleinement consciente des mécanismes qui sont mis en place et de la priorisation des actions du personnel éducateur qu'elle et ses équipes éducatives ont choisies. Ses propos semblent exprimer une assurance envers ce qui est mis en place. En conclusion de la série des entretiens, lorsque je lui demande si elle identifie des bénéfices à la participation au projet, elle me répond que cela lui a permis « de s'arrêter, de réfléchir sur des choses auxquelles on n'avait pas pensé de réfléchir ou qu'on n'a pas vues au fil des années, le travail qu'on a fait ». Cependant, je pense qu'aucun changement aux modalités d'accompagnement du personnel éducateur au regard du processus de la documentation pédagogique ne découlera de ces réflexions.

Véronique dit aussi que la participation aux trois entretiens lui a permis de prendre un temps d'arrêt sur son travail. Elle affirme : « c'est sûr que ça m'a amenée quand même à réfléchir par rapport aux pédagogies que je mets en place ». Je l'ai quittée en ayant l'impression d'avoir semé de petites graines de réflexions qui, un jour peut-être, feront surface dans le cadre de son accompagnement. En outre, elle a pris conscience que des rétroactions plus nombreuses pourraient être offertes aux éducatrices au sujet des affichages pédagogiques.

Martine, quant à elle, était déjà dans des dispositions optimales pour réfléchir à l'accompagnement de la documentation pédagogique. En effet, la réflexion à ce sujet est assez récente dans son milieu, Martine souligne qu'ils en sont au tout début. Le fait qu'elle soit également impliquée dans un autre projet ayant un volet abordant le processus de la documentation pédagogique peut être considéré comme une assise stimulant l'engagement de Martine à mon projet. Tel que mentionné précédemment, au cours de nos discussions, elle a identifié plusieurs nouvelles stratégies d'accompagnement auxquelles elle envisage réfléchir. Par exemple, réaliser un affichage pédagogique avec une éducatrice ou organiser une portion de réunion durant laquelle les éducatrices discuteraient d'un affichage. Martine relève aussi que la séquence des entretiens lui a permis un regard sur son être professionnel et personnel.

Les trois responsables pédagogiques abordent leur accompagnement du point de vue de la relation humaine qu'il implique ainsi que de l'importance de l'accessibilité à des ressources. Je perçois qu'elles

ont toutes trois une grande influence au regard du processus de la documentation pédagogique qui est mis en place dans leur milieu. Leur rôle de leader positif en ce sens, témoigne de ce que d'autres auteurs ont déjà nommé comme un levier puissant à l'adhésion du personnel éducateur (Fleet, 2017; Fleet et Patterson, 2001; Stobbs et al., 2017; Walker et al., 2017). Il s'agit donc d'une caractéristique pertinente à cerner lorsque les équipes éducatives souhaitent s'engager dans une démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique s'inspirant de l'EÉRE : il faut croire en ce que l'on fait!

En terminant, Pirard (2021) suggère qu'il est essentiel que le chercheur réfléchisse aux recommandations formulées « afin d'éviter que les résultats de recherche ne fassent l'objet d'injections supplémentaires » (p. 680). Je tiens à préciser que je formule ses propositions dans une visée de générer des discussions chez les différents acteurs de l'éducation à la petite enfance et non dans une visée prescriptive désignant la bonne façon de s'approprier la démarche de documentation pédagogique et d'accompagner le personnel éducateur. Ainsi, comme le souligne Pirard (2021), « Par leur existence même et quel que soit leur type, les démarches de recherche en éducation à la petite enfance et les résultats qu'elles produisent contribuent à la définition et à la légitimation d'un champ de pratiques dont la complexité a été trop souvent sous-estimée » (p. 673). J'espère, humblement, que cette étude contribue à cette réflexion.

ANNEXE A

PREMIER COURRIEL DE COMMUNICATION AVEC LES SGÉE

Objet : Invitation à une recherche portant sur la documentation pédagogique en CPE, s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia

Monsieur, madame

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Nathalie Bigras et Joanne Lehrer. Mon projet de recherche, accepté par le comité éthique de l'UQÀM, cherche à cerner comment l'accompagnement professionnel à la documentation pédagogique peut-elle prendre forme pour les responsables pédagogiques en CPE, s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia.

En consultant le site Internet de votre CPE, j'ai constaté que votre plateforme pédagogique prend appui sur des principes fondateurs de l'expérience éducative de Reggio Emilia. La documentation pédagogique est un principe fort de cette expérience. Est-elle mise en place dans votre CPE? Est-ce qu'une personne est mandatée afin d'offrir un soutien au personnel éducateur dans ces démarches? Dans l'affirmative, cette personne pourrait être invitée à participer à mon projet de recherche.

Je vous invite à me téléphoner ou m'indiquer le meilleur moment pour vous rejoindre, afin de vous décrire davantage ce projet.

Je vous remercie,
Au plaisir,
Alexandra Paquette

ANNEXE B

SCÉNARIO TÉLÉPHONIQUE AVEC LES RESPONSABLES PÉDAGOGIQUES

Une fois le retour de courriel démontrant un intérêt, l'étudiante-chercheuse communique avec la responsable pédagogique par téléphone ou zoom, afin de décrire le projet de recherche.

Bonjour,

Je vous remercie de l'intérêt que vous démontrez pour mon projet de recherche visant à cerner comment l'accompagnement professionnel à la documentation pédagogique peut-elle prendre forme pour les responsables pédagogiques en CPE, s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia. Plus spécifiquement, il vise également à reconnaître les éléments pouvant influencer votre expérience actuelle d'accompagnement professionnel, puis formuler le sens attribué à cette expérience d'accompagnement professionnel. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, réalisé sous la direction principale de Nathalie Bigras, professeure du département de Didactique de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal.

La documentation pédagogique telle que présentée dans les principes de l'expérience éducative de Reggio Emilia est-elle mise en place dans votre CPE?

Est-ce que vous exercer un rôle auprès du personnel éducateur dans leur démarches d'engagement dans ce processus de documentation pédagogique?

Seriez-vous intéressé à me rencontrer à trois reprises pour des entretiens de 90 minutes autour de ce sujet?

Les entretiens devront se déroulés de manière virtuelle, à l'aide de la plateforme Zoom. La séquence de trois entretiens se déroulera avec un intervalle de trois à sept jours entre chacun d'eux, aux dates et heures de votre convenance.

Je cherche à rejoindre cinq responsables pédagogiques pour réaliser mon projet de mémoire. Désirez-vous que nous effectuions une rencontre initiale, afin d'établir un premier contact et d'estimer votre aisance à vous engager dans un processus réflexif en profondeur avec moi pour des périodes prolongées. Cette rencontre initiale se fera également sur la plateforme Zoom, à la date et heure de votre convenance. Un lien vous sera envoyé par courriel.

Il est plausible que la responsable pédagogique ne souhaite pas une première rencontre.

Parfait, je vous envoie par courriel le formulaire de consentement, afin que vous en preniez connaissance. Une fois que vous aurez lu le document, vous pourrez me faire un retour de courriel m'indiquant votre accord. Nous pourrions alors établir des dates et heures pour les rencontres.

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES RESPONSABLES PÉDAGOGIQUES

IDENTIFICATION

Nom du projet :

Étudiante-chercheuse responsable du projet : Alexandra Paquette

Programme d'études : Maîtrise en éducation, profil didactique, UQAM

Directions de recherche : Nathalie Bigras, Ph.D, UQAM et Joanne Lehrer, Ph.D, UQO

Adresse courriel : paquette.alexandra@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-977-3000 poste 3518

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part au présent projet visant à cerner comment l'accompagnement professionnel à la documentation pédagogique peut-elle prendre forme pour les responsables pédagogiques en CPE s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia. Plus spécifiquement, il vise également à reconnaître les éléments pouvant influencer votre expérience actuelle d'accompagnement professionnel puis formuler le sens attribué à cette expérience d'accompagnement professionnel. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction principale de Nathalie Bigras, professeure du département de Didactique de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 3166 ou par courriel à l'adresse : bigras.nathalie@uqam.ca

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à rencontrer (virtuellement via la plateforme Zoom) l'étudiante-chercheuse au cours de trois entrevues individuelles au cours desquelles il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, vos parcours académique et professionnel, votre expérience professionnelle actuelle auprès du personnel éducateur ainsi que de réfléchir à l'influence de votre parcours de vie sur le sens que vous attribuez à votre expérience d'accompagnement. Ces entrevues seront enregistrées automatiquement par la plateforme Zoom, avec votre permission, et prendront environ 90 minutes chacune. Un cahier de notes vous sera offert (envoi par courrier) si vous souhaitez rédiger vos réflexions par écrit entre les entretiens et/ou pour vous y référer dans le cadre des entretiens ou de vos démarches de développement professionnel subséquentes. Ce cahier personnel ne sera pas analysé et n'est nullement obligatoire dans la démarche.

Les dates et heures des entrevues seront à convenir avec le responsable du projet. Les enregistrements seront supprimés immédiatement après la transcription. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Vous serez par la suite invité(e) à faire une lecture d'approbation des analyses de vos propos.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à rehausser les connaissances scientifiques de l'expérience d'accompagnement professionnel des responsables pédagogiques auprès du personnel éducateur engagé dans une démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique en CPE, s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia. De plus, votre engagement dans une pratique réflexive, autour de votre accompagnement professionnel du personnel éducateur, représente une occasion de développement professionnel au regard de cet accompagnement.

La présente recherche implique aussi un risque. La démarche requiert un haut taux de pratique réflexive et d'engagement. Ainsi, vous pourriez percevoir la démarche comme une surcharge. Dans cette éventualité, une plus grande flexibilité sera offerte dans la séquence des entretiens. Vous demeurez en tout temps libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante ou de vous retirer de l'étude sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous

souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si celle-ci estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seules la responsable du projet et ses directrices de recherche (Nathalie Bigras et Joanne Lehrer) auront accès aux enregistrements et au contenu des transcriptions. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante-chercheuse responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement pourront être détruits cinq ans après le dépôt final du travail de recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que le responsable du projet puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

À titre de compensation pour la participation, l'étudiante-chercheuse s'engage à retourner dans le milieu pour une animation auprès des enfants ou une activité de soutien auprès du personnel éducateur (une fois les directives de Santé publique le permettant). De plus, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

CONSERVATION DES DONNÉES

Les données papiers liées à la collecte seront conservées dans un classeur barré dans le bureau barré de l'étudiante à l'UQAM pendant et après la période de collecte. Les données numériques liées à la collecte seront sauvegardées dans un dossier OneDrive protégé par un numéro d'identification personnel. De plus le portable de l'étudiante-chercheuse ainsi que son ordinateur au bureau sont également protégés par un numéro d'identification personnel. Les données pouvant être utilisées dans le cadre d'autres projets seront conservées pour une période de 5 ans après la remise du mémoire. Après cette période, les documents seront déchetés par le service de déchetage de l'UQAM et les fichiers numériques seront supprimés définitivement du dossier OneDrive de l'étudiante-chercheuse.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse responsable du projet au numéro 514-987-3000, poste 3518, pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant à la recherche.

Le projet auquel vous participerez a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE plurifacultaire) à l'adresse cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES du participant

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Il est possible que cette recherche mène à des projets ultérieurs, acceptez-vous que l'étudiante-chercheuse vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ?

Oui Non

Acceptez-vous que les entretiens soient enregistrés via la plateforme Zoom ?

Oui Non

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Date _____

Copie du participant

SIGNATURES du participant

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Il est possible que cette recherche mène à des projets ultérieurs, acceptez-vous que l'étudiante-chercheuse vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ?

Oui Non

Acceptez-vous que les entretiens soient enregistrés via la plateforme Zoom ?

Oui Non

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante-chercheuse
Responsable du projet : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

Date : _____

Copie de l'étudiante-chercheuse

ANNEXE D

CERTIFICAT ÉTHIQUE



No. de certificat: 4104

Certificat émis le: 11-12-2020

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Accompagner la démarche de documentation pédagogique en centre de la petite enfance s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia : une exploration phénoménologique post-intentionnelle
Nom de l'étudiant:	Alexandra PAQUETTE
Programme d'études:	Maitrise en éducation (concentration didactique)
Direction de recherche:	Nathalie BIGRAS
Codirection:	Joanne LEHRER

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Raoul Graf', with a horizontal line extending from the end of the signature.

Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE E

CANEVAS DES LIGNES DIRECTRICES DE L'ENTRETIEN

PREMIER ENTRETIEN SUR LE PARCOURS PERSONNEL

Objectif : Décrire son cheminement académique et professionnel en soulevant les affects qui y sont associés.

Structure flexible pour suivre les lignes de fuites.

- Pour ce premier entretien, nous nous concentrerons sur vos expériences passées.
- J'aimerais que vous me racontiez le cheminement qui vous a amené(e) à occuper votre poste actuel.

Au fil des échanges, des propos des participantes, voici les thématiques à aborder.

- Pourriez-vous me faire un récit de votre cheminement académique ? Pourriez-vous me faire un récit de votre cheminement professionnel ?
- Pouvez-vous nommer des personnes significatives dans ces parcours ?
- Pouvez-vous me parler de votre premier contact avec l'expérience éducative de Reggio Emilia avant votre travail au sein de ce CPE ?
- Auriez-vous d'autres expériences de vie qui pourrait compléter ces récits de votre parcours personnel ?

Pistes de suivi

Vous avez nommé _____ Pourriez-vous m'en dire davantage à ce propos ? Vous avez nommé _____ Pourriez-vous décrire comment vous avez vécu cela ? Vous avez nommé _____ Pourriez-vous donner un exemple ?

Lors de notre prochaine rencontre, vous serez amené(e) à décrire en détail votre expérience professionnelle dans la fonction que vous occupez actuellement. D'ici là, je vous invite à réfléchir à ce qui a été abordé aujourd'hui et comment ce parcours de vie peut avoir une influence sur le/la

professionnel.le que vous êtes aujourd'hui. Vous pouvez prendre des notes à cet effet dans le cahier que je vous ai remis.

SECOND ENTRETIEN AU SUJET DE L'EXPÉRIENCE ACTUELLE

Objectif : Décrire leur environnement de travail, le rôle qu'ils y jouent et les relations qui s'y déploient

Structure flexible pour suivre les lignes de fuites.

À ajuster selon les propos du premier entretien.

Avant d'entamer la discussion autour de votre situation professionnelle actuelle, j'aimerais savoir si, à la suite de l'entretien précédent, d'autres éléments de votre parcours personnel vous sont revenus en tête et que trouvez important à rajouter ?

Préciser ou poursuivre sur des éléments de l'entretien 1

Au fil des échanges, des propos des participantes, voici les thématiques à aborder.

- Pourriez-vous me décrire votre poste actuel ?
- Quels sont vos rôles dans le cadre de cette fonction ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous à ce CPE ?
- Pourriez-vous me parler de l'historique du CPE ?
- Pourriez-vous me décrire les types de relations que l'on retrouve au sein de votre équipe de travail ?
- Décrivez-moi ce qu'est, pour vous, la documentation pédagogique.
- Quelles formes prend la documentation pédagogique des éducatrices ?
- Pouvez-vous me parler davantage de l'observation et la planification des éducatrices ?
- Quelles fonctions percevez-vous de la documentation pédagogique ?
- Quelle est votre définition de l'accompagnement ?
- Quelles formes prend votre accompagnement auprès du personnel éducateur du CPE ?
- Avez-vous un réseau avec qui échanger au sujet de la documentation pédagogique ?
- Parlez-moi des partenariats externes au CPE ?
- Consultez-vous des publications au sujet de la documentation pédagogique ?

- Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter concernant votre CPE, votre équipe de travail, la documentation pédagogique ou votre accompagnement ?

Pistes de suivi

Vous avez nommé _____ Pourriez-vous m'en dire davantage à ce propos ?
 Vous avez nommé _____ Pourriez-vous décrire comment vous avez vécu cela ?
 Vous avez nommé _____ Pourriez-vous donner un exemple ?

Lors de notre prochaine rencontre, vous serez amené(e) à réfléchir au sens que prend pour vous cette expérience professionnelle d'accompagnement du personnel éducateur en démarche d'appropriation du processus de la documentation pédagogique s'inspirant de l'expérience éducative de Reggio Emilia. Je vous invite à vous pencher sur cette question fondamentale au cours des prochains jours. Vous pouvez prendre des notes à cet effet.

TROISIÈME ENTRETIEN AUTOUR D'UN EXERCICE RÉFLEXIF QUANT AU SENS QUE LE PARTICIPANT ATTRIBUE À L'EXPÉRIENCE QU'IL VIT

Objectif : cerner le sens de son expérience en prenant appui sur l'historique contextuel comme décrit au cours des deux premiers entretiens

Structure flexible pour suivre les lignes de fuites.

À ajuster selon les propos du premier entretien.

- Selon vous, en quoi votre expérience d'accompagnement du personnel éducateur engagé dans une démarche d'appropriation de la documentation pédagogique est-elle singulière ?
- Est-ce que vous émettez des liens entre les pratiques de votre CPE et l'expérience éducative de Reggio Emilia au regard de la documentation pédagogique ?
- Est-ce que les réflexions émergentes des deux premiers entretiens ont soulevé de nouvelles perceptions ou compréhensions de votre situation d'accompagnement ?
- Pour une personne ne travaillant pas en CPE comment décririez-vous vos tâches ? Quelle importance accordez-vous à votre travail ?
- Parlez-moi des émotions que vous vivez au sein de votre travail ? Avant de conclure, y aurait-il autre chose que vous aimeriez ajouter ?

Pistes de suivi

Vous avez nommé _____ Pourriez-vous m'en dire davantage à ce propos ?

Vous avez nommé _____ Pourriez-vous décrire comment vous avez vécu cela ?

Vous avez nommé _____ Pourriez-vous donner un exemple ?

- Avez-vous des commentaires généraux à formuler au regard des entretiens, de la structure, de la forme, de son contenu ?
- Avez-vous perçu un apport personnel à votre participation à ce projet ?

Remercier chaleureusement le/la participant(e) et lui rappeler qu'il/elle sera invité(e) à faire une lecture d'approbation des analyses de ses propos.

ANNEXE F

EXTRAITS TRANSCRITS DE LA DERNIÈRE ENTRÉE AU JOURNAL POST-RÉFLEXIF

25 octobre 2021

« Je suis reconnaissante pour les échanges que j'ai eus avec chacune de ces trois femmes, elles ont été généreuses dans leurs partages. Je réalise que beaucoup d'éléments ne pourront être inclus dans la présentation de leur expérience. L'environnement physique est tellement important dans le cadre de l'EÉRE, mais dans la pratique de ces trois milieux qui s'en inspirent, l'aménagement du local, la présence ou non d'un atelier, etc. ne sont pas décrits comme ayant un impact sur le processus de la documentation pédagogique réalisé par le personnel éducateur. Au-delà du lieu dédié à l'affichage, il n'y aura pas tant d'informations à ce sujet dans le mémoire final. »

« Les trois responsables pédagogiques ont décrit une réflexion collective au sein de leur SGÉE au regard de l'utilisation du matériel en plastique. L'apport de l'inspiration à l'EÉRE peut aussi être perçu dans cette réflexion vers l'utilisation de matériaux naturels ou des "loose parts" plus polyvalent, mais là encore ce n'est pas pertinent au discours sur la documentation pédagogique. »

« Les expériences de partenariats externes étaient utiles au processus des entretiens au regard de la description de leur expérience, de la réflexion entourant leur posture dans un cercle plus large que leur milieu et ouvrir sur les relations humaines. Cependant, au final, il risque que peu de ce qui a été rapporté là ne soit utile dans le mémoire. »

« Deux des responsables pédagogiques décrivent des mesures de partage de matériel divers qui a été mis en place dans leur milieu. Cela est intéressant dans une perspective de collectivité et de relation humaine, d'appartenance au milieu. Est-ce du vivre ensemble ? Est-ce que cela s'apparente aux partages de
photo

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alaçam, N. et Olgan, R. (2021). Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature. *Ilkogretim Online*, 20(1), 172-191.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.021>
- Albin-Clark, J. (2021). What is documentation doing? Early childhood education teachers shifting from and between the meanings and actions of documentation practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 140-155. <https://doi.org/10.1177/1463949120917157>
- Albini-Ochin, D. (2009). L'accompagnement, un métier d'art : Question identitaire et processus de professionnalisation. Dans M. Beauvais et J.-N. Demol (Coordination), *TransFormations 2 : Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles* (p. 223-238). Centre Université-Economie d'Education Permanente (CUEEP).
- Alnervik, K. (2018). Systematic documentation: Structures and tools in a practice of communicative documentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 72-84.
<https://doi.org/10.1177/1463949118762147>
- Alvestad, T. et Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ). (2021). *Cadre de référence : L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. AQCPÉ.
https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/02/alex-cadre-de-reference_lenp-en-sge_2020_VF.pdf
- Aras, S. et Erden, F. T. (2020). Documentation panels: supporting young children's self-regulatory and metacognitive abilities. *International Journal of Early Years Education*, 28(1), 63-80.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1592743>
- Ardoino, J. (2000). De « l'accompagnement », en tant que paradigme. *Pratiques de Formation/Analyses*, 40, 1-8. <http://www.barbier-rd.nom.fr/accompagnantJA.html>
- Balduzzi, L. (2017). Reforming the Italian early childhood education and care system through integration: current changes and future directions. *Infanzia*, (summer), 3-7.
- Barblett, L., Cartmel, J., Hadley, F., Harrison, L.J., Irvine, S., Bobongie- Harris et Lavina, L. (2021). *National Quality Framework Approved Learning Frameworks Update: Literature Review*. Australian Children's Educations and Care Quality Authority.
<https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2021-09/apo-nid316552.PDF>
- Barrette, J. (2019). *L'approche Reggio Emilia dans le programme-cadre de l'éducation à la petite enfance en Ontario* [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada]. Recherche uO.
https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39463/1/Barrette_Johanne_2019_th%C3%A8se.pdf

- Barsotti, C. (2004). Avancer sur des fils de soie. Entrevue de Loris Malaguzzi. *Enfants d'Europe*, 6, 10-15. <https://docplayer.fr/21077328-Reggio-emilia-40-ans-de-pedagogie-alternative-sur-les-pas-de-loris-malaguzzi-n-6-fevrier-2004.html>
- Beauvais, M. (2003). Accompagnement et évaluation : sens, éthique et paradoxes. Dans J.-N. Demol, D. Poisson et C. Gérard (coordination), *Accompagnements en formation d'adultes* (p. 163-179). Les cahiers d'Études du CUEEP, n° 50-51.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 3(6), 99-113. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0099>
- Beauvais, M. (2006). *Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité* [communication orale]. 7^e Colloque Européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes », ENFA, Auzeville, France.
- Beauvais, M. A. (2014). *La posture éthique en formation des adultes*. L'Harmattan.
- Bélisle, G. (2021, 7 octobre 2021). Personnel éducateur : Pour des conditions dignes du caractère vital de l'emploi. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-10-07/personnel-educateur/pour-des-conditions-dignes-du-caractere-vital-de-l-emploi.php>
- Berger, I. (2013). *Narration as action: the potential of pedagogical narration for leadership enactment in early childhood education contexts* [Thèse de doctorat, University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0103380>
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Biffi, E. (2019). Pedagogical documentation as a shared experience of understanding childhood. Dans J. Formosinho et J. Peeters (dir.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education* (p. 67-80). Routledge.
- Bigras, N. et Cantin, G. (2008). Enjeux et défis de la recherche sur les services de garde à la petite enfance au Québec. Dans N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : La définir, la comprendre, la soutenir* (p. 133-168). Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Fortin, G., Lemay, L., Robert-Mazaye, C., Charron, A. et Duval, S. (2022). Work Well-Being during COVID-19: A Survey of Canadian Early Childhood Education and Care Managers. Dans J. Pattnaik et M. Renck Jalongo (dir.), *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education and Care: International Perspectives, Challenges, and Responses* (p. 149-170). Springer Nature.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2020). *Étude sur l'influence de la pandémie de la COVID 19 sur le personnel des CPE de la Montérégie engagé en Service d'urgence pour les travailleurs essentiels. Résumé des faits saillants*. RCPÉM. file:///C:/Users/Admin/Downloads/resume-faits-saillants-etude-bigras.pdf

- Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., Charron, A., Duval, S., Robert-Mazaye, C. et Laurin, I. (2021). Early Childhood Educators' Perceptions of Their Emotional State, Relationships with Parents, Challenges, and Opportunities During the Early Stage of the Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 775-787. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01224-y>
- Bilodeau, É. (2021, 31 mai). Techniques d'éducation à l'enfance. Inscriptions en chute libre. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-05-31/techniques-d-education-a-l-enfance/inscriptions-en-chute-libre.php>
- Birbili, M. (2022). Sharing pedagogical documentation with others: exploring issues of addressivity and voice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 309-323. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046832>
- Blaisdell, C., McNair, L. J., Addison, L. et Davis, J. M. (2021). 'Why am I in all of these pictures?' From Learning Stories to Lived Stories: the politics of children's participation rights in documentation practices. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 572-585. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007970>
- Blaise, M., Hamm, C. et Iorio, J. M. (2017). Modest witness (ing) and lively stories: Paying attention to matters of concern in early childhood. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 31-42. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1208265>
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance* (M.-G. Maynard, trad.). Presses de l'Université du Québec.
- Borba, A. M. (2006). *La documentation et la pratique réflexive : L'expérience de formation continue des enseignants d'une école maternelle au Brésil* [Communication orale]. 8^e Biennale de l'éducation et formation, Lyon, France. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/64.pdf>
- Boudreau, M., Hébert, M.-H., Jacob, E., Paquette, A., Robert-Mazaye, C. et Bouchard, C. (2021). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir les enfants. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec: fondements théoriques et pédagogiques* (p. 241-259). Presses de l'Université du Québec.
- Bouve, C. et Mastio, T. (2008). Pistoia, terre d'enfances. *Le Furet*, 55, 30-31. <http://petite-enfance50.fr/wp-content/uploads/2018/01/Pistoia-article- Furet-.pdf>
- Brown, E. (2021). *Interpretations of pedagogical documentation in early learning and kindergarten settings by educators in Ontario, Canada* [Thèse de doctorat, York University, Canada]. Yorkspace. <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/38701>
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D. et Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48-59. <https://josotl.indiana.edu/article/viewFile/1739/1737>
- Brougère, G. (2015). Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles. *Revue française de pédagogie*, 190(janvier-février-mars), 63-74. <https://rfp.revues.org/4701>

- Buldu, M., Şahin, F. İ. G. E. N. et Yılmaz, A. (2018). Exploring the contribution of pedagogical documentation to the development and learning of young children from teacher perspective. [Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi]. *Elementary Education Online*, 17, 1444-1462. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466365>
- Bureau international des droits des enfants. (2009). *Connaître les droits de l'enfant : comprendre la Convention relative aux droits de l'enfant au Québec*. Les Éditions de la courte échelle.
- Burrington, B. et Sortino, S. (2004). In our real world: An anatomy of documentation. Dans J. Hendrick (dir.), *Next steps towards teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change* (p. 224-229). Prentice Hall.
- Caldwell, L. (2003). *Bringing learning to life: The Reggio approach to early childhood education*. Teachers College Press.
- Cantin, G. et Bigras, N. (2008). Bilan et prospectives. Les prochaines années pour les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexions et pratiques* (p. 192-211). Presses de l'Université du Québec.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. et Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Carlsen, K. et Clark, A. (2022). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 200-212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046838>
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Paul Chapman.
- Cartarsi, E. (2004). Loris Malaguzzi et la révolution des écoles maternelles. *Enfants d'Europe*, 6, 8-9. <https://docplayer.fr/21077328-Reggio-emilia-40-ans-de-pedagogie-alternative-sur-les-pas-de-loris-malaguzzi-n-6-fevrier-2004.html>
- CASIOPE. (2015). *Journal de bord À petits pas. Outil de communication quotidienne entre parents et éducatrices*. CASIOPE. (version numérique 2020).
- Cavallini, I. (2011). International relations: The exhibition as tool for dialogue. Interview with Amelia Gambetti. Dans Reggio Children, *The Wonder of Learning. The hundred languages of children* (p. 184-187). Reggio Children.
- Ceppi, G. et Zini, M. (dir.). (2008). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children* (7^e réimpression). Reggio Children.
- Children in Europe. (2008). *Young children and their services: Developing a European approach* [Children in Europe Policy Paper]. <http://www.grandirabruelles.be/Publications/Europe/policydocEN.pdf>

- Chng, A. (2017). Diving into the unknown: The experience of pedagogical documentation at Mia Mia. Dans A. Fleet, C. Patterson et J. Robertson (dir.), *Pedagogical documentation in early years practices. Seeing through multiple perspectives* (p. 147-158). Sage.
- Chng, A., Waniganayake, M. et Andrews, R. (2022). Inviting inquiry on pedagogical documentation in Singapore: perspectives of parents and teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 296-308. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046837>
- Clark, A. (2022). *Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.
- Collin, S., Karsenti, T. et Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Collectif d'auteurs. (2021, 9 janvier). Les CPE, un service essentiel ? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/592991/les-cpe-un-service-essentiel>
- Colognesi, S., Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mise en œuvre* (p. 69-86). De Boeck.
- Comtois, M. (2007). *Le portfolio orientant*. Les éditions de la Chenelières Inc.
- Confédération des Syndicats nationaux (CSN). (2010). *Des services de garde éducatifs de qualité : un droit pour chaque enfant*. Service des communications de la CSN, Québec. https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/2010-11-01_publication_servicesdegardeeducatifs_droitpourchaqueenfant_plateforme_csn.pdf
- Confédération des Syndicats nationaux (CSN). Conseil central du Montréal métropolitain–CSN, Syndicat des travailleuses(eurs) des Centres de la petite enfance Montréal-Laval (CSN), Syndicats des responsables de service de garde en milieu familial et l'Association du personnel professionnel et administratif–CSN. (2016). *Mémoire présenté à la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. https://www.cmm-csn.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/2016-11-17_memoire-a-la-commission-sur-leducation-a-la-petite-enfance.pdf
- Cowan, K. et Flewitt, R. (2021). Moving from paper-based to digital documentation in Early Childhood Education: democratic potentials and challenges. *International Journal of Early Years Education, Prépublication*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.2013171>
- Dahlberg, G. (2009). Policies in early childhood education and care: Potentialities for agency, play and learning. Dans J. Qvortrup, W. Corsaro et M. Honig (dir.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (p. 228-237). Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, G. et Bloch, M. (2006). Is the power to see and visualize always the power to control? Dans T. S. Popkewitz, K. Pettersson, U. Olsson et J. Kowalczyk (dir.), *The future is not what it appears to be: Pedagogy, genealogy and political epistemology : in honor and in memory of Kenneth Hultqvist* (p. 105-123). HLS Förlag.

- Dahlberg, G. et Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.
- Dahlberg, G. et Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. Dans C. Rinaldi (dir.), *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning* (p. 1-22). Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation* (H. Maury, trad.). Érès. (Texte original publié en 2007).
- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Routledge.
- Davies, H. et Head, C. (2010). Pedagogical exchange for professional development: Reflections on how collaboration has inspired and empowered a group of early years educators to find new ways of working to improve learning and teaching. *International Journal of Learning*, 17(9), 339-352.
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i09/47259>
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Éditions de minuit.
- De Sousa, J. (2019). Pedagogical documentation: the search for children's voice and agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371-384.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>
- Di Renzo, A. (2016). *La documentation pédagogique, de son origine à Reggio Emilia à sa transposition en milieu d'accueil belge : Quelle signification pour les professionnels de la petite enfance ?* [Mémoire de maîtrise inédit, Université de Liège, Belgique].
- Dore, L., Michaud, N. et Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio. Évaluer pour apprendre*. Les éditions de la Chenelières Inc.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la Statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-rapport-de-lenquete.pdf>
- Dubois, É. (2015). *La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi*. L'Harmattan.
- Edwards, C. P., Churchill, S., Gabriel, M., Heaton, R., Jones-Branch, J., Marvin, C. et Rupiper, M. (2007). *Students learn about documentation throughout their teacher education program*. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies.
<http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/58>
- Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G. (1998). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach: Advances reflections* (2^e éd.). Ablex Publishing.
- Farr, R. et Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation* (adapté par P. Jalbert). Les éditions de la Chenelières Inc.

- Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec. (2019). *Avis sur le projet de règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance (chapitre S-4.1.1) – Les intervenantes en services de garde éducatifs à l'enfance : des professionnelles de la petite enfance*. Présenté au ministère de la Famille. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/ReponseF2019028.pdf>
- Filippini, T. (1998). The role of the *pedagogista*. An interview with Lella Gandini. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (2^e éd., p. 127- 137). Ablex.
- Flanagan, K. (2011). *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard. Relations, environnements et expériences*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard. www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_ipeelf2014.pdf
- Flannery Quinn, S. M. F. et Manning, J. P. (2013). Recognising the ethical implications of the use of photography in early childhood educational settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 270-278. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.3.270>
- Flannery Quinn, S. et Parker, L. (2016). Developing and articulating pedagogic principles: A case study of early childhood teacher trainees learning to use pedagogic documentation techniques. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(1), 96-113. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1133462>
- Flannery Quinn, S. M. et Schwartz, K. (2011). Preservice teachers' perceptions of pedagogic documentation techniques in early childhood teacher preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.547767>
- Fleet, A. (2017). The landscape of pedagogical documentation. Dans A. Fleet, C. Patterson et J. Robertson (dir.), *Pedagogical documentation in early years practices. Seeing through multiple perspectives* (p. 11-26). Sage.
- Fleet, A. et Patterson, C. (2001). Professional growth reconceptualized: Early childhood staff searching for meaning. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), en ligne. <https://ecrp.illinois.edu/v3n2/fleet.html>
- Fleet, A., Patterson, C. et Robertson, J. (2006). *Insights: Behind pedagogical documentation in early childhood education*. Pademelon Press.
- Fleet, A., Patterson, C. et Robertson, J. (dir.). (2017). *Pedagogical documentation in early years practices. Seeing through multiple perspectives*. Sage.
- Flewitt, R. et Cowan, K. (2019). *Valuing Young Children's signs of Learning: Observation and digital documentation of Play in early Years Classroom. Research Report*. The Froebel Trust. UCL Discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10069487/>
- Fontaine, A.-M. (2022). *Assistantes maternelles. L'observation : outil indispensable*. Philippe Duval.

- Forman, G. et Fyfe, B. (1998). Negotiated learning through design, documentation, and discourse. Dans C. Edward, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2^e éd., p. 239-250). Ablex.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (C. Gordon, dir. et trad.). Pantheon Books.
- Frampton, A. (2016). Provocation to reflect: An educator's exploration of engaging students through documentation. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 47-53.
<https://doi.org/10.18357/jcs.v41i3.16306>
- Fraser, F. et Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood. Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Delmar.
- Fu, R. V., Stremmel, J. A. et Hill, T. L. (2002). *Teaching and learning: collaborative exploration of the Reggio Emilia approach*. Merrill Prentice Hall.
- Galardini, A. L. (2014). La construction continue du curriculum de la petite enfance à Pistoia : réseau et documentation. Dans S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset (dir.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (p. 107-119). Érès.
- Gandini, L. (1998a). History, ideas and basic philosophy. An interview with Lella Gandini. Dans C. Edward, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2^e éd., p. 49-97). Ablex.
- Gandini, L. (1998b). Educational and caring spaces. Dans C. Edward, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2^e éd., p. 161-178). Ablex.
- Gandini, L. (2002). The story and foundations of the Reggio Emilia approach. Dans V. R. Fu, J. A. Stemmed et T. L. Hill (dir.), *Teaching and learning: collaborative exploration of the Reggio Emilia approach* (p. 13-21). Merrill Prentice Hall.
- Gandini, L. et Goldhaber, J. (2001). Two reflections about documentation. Dans L. Gandini et C.P. Edwards (dir.), *Bambini : The Italian approach to infant/toddler care* (2^e éd., p. 124-145). Teachers College, Columbia University.
- Gariépy, L., Gagné, M. P. et Carignan, P. (1995). *Jouer, c'est magique : programme favorisant le développement global des enfants*. Publications du Québec.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. La perspective du changement en éducation. Dans M. L'Hostie et L.-P. Brodeur (dir.), *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 31-45). Presses de l'Université du Québec.

- Gérard, C. (2009). L'accompagnement en formation et en éducation : processus de modélisation à l'œuvre de la complexité ! Dans M. Beauvais et J.-N. Demol (coordination), *TransFormations 2 : Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles* (p. 259-274). CUEEP.
- Giamminuti, S. (2011). The 'value of locality' in early childhood settings: pedagogical documentation in the Reggio Emilia educational project. *Canadian Children*, 36(2), 4-10. <https://doi.org/10.18357/jcs.v36i2.15085>
- Giamminuti, S. (2017). Commentary 2: Opening doors and windows. Dans A. Fleet, C. Patterson et J. Robertson (dir.), *Pedagogical documentation in early years practices. Seeing through multiple perspectives* (p. 98-100). Sage.
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (tome 2)*. Institut de la statistique du Québec. <https://doi.org/10.18357/jcs.v36i2.15085>
- Giudici, C. et Cagliari, P. (2018). Pedagogy Has Children's Voice: The Educational Experience of the Reggio Emilia Municipal Infant-Toddler Centres and Preschools. In *International handbook of early childhood education* (p. 1457-1467). Springer, Dordrecht.
- Giudici, C., Rinaldi, C. et Krechevsky, M. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S. et Twombly, S. (2009). Changing school culture: using documentation to support collaborative inquiry. *Theory Into Practice*, 49(1), 36-46. <https://doi.org/10.1080/00405840903435733>
- Goldhaber, J. et Smith, D. (1997). "You look at things differently": The role of documentation in the professional development of a campus child care center staff. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 3-10. <https://doi.org/10.1023/A:1025673629095>
- Gothson, H. (2010). Appropriating Reggio Emilia. From cults to cultural constructions. Dans G. S. Cannella et L. Diaz Soto (dir.), *Childhood : A handbook* (p. 319-333). Peter Lang.
- Gouvernement du Québec. (1999). *La politique familiale : un pas de plus vers l'épanouissement des familles et des enfants*. Ministère de la Famille et de l'enfance : Direction générale de la planification, de la recherche et des politiques.
- Grieshaber, S. J. et Hatch, J. A. (2003). Child observation and pedagogical documentation as effects of globalisation. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1), 89-102. <https://eprints.qut.edu.au/1108/>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hansen, S. G. (2012). *Children's viewpoints: documentation and assessment in the preschool classroom* [Mémoire de maîtrise, Mills College, Californie]. CORE. <https://core.ac.uk/display/323407367>

- Harrietha, L. (2012). *Early childhood educators' perceptions of the use of documentation in emergent programs: Issues, benefits, barriers and questions* [Mémoire de master, Mount Saint-Vincent University, Nouvelle-Écosse]. E-commons. <http://hdl.handle.net/10587/1182>
- Hébert, G. (2016). *les représentations sociales de directrices générales en regard de la qualité et du leadership en cpe* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8984/>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16809525>
- Hendrick, J. (dir.). (1997). *First steps towards teaching the Reggio way*. Prentice Hall.
- Hendrick, J. (dir.). (2004). *Next steps towards teaching the Reggio way. Accepting the challenge to change* (2^e éd.) Prentice Hall.
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M. J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche & formation*, 36(1), 29-42. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1689
- Henry, M. (1995). Phénoménologie non-intentionnelle : une tâche de la phénoménologie à venir. Dans D, Janicaud (dir.), *L'intentionnalité en question - Entre phénoménologie et recherches cognitives* (p. 383-397). Librairies philosophique J. Vrin.
- HighScope Québec. (sans date). *COR-avantage : L'outil d'observation par excellence pour suivre le développement des enfants*. HighScope. <https://highscopequebec.org/cor-avantage/>
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen et L. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelles. Tome 2* [J. Heynemand et D. Gagnon, trad.]. Les éditions Logiques.
- Jenson, J. (1998). Les réformes des services de garde pour jeunes enfants en France et au Québec: une analyse historico-institutionnaliste. *Politique et sociétés*, 17(1-2), 183-216. <https://doi.org/10.7202/040105ar>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *EJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 38, 114-132. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Kang, J. et Walsh, D. J. (2018). Documentation as an integral part of teaching: Early childhood teachers' systematic search for good teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 262-277. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1514333>
- Kim, B. (2019). 'Sometimes I like to see what I am doing': studying outdoor play pedagogical documentation from children's perspectives. *International Journal of Play*, 8(1), 94-106. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580341>
- Kinney, L. et Wharton, P. (2015). *An encounter with Reggio Emilia: Children and adults in transformation*. Routledge.

- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early years*, 35(3), 232-248. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011066>
- Knauf, H. (2020). Documentation strategies: Pedagogical documentation from the perspective of early childhood teachers in New Zealand and Germany. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 11-19. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00979-9>
- Kocher, L. (2004). The disposition to document: Portraits of practice. *Canadian Children*, 29(1), 23-31.
- Kocher, L. L. M. (2008). *The disposition to document: the lived experience of teachers who practice pedagogical documentation— A case study* [Thèse de doctorat, University of Southern Queensland, Australie]. USQ ePrints. <https://eprints.usq.edu.au/6223/>
- Kocher, L. et Pacini-Ketchabaw, V. (2011). Destabilizing binaries in early childhood education: the possibilities of pedagogical documentation. Dans W. Midgley, M. A. Tyler, P. A. Danaher et A. Mander (dir.), *Beyond Binaries in Education Research* (p. 46-59). Routledge.
- Kroeger, J. et Cardy, T. (2006). Documentation: A hard to reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 389-398. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0062-6>
- Kumm, B. E. (2011). *A shaman, a Sherpa, and a healer: A post-intentional phenomenology of songwriting* [Thèse de doctorat, University of West Georgia, Athens]. ScholarWorksUGA. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/kumm_brian_e_201112_ma.pdf
- Lafortune, L. (2008a). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Presse de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur*. Presse de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: Pour s'approprier une réforme en éducation* (Vol. 3). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : Processus de coconstruction pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Brodeur (dir.), *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Presse de l'Université du Québec.
- Laurin, I., Brochu, F. et Bordeleau-Gervais, G. (2022). Soutien au réseau des services de garde montréalais dans la prévention et la gestion de la COVID-19: un service à 3 pôles. *Revue Canadienne de santé publique*, 113, 528-534. <https://doi.org/10.17269/s41997-022-00638-4>
- Lavoie-Moore, M. (2021, 21 septembre). La vraie pénurie d'éducatrices à la petite enfance. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/2021/09/21/la-vraie-penurie-deducatrices-a-la-petite-enfance-9323e524c47b226fdde2719dfe7c9ad4?nor=true>

- Lazzari, A., Picchio, M. et Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years: An International Journal of Research and development*, 33(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.758087>
- Lehrer, J. S. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: a case study. *Early Years: An International Research Journal*, 33(2), 186-200. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781136>
- Lemay, L. et Lehrer, J. (2022). Qu'en est-il de la qualité ? Une évolution du concept sous trois angles complémentaires. *Pour la petite enfance*, 1, 13-17. <https://campaigns.milibris.com/campaign/6398d7a11b110e8f1fd59cf7/reader/73cb3fb0-89d5-43bc-bc1c-b56a20a28299>
- Lemon, N. (2007). Take a photograph: teacher reflection through narrative. *Reflective Practice*, 8(2), 177-191. <https://doi.org/10.1080/14623940701288982>
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-activity pedagogy*. Routledge.
- L'Hostie, M. et Brodeur, L.-P. (dir.). (2004). *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Liljestrand, J. et Hammarberg, A. (2017). The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/1463949117692270>
- Lindh, C. et Mansikka, J. E. (2022). Adoption of Pedagogical Documentation in Finnish ECEC Settings. *Early Childhood Education Journal*, 51, 393-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01321-6>
- Lindsay, G. (2015). Reflections in the mirror of Reggio Emilia's soul: John Dewey's foundational influence on pedagogy in the Italian educational project. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 447-457. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0692-7>
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying post-structural ideas*. Routledge.
- Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P. et Thomas, N. (2014). *Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta*. flightframework.ca. <https://nbprogram.blob.core.windows.net/scp/Envol.pdf>
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (p. 32-60). Ablex.

- Mauffette, A. G. (2008). La documentation pédagogique. Pour qui – Pourquoi ? *Revue Préscolaire*, 46(3), 8-15. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v46n3.pdf
- Mazzei, L. A. et McCoy, K. (2010). Thinking with Deleuze in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 503-509. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500634>
- Mayfield, M. L. (2001). *Early childhood education and care in Canada: contexts, dimensions, and issues*. Pearson Education Canada Inc.
- McLean, C. (2019). Co-constructed pedagogical documentation in early learning settings: A parent perspective. *Exceptionality Education International*, 29(3), 113-134. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i3.9390>
- McNally, S. A. et Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925-1937. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920>
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259-277. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421525>
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25(1), 25-41. <https://doi.org/10.7202/1085542ar>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2014). *Comment apprend-on ? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Ministère de l'éducation, Gouvernement de l'Ontario. <http://edu.gov.on.ca/gardedenfants/HowLearningHappensFr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2008). *Comprendre le cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique : De la théorie à la pratique*. Queen's Printer Publication Services.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2018). *Draft Early Learning Framework*. Queen's Printer Publication Services. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/draft_early_learning_framework_2018.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2008). *Jouer et explorer. Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance*. Direction de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/77731>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE. Ce qui définit « le changement » préscolaire, primaire, secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUB_RPEDAGO_2005-2-Ce-qui-definit-changement.pdf
- Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF). (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Les Publications du Québec.

- Ministère de la Famille (MF). (2018). *Guide sur la prévention et le traitement des attitudes et des pratiques inappropriées*. Ministère de la Famille, Gouvernement du Québec : Direction générale des services de garde éducatifs à l'enfance.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide-pratiques-inapprop.pdf>
- Ministère de la Famille (MF). (2019a). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde éducatifs à l'enfance*. Ministère de la Famille, Gouvernement du Québec : Direction des relations publiques et des communications.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille (MF). (2019b). Programme éducatif *Accueillir la petite enfance* version 2019. *Info-Qualité, bulletin d'information sur la qualité éducative*, 3(2), 5-6.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/info-qualite-vol3no2-automne2019.pdf>
- Ministère de la Famille (MF). (2020). *Descriptions d'emploi et compétences clés Personnel d'encadrement d'un centre de la petite enfance ou d'un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/DE-comp-cadres.PDF>
- Ministère de la Famille (MF). (2021). *Dispositions du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance concernant le dossier éducatif de l'enfant*. Gouvernement du Québec
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-605-Modalite.pdf>
- Ministère de la Famille et des Aînés (MFA). (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec (Mise à jour)*. Ministère de la Famille et des Aînés, Gouvernement du Québec : Direction des relations publiques et des communications.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille (MF). (2013). *Guide concernant la classification et la rémunération du personnel salarié*. Ministère de la Famille, Gouvernement du Québec : Direction des politiques de main-d'œuvre et des relations du travail.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SG_guide_administratif_classification.pdf
- Ministère de la Famille (MF). (2015). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2013*. Ministère de la Famille, Gouvernement du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2013.pdf
- Ministère de la Famille (MF). (2023). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2021*. Ministère de la Famille, Gouvernement du Québec.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2021.pdf>
- Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine. (2006). *Projet de loi n° 124 - Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Éditeur officiel du Québec.
<http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-124-37-1.html?appelant=MC>

- Ministry of Education of New Zealand. (2009). *Narrative assessment: A guide for teachers*. Learning Media.
- Mitchell, L. et Cubey, P. (2003). Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: Best evidence synthesis. New Zealand Ministry of Education. <http://www.nzcer.org.nz/research/publications/characteristics-professional-development-linked-enhanced-pedagogy-and-children>
- Moran, M. J., Desrochers, L. et Cavicchi, N. M. (2007). *Progettazione* and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81-90. <https://doi.org/10.1080/00405840709336552>
- Moran, M. J. et Tegano, D. W. (2005). Moving toward visual literacy: Photography as a language of teacher inquiry. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1), 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084872.pdf>
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. Dans P. Moss (dir.), *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (p. 2-49). Routledge.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education. A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge.
- Moss, P. (2018). What might Loris Malaguzzi have to say? *European Journal of Education*, 53(1), 82-85. <https://doi.org/10.1111/ejed.12256>
- Moss, P. (2019). *Alternative narratives in early childhood. An introduction for students and practitioners*. Routledge.
- Moss, P. et Rinaldi, C. (2004). Qu'est-ce que Reggio ? *Enfants d'Europe*, 6, 2-3. <https://docplayer.fr/21077328-Reggio-emilia-40-ans-de-pedagogie-alternative-sur-les-pas-de-loris-malaguzzi-n-6-fevrier-2004.html>
- Mott, C. (2006). *The role of documentation in preservice teachers' images and beliefs of children* [Mémoire de maîtrise, Université Concordia, Canada]. Spectrum. <https://spectrum.library.concordia.ca/9163/1/MR20653.pdf>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1993). *A conceptual framework for early childhood professional development: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author. <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/psconf98.pdf>
- Napoli, J. (2022). Quelques conséquences de la pandémie de covid-19 sur la méthodologie de recherche qualitative en sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, 26, 305-317. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0305>
- New, S. R. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory into practice*, 46(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00405840709336543>

- New, S. R. (1998). Theory and praxis in Reggio Emilia: They know what they are doing, and why. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach: Advances reflections* (2^e éd., p. 261-282). Ablex.
- New, S. R. (2013). Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 41-52. <https://doi.org/10.4000/ries.3601>
- New, R. et Kantor, R. (2013). Reggio Emilia in the 21st Century: Enduring commitments amid new challenges. Dans J. L. Roopnarine et J. E. Johnson (dir.), *Approaches to early childhood education* (6^e éd., p. 331-354). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Nilsen, A. C. E. (2017). When texts become action. The institutional circuit of early childhood intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 918-929. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380887>
- Nguyen, U. A. (2010). *Conflicting ideologies in early childhood education: An exploration of Reggio-inspired practice* [Mémoire de master, Brock University, Canada]. DSpace. <https://dr.library.brocku.ca/handle/10464/3077>
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T. et Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176-1189. <https://doi.org/10.1111/medu.12583>
- Nxumalo, F., Vintimilla, C. D. et Nelson, N. (2018). Pedagogical gatherings in early childhood education: Mapping interferences in emergent curriculum. *Curriculum Inquiry*, 48(4), 433-453. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1522930>
- Oliveira-Formosinho, J. et de Sousa, J. (2019). Developing pedagogical documentation: Children and educators learning the narrative mode. Dans J. Formosinho et J. Peeters (dir.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education* (p. 32-51). Routledge.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Routledge.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2001). *Petite enfance, grands défis. Éducation et structures d'accueil*. Éditions OCDE. http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/petite-enfance-grands-defis_9789264292826-fr
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*. Éditions OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/petiteenfancegrandsdefisiieducationetstructuresdaccueil.htm>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Éditions OCDE. www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2012). *Petite enfance, grands défis III. Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Éditions OCDE. http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/petite-enfance-grands-defis-iii_9789264167025-fr
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Petite enfance, grands défis IV. Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*. Éditions OCDE. <http://www.oecd.org/fr/publications/petite-enfance-grands-defis-iv-9789264246171-fr.htm>
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E. et Sanchez, A. (2015). *Journeys: Reconceptualizing early childhood practices through pedagogical narration*. University of Toronto Press.
- Pagliarulo, E. et Meier, D. R. (2017). The Discovery School: Reflection and Inquiry at a Museum-Based Preschool. Dans L. R. Kroll et D. R. Meier (dir.), *Documentation and Inquiry in the Early Childhood Classroom* (p. 206-220). Routledge.
- Paquette, A., Lehrer, J. et Bigras, N. (2016). L'image de l'enfant de l'approche de Reggio Emilia et du programme éducatif Accueillir la petite enfance du Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 7(2), 89-96. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30746>
- Paquette, A., Lehrer, J. et Lebeouf, M. (2021). Les fondements pédagogiques et la diversité des approches en éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob, (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 35-55). Presses de l'Université du Québec.
- Paul, M. (2007). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue Scientifique Carrièreologie*, 9(1 et 2), 121-144. http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/
- Paul, M. (2009). *Accompagnement. Recherche et formation*, 62, 91-108. <http://rechercheformation.revues.org/435>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Pearson, J. (2016). *Too important to ignore: A post-intentional phenomenological investigation of teaching pre-service early childhood teachers about infants and toddlers* [Thèse de doctorat, University of Minnesota, Minneapolis]. Digital conservancy. <https://hdl.handle.net/11299/181645>
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. et Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9-22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Pelletier, D. (2011). *Activité-projet. Pour le développement global de l'enfant* (2^e éd.). Modulo.

- Pelo, A. (2006). At the crossroads: Pedagogical documentation and social justice. Dans A. Fleet, C. Patterson et J. Robertson (dir.), *Insights : Behind pedagogical documentation in early childhood education* (p. 173-190). Pademelon Press.
- Petterson, K. E. (2015). Children's participation in preschool documentation practices. *Childhood*, 22(2), 231-247. <https://doi.org/10.1177/0907568213513480>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system manual, Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing.
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S. et Musatti, T. (2012). Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 32(2), 159-170. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.651444>
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. Dans G. Brougère et M. Vandembroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 225-243). Peter Lang.
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 255-268. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574413>
- Pirard, F. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications* (p. 669-689). Presses de l'université du Québec.
- Pirard, F. et Barbier, J. M. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32(2), 171-182. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.642852>
- Plum, M. (2012). Humanism, administration and education: The demand of documentation and the production of a new pedagogical desire. *Journal of Education Policy*, 27(4), 491-507. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.640944>
- Proulx, N. (2019). *Pikler au Québec auprès d'enfants de 3-5 ans : une étude descriptive* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8855>
- Provencher, S. et Bouchard, C. (2019). Observer le développement global de chaque enfant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 443-465). Presses de l'Université du Québec.
- Provincial Centre of Excellence for Early Years and Child Care. (2018). *Ontario Provincial Centre of Excellence for Early Years and Child Care. Executive Summary*. Ministry of Education, government of Canada. <https://ontarioreggioassociation.ca/wp-content/uploads/2018/06/Provincial-Centre-of-Excellence-Executive-summary-1.pdf>

- Reggio Children. (sans date). *Brands and notice for the protection of authenticity*.
<https://www.reggiochildren.it/en/brands-and-notice-for-the-protection-of-authenticity/>
- Reggio Children. (2001). *Catalogue de l'exposition « Les cent langages des enfants »* (P. Scaltriti, trad.). Reggio Children.
- Reggio Children. (2009). *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*. Reggio Children.
- Reggio Children. (2010). *Indications : Preschools and infant-toddler centers of the municipality of Reggio Emilia* (Reggio Children, trad.). Reggio Children.
- Reggio Children. (2020). *Indications : Les écoles préscolaires et les centres poupons-bambins de la municipalité de Reggio Emilia* (Reggio Children, trad.) Reggio Children.
- Regroupement des CPE de la Montérégie [RCPEM]. (sans date). *Comment travailler en service de garde*. RCPEM.com. <https://www.rcpem.com/emplois/comment-travailler-en-service-garde>
- Reynolds, B. et Duff, K. (2016). Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education 3-13*, 44(1), 93-100. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1092457>
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation- Progettazione. An interview with Lella Gandini. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (p. 113-125). Ablex.
- Rinaldi, C. (2001a). Documentation and assessment: What is the relationship? Dans C. Giudici, C. Rinaldi et M. Krechevsky (dir.), *Making learning visible: Children as individual and group leaders* (p. 78-89). Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2001b). Reggio Emilia : The image of the child and the child's environment as fundamental principle. Dans L. Gandini et C. P. Edwards (dir.), *Bambini : The Italian approach to infant/toddler care* (2^e éd., p. 49-54). Teachers College, Columbia University.
- Rinaldi, C. (2001c). Une pédagogie de l'écoute : l'écoute en question en Reggio Emilia. *Enfants d'Europe*, 1, 2-4.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Routledge.
- Rinaldi, C. (2013). *Re-imagining childhood. The inspiration of Reggio Emilia principles in South Australia*. Government of South Australia.
<https://reimaginingchildhood.com/app/uploads/2018/10/reimagining-childhood.pdf>
- Rinaldi, C. (2021). LEGO, Reggio Emilia. A story, a prize (2015). Dans C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and Learning* (2^e éd., en ligne). Routledge.
https://www.google.ca/books/edition/In_Dialogue_with_Reggio_Emilias/94D2zQEACAAJ?hl=fr

- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399-412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Rintakorpi, K. et Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>
- Robertson, J. (2017). Collaborative decision-making within pedagogical documentation. Dans A. Fleet, C. Patterson et J. Robertson (dir.), *Pedagogical documentation in early years practices. Seeing through multiple perspectives* (p. 103-116). Sage.
- Sauvagnargues, A. (2011). Deleuze. De l'animal à l'art. Dans F. Zourabichvili, A. Sauvagnargues et P. Marrati (dir.), *La philosophie de Deleuze* (p. 117-227). Presses universitaires de France.
- Schenetti, M. (2017). The figure of the pedagogical coordinator for creating democratic educational contexts. *infanzia*, (summer), 8-13.
- Schué, R. (2020, 9 décembre). Vague de démissions dans les services à la petite enfance au Québec. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1755602/cpe-educatrices-covid-enfants-recrutement>
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4^e éd.). Teachers college press.
- Sellers, M. (2013). *Young children becoming curriculum: Deleuze, Te Whāriki and curricular understandings*. Routledge.
- Shahbazi, S. (2021). La phénoménologie. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin, I. (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications* (p. 241-262). Presses de l'Université du Québec.
- Sharmahd, N. et Pirard, F. (2017). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 155-172. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>.
- Sills-Busio, D. M. (2022). Early educators' perspective and experience using pedagogical documentation to support individualizing for children with disabilities in inclusive settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(2), 265-290. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1895383>
- Sorzio, P. et Campbell-Barr, V. (2019). The Reggio Approach in Motion: Documenting Experiences, Reflecting on Practice, and Disseminating the Ideas. *Journal of Childhood Studies*, 44(5), 1-12. <https://doi.org/10.18357/jcs00019328>
- Stobbs, N., Harvell, J. et Reed, M. (2017). Developing pedagogical documentation within the EYFS curriculum framework. Dans A. Fleet, C. Patterson et J. Robertson (dir.), *Pedagogical documentation in early years practices. Seeing through multiple perspectives* (p. 41-54). Sage.

- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788754>
- Strong-Wilson, T. et Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Tarini, E. et White, L. (1998). Looking in the mirror. A reflection of Reggio Practice in Winnetka. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach-Advanced reflections* (2^e éd., p. 375-403). Ablex.
- Tarr, P. (2010). Curiosity, curriculum and collaboration entwined: Reflections on pedagogical documentation. *Canadian children*, 35(2), 10-14. <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/15251>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Thompson, S. E. (2003). *Creating shared understanding through documentation: A case study in the Concordia Observation Nursery* [Mémoire de maîtrise, Université Concordia, Canada]. Spectrum. <https://spectrum.library.concordia.ca/2177/>
- Tobin, J. (1995). Post-structural research in early childhood education. Dans J. A. Hatch (dir.), *Qualitative research in early childhood settings* (p. 23-243). Praeger publishers.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (sans date). *Certificat en soutien pédagogique dans les CPE et autres services de garde (4044)*. Répertoire des programmes d'études. UQTR. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=PGMA000:10::NO:RP,10:P10_CD_PGM:4044
- Vagle, M. D. (2010). Re-framing Schön's call for a phenomenology of practice: a post-intentional approach. *Reflective Practice*, 11(3), 393-407. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.487375>
- Vagle, M. (2015). Curriculum as post-intentional phenomenological text: working along the edges and margins of phenomenology using post-structuralist ideas. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 594-612. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051118>
- Vagle, M. (2018). *Crafting phenomenological research* (2^e éd.). Imprint Routledge.
- Vagle, M. D. et Hofsess, B. A. (2016). Entangling a post-reflexivity through post-intentional phenomenology. *Qualitative Inquiry*, 22(5), 334-344. <https://doi.org/10.1177/1077800415615617>
- Vagle, M. D., Monette, R., Johnson Thiel, J. et Wester-Neal, K. (2017). Enacting post-reflexive teacher education. *Pedagogies: An International Journal*, 12(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1344555>
- Vandenbroeck, M. (2017). Introduction: Constructions of truth in early childhood education: A history of the present abuse of neurosciences. Dans M. Vandenbroeck, J. De Vos, W. Fias, L. M. Olsson, H. Penn, D. Wastelle et S. White (dir.), *Constructions of neuroscience in early childhood education* (p. 1-19). Routledge.

- Vandenbroeck, M. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et le politique. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications* (p. 691-708). Presses de l'université du Québec.
- Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of care and education in Early Childhood Education and Care* [Thèse de doctorat, Ghent University, Belgique]. Academic bibliography. <https://biblio.ugent.be/publication/8540806>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Vintimilla, C. D. (2018). Encounters with a pedagogista. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 19(1), 20-30. <https://doi.org/10.1177/1463949116684886>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 53-72). Presses de l'Université du Québec.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions: une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>
- Walker, R., Reed, M. et Stobbs, N. (2017). Knowledge and practice of pedagogic documentation: Professional development for educators. Dans A. Fleet, C. Patterson et J. Robertson (dir.), *Pedagogical documentation in early years practices. Seeing through multiple perspectives* (p. 165-177). Sage.
- Weatherbee, E. B. (2012). *The revelation of self-talk in pedagogical documentation* [Mémoire de maîtrise, York University, Canada]. Aurora. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/935108090>
- Wien, C. A. Guyevsky, V. et Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio- inspired education. *Early childhood research & practice*, 13(2), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956381.pdf>

Wong, A. (2006). *Dialogue engagements: A space for early childhood educators to talk, listen, and study documentation* [Mémoire de maîtrise, York University, Canada]. Aurora. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/305070554>

Wong, A. C. Y. (2010). *Teacher learning made visible: Collaboration and the study of pedagogical documentation in two childcare centres* [Thèse de doctorat, University of Toronto, Toronto]. TSpace. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/26438>

Yow, V. R. (1994). *Recording oral history: A practical guide for social scientist*. Sage.