

Elassaad ELHARBAOUI, elassaad.elharbaoui@isce.ucar.tn
Université de Carthage

Perceptions contrastées des éducateurs de l'enfance sur la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive des pratiques éducatives

Article reçu le : 27.07.2024 / Accepté le : 03.12.2024 / Publié le : 18.12.2024

Résumé :

La réflexion sur les pratiques éducatives constitue une démarche fondamentale pour le perfectionnement professionnel des éducateurs, leur offrant une meilleure maîtrise du développement global des apprenants en tenant compte de leurs besoins et contraintes spécifiques. Dans le contexte Tunisien, intégrer des pratiques réflexives apparaît essentiel pour renforcer la posture réflexive des éducateurs en petite enfance. Cette étude exploratoire analyse les perceptions de 12 éducateurs tunisiens sur la complémentarité entre évaluation et réflexion sur leurs pratiques éducatives, en s'appuyant sur la méthode du groupe nominal (GN). Cette recherche souligne l'importance de l'évaluation critique et la nécessité de poursuivre la formation des éducateurs pour favoriser une approche intégrée, essentielle à l'amélioration continue des pratiques éducatives.

Mots-clés : L'analyse réflexive de la pratique éducative, l'évaluation de la pratique éducative, pratiques éducatives, perception

Contrasting perceptions of early childhood educators on the complementarity between assessment and reflective analysis of educational practices

Abstract:

Reflection on educational practices is a fundamental approach to the professional development of educators, offering them better mastery of the overall development of learners while considering their specific needs and constraints. In the Tunisian context, integrating reflective practices is essential to strengthen the reflective posture of early childhood educators. This exploratory study analyzes the perceptions of 12 Tunisian educators regarding the complementarity between evaluation and reflection on their educational practices, using the nominal group technique (NGT). This research highlights the importance of critical evaluation and the need to continue educator training to promote an integrated approach, essential for the continuous improvement of educational practices.

Key words: Reflective analysis of educational practice, evaluation of educational practice, educational practice, perception

Pour citer cet article :

ELHARBAOUI Elassaad (2024). Perceptions contrastées des éducateurs de l'enfance sur la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive des pratiques éducatives. *Action Didactique*, [En ligne], 7(2), 145-162. URL. Ajouter l'adresse URL de l'article.

Pour citer le numéro :

ROSEN-REINHARDT Évelyne et SILVA Haydée (dir.). (2024). Activités de médiation et co-construction du sens en (français) langue étrangère. *Action Didactique*, 7(2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

L'éducation est un processus complexe qui fait intervenir divers facteurs et acteurs, mais son objectif fondamental est de permettre à l'apprenant de se développer et de s'adapter à son environnement social (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). Pour atteindre cet objectif, L'éducateur doit prendre en considération les besoins, les contraintes et les potentialités de chaque apprenant, ainsi que les exigences de la société dans laquelle il vit. Effectivement, l'éducation ne se résume pas à la simple transmission de connaissances académiques. Elle vise avant tout à développer des compétences et des attitudes qui permettent à l'individu de relever les défis de la vie future. Elle vise essentiellement le développement complet et intégral de toutes les capacités de l'apprenant, y compris ses capacités physiques, émotionnelles, sociales et cognitives tout en prenant en considération ses habilités et son propre style d'apprentissage.

Certes, l'éducation est un processus dynamique qui évolue en fonction des besoins et des contraintes de la société. Dans le contexte tunisien, cette évolution se manifeste particulièrement à travers l'intégration croissante des pratiques réflexives dans la formation des enseignants, comme le souligne le travail de recherche de Ayachi (2023). Cette recherche démontre que les éducateurs doivent être en mesure de s'adapter à ces changements et d'innover dans leurs pratiques éducatives. Cette adaptation nécessite l'utilisation d'outils d'analyse et d'évaluation permettant une réflexion continue sur les actes éducatifs (Altet & Vinatier, 2022 ; Jorro, 2004). Parmi ces outils, l'analyse réflexive joue un rôle essentiel dans le développement professionnel des éducateurs (Donnay & Charlier, 2008 ; Schön, 1994). Cette approche permet aux éducateurs de prendre du recul par rapport à leurs pratiques, d'identifier les problèmes et les défis et de trouver des solutions innovantes pour améliorer leurs interventions éducatives (Altet, 2002). L'étude empirique Bouhassine et *al.* (2022) vient renforcer cette perspective en démontrant une corrélation positive entre le niveau de réflexivité des enseignants tunisiens et l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement. En effet Les enseignants, considérés comme des "praticiens réflexifs", doivent non seulement maîtriser les contenus d'enseignement, mais aussi s'engager dans une démarche de réflexion continue pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Cette réflexivité est cruciale pour diversifier les dispositifs éducatifs et développer l'expertise des professionnels (Campanale, 2007 ; Lison, 2013).

L'évaluation des pratiques éducatives est également essentielle pour assurer la qualité de l'éducation. Elle permet de mesurer les progrès des élèves et d'évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement. Cependant, l'évaluation

doit être adaptée aux besoins et aux contraintes des enfants, et doit prendre en compte leurs développements globaux (Denis et al., 2016 ; Dubois, 2016). C'est en combinant analyse réflexive et évaluation que les éducateurs peuvent développer une posture professionnelle à la fois rigoureuse et réflexive, au service d'une amélioration continue de la qualité éducative (Hadji, 2012 ; Perrenoud, 2001).

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre étude qui consiste à chercher et à comprendre les perceptions des éducateurs de l'enfance concernant la relation entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives. Cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux menés en Tunisie sur l'intégration de la réflexivité dans les pratiques enseignantes, tout en cherchant à approfondir spécifiquement la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive. Nous avons utilisé la technique du groupe nominal pour recueillir les perceptions de 12 éducateurs en activité, contribuant ainsi à enrichir le *corpus* des recherches sur la réflexivité dans le contexte éducatif tunisien.

1. Cadre conceptuel

1. La complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives

L'évaluation de la pratique éducative est un processus essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon Black & William (2010), l'évaluation peut être définie comme le processus de collecte, d'analyse et d'utilisation d'informations sur les performances des apprenants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. L'évaluation peut être formative ou sommative. L'évaluation formative sert à suivre les progrès des élèves et à apporter des ajustements à l'enseignement en temps réel, tandis que l'évaluation sommative est utilisée pour évaluer les résultats d'apprentissage à la fin d'une unité ou d'un programme d'études. Cependant l'analyse réflexive des pratiques éducatives est un processus continu d'auto-évaluation et d'amélioration de la pratique éducative. Selon Brookfield (2017), l'analyse réflexive implique une réflexion critique sur ses propres croyances, hypothèses et pratiques d'enseignement, ainsi que sur les effets de ces pratiques sur les apprenants.

Cette approche de développement professionnel favorise l'émergence de nouveaux savoirs dissimulés dans la pratique éducative, constituant ainsi un « *savoir agir* » (Donnay & Charlier, 2008 ; Guillaumin, 2009 ; Kelchtermans, 2001). Il est connu que la compétence d'analyse des situations éducatives engendre de nouvelles représentations de l'éducateur concernant ses pratiques et ses choix pédagogiques et techniques de dispositif éducatif.

Cette conscientisation de la pratique produit une nouvelle méta-compétence « *la compétence d'agir* » (Durat & Mohib, 2008). D'autant plus que le développement des marges de manœuvre individuelles trouve sa source dans le développement des pouvoirs d'agir dans l'activité des éducateurs. En retour, ces marges de manœuvre élargies peuvent devenir des instruments pour le développement des pouvoirs d'agir dans l'activité de l'éducateur (Clot & Simonet, 2015).

Cette dernière se révèle cruciale, permettant à l'éducateur d'identifier les forces et les faiblesses de ses pratiques, de prendre des décisions éclairées pour apporter des changements et d'améliorer ses pratiques éducatives (Farrell & Bennis, 2013). Les données issues de l'évaluation, qu'elles soient quantitatives (tests, examens, etc.) ou qualitatives (observations, entretiens, etc.), offrent un éclairage précieux sur la performance des apprenants et le degré de maîtrise des compétences visées. Elles constituent ainsi une base concrète indispensable pour piloter les actions pédagogiques et rendre compte de leur impact (Hadji, 2012). Cependant, l'évaluation seule ne suffit pas à comprendre en profondeur les dynamiques complexes de l'acte éducatif. C'est ici qu'intervient l'analyse réflexive des pratiques éducatives, qui invite les éducateurs à prendre du recul sur leurs actions, à en analyser les fondements, les effets et les enjeux. En questionnant leurs croyances, leurs valeurs et leurs choix pédagogiques, les enseignants développent une meilleure compréhension de leurs pratiques et de ses ressorts implicites (Schön, 1994). Cette réflexivité favorise l'adaptation continue des stratégies d'enseignement aux besoins évolutifs des apprenants, dans un processus d'amélioration continue (Bodergat et al., 2020 ; Casse & Caroly, 2017). Elle permet également de valoriser les savoirs d'expérience des enseignants et de les faire évoluer, contribuant ainsi au développement professionnel (Altet, 2002 ; Altet & Vinatier, 2022). L'analyse réflexive peut également aider les enseignants à interpréter les résultats de l'évaluation et à prendre des décisions éclairées pour améliorer leur pratique enseignante. La complémentarité entre évaluation et analyse réflexive est essentielle pour appréhender la qualité de l'enseignement dans toute sa complexité.

D'un côté, l'évaluation fournit des données objectives sur la performance des apprenants et l'efficacité des méthodes employées. De l'autre côté, la réflexivité permet d'éclairer le sens et les fondements de ces pratiques, offrant ainsi une vision plus holistique. En s'appuyant sur ces deux démarches, les éducateurs de l'enfance peuvent ainsi ajuster finement leurs pratiques, tout en développant une posture professionnelle plus autonome et engagée (Perrenoud, 2001).

Cette approche combinée contribue ainsi à l'affinement continu de la qualité

de l'éducation, en s'appuyant sur une évaluation rigoureuse et une analyse réflexive approfondie. Elle permet de dépasser une vision techniciste de l'enseignement pour embrasser sa dimension réflexive et adaptative (Talbot & Laurent, 2010). L'intégration de l'évaluation et de la réflexivité favorise un professionnalisme éducatif plus cohérent, contribuant ainsi à la réussite de tous les apprenants, qui présentent souvent une diversité de connaissances et de compétences (Campanale, 2007 ; Grégoire, 2008 ; Jorro, 2004) bien mettre les ; (parfois avec espace et parfois sans : il faut rendre homogène ou bien se plier aux demandes de la revue).

1.2. Les perceptions

L'objectif de notre étude est d'explorer les perceptions des éducateurs de l'enfance sur la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive des pratiques éducatives. Pour ce faire, il est pertinent de commencer par définir le concept de perception. En matière de cognition, le verbe « *imaginer* » évoque l'action de créer des représentations mentales. Le mot « *concept* » peut être interprété de diverses manières en fonction du contexte. De manière générale, il fait référence à une idée ou une notion abstraite qui encapsule des caractéristiques communes à un ensemble d'objets ou de phénomènes (Arnone, 1971 ; Bolognesi & Steen, 2018). En philosophie, ce terme est perçu comme une construction mentale essentielle qui permet de catégoriser et de comprendre notre environnement (Hanna & Peacocke, 1994). En psychologie, il joue un rôle clé dans l'organisation de l'information et le raisonnement (Keil & Wilson, 2000).

Dans le domaine des sciences sociales, le concept est utilisé pour décrire des phénomènes culturels ou sociaux, tandis qu'en éducation, il représente une idée fondamentale que les élèves doivent appréhender pour développer leurs compétences. Bien que le terme « *concept* » soit polyvalent et applicable à de nombreuses disciplines académiques, chacune ayant ses propres implications et usages, il demeure sujet à des ajustements selon le contexte vécu par chaque individu. La notion de « *perception* » renvoie aux concepts et idées qu'une personne possède dans un domaine particulier (Salmi et al., 2016). En effet, la perception constitue un processus cognitif et psychologique crucial qui influence notre interaction avec notre environnement, qu'il s'agisse de personnes ou d'objets. Ainsi, les perceptions se manifestent comme des constructions mentales qui reflètent notre compréhension du monde, façonnées par nos expériences, notre éducation et notre culture, et qui peuvent évoluer au fil du temps (Persson et al., 2022). Ces perceptions sont constituées de connaissances et de convictions que nous pouvons désigner par les termes « *savoirs* » et « *croyances* ». Il est important de faire la distinction entre ces deux concepts : les « *savoirs* » se

réfèrent à des connaissances validées par la méthode scientifique, tandis que les « croyances » désignent des convictions personnelles qui ne reposent pas nécessairement sur des preuves empiriques (Karabenick & Moosa, 2005). Cependant, la démarcation entre ces deux notions peut être floue, car certaines croyances, profondément enracinées, peuvent résister aux preuves scientifiques (Chalak & Barroca-Paccard, 2021). Ces termes peuvent également refléter une perspective individuelle, car la connaissance est perçue comme une certitude, qu'elle soit vérifiée ou non. Dans un autre contexte, le terme « *perception* » peut désigner des structures circonstanciées élaborées dans un cadre spécifique et avec un objectif défini. Cette définition suggère que la perception est construite à partir d'informations contextuelles et mémorielles (McDonald, 2012). Dans le cadre de notre étude, les perceptions font référence aux connaissances et idées que détiennent les éducateurs de l'enfance concernant la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive des pratiques éducatives. Ces perceptions déterminent le niveau et la validité des connaissances de ces éducateurs.

2. Méthodologie de recherche

2.1. Échantillon

Pour cette étude, nous avons sélectionné un échantillon de 12 éducateurs de l'enfance travaillant depuis 8 ans dans des clubs d'enfants publics répartis sur le gouvernorat de Tunis. Ces Clubs accueillent des enfants âgés de 6 à 18 ans. Les éducateurs sont titulaires d'un diplôme de licence en éducation de l'enfance délivré par l'Institut Supérieur de Cadres de l'Enfance, une institution sous la tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur et du ministère de la Femme, de la Famille et des Personnes Âgées.

Cet institut est l'unique organisme de formation universitaire en éducation de l'enfance en Tunisie et même en Afrique. Lors de leur formation initiale en licence, ces éducateurs ont suivi des cours sur les fondements théoriques et l'analyse réflexive des pratiques éducatives (28 heures d'enseignement), ainsi que des cours sur les méthodes et les outils de l'analyse réflexive des pratiques éducatives (28 heures d'enseignement). Ils ont également participé à des ateliers d'initiation à l'analyse des situations éducatives via la méthode du groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) (28 heures d'enseignement). Après avoir recueilli le consentement volontaire de 12 éducateurs pour participer à un entretien de groupe, nous les avons regroupées dans un club d'enfants pendant 2 heures et 30 minutes. Ces éducateurs ont été invités à réfléchir individuellement à la question suivante : « *La complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives de l'enfance est-elle essentielle pour appréhender la qualité de l'acte éducatif dans toute sa complexité ? Que pensez-vous de cette question. Justifiez*

vos propos par de courtes phrases claires ». L'objectif est de collecter leurs perceptions individuelles concernant la complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives.

2.2. Méthode de recueil et d'analyse des données

Cette étude qualitative vise à explorer les perceptions de 12 éducateurs de la petite enfance sur la complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives. Pour ce faire, les participants se sont réunis dans le cadre d'un club d'enfants et ont pris part à une technique du groupe nominal (TGN). Cette Technique, élaborée par Delbecq & Van de Ven (1971) constitue une méthode structurée de collecte de données qualitatives qui se distingue des groupes de discussion traditionnels. Cette technique combine les avantages du travail individuel et de la réflexion collective tout en minimisant les biais liés aux dynamiques de groupe. Elle permet notamment de faire émerger et de prioriser les idées d'un groupe tout en assurant une participation équitable de tous les membres.

La séance s'est déroulée sur une matinée, de 9h 00 à 11 h 30, selon un protocole méthodologique rigoureux. Les participants ont d'abord été invités à réfléchir individuellement pendant 20 minutes à la question suivante : « *La complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives de l'enfance est-elle essentielle pour appréhender la qualité de l'acte éducatif dans toute sa complexité ? Que pensez-vous de cette question. Justifiez vos propos par de courtes phrases claires* ». Durant cette phase silencieuse, chaque éducateur a noté ses réflexions personnelles sans échanger avec les autres, permettant ainsi une réflexion approfondie non influencée par le groupe. Suite à cette première étape, un tour de table structuré de 30 minutes a permis à chaque participant de présenter ses idées une à une. L'animateur a transcrit chaque proposition sur un tableau visible par tous, sans permettre de discussion à ce stade, jusqu'à l'épuisement de toutes les idées. Cette approche a garanti que toutes les perspectives soient recueillies, même les plus minoritaires ou divergentes.

La séance s'est poursuivie par une phase de clarification collective de 40 minutes, durant laquelle tous les énoncés ont été discutés pour assurer une compréhension commune. Les participants ont pu fusionner les idées similaires et reformuler certaines propositions pour plus de clarté, tout en préservant l'intention originale des contributeurs. Cette étape s'est révélée cruciale pour établir un vocabulaire commun et une compréhension partagée des concepts évoqués. Une liste finale de réponses a ainsi été établie et affichée sur le tableau blanc. Après une pause de 10 minutes permettant de maintenir la qualité de l'attention, les participants ont procédé à un premier vote individuel de 20 minutes. Chaque éducateur est appelé à sélectionner

les 10 propositions les plus importantes, en leur attribuant des scores décroissants de 10 à 1. Ce vote préliminaire, effectué de manière anonyme, a permis une première hiérarchisation des idées sans influence sociale directe. La séance s'est conclue par une discussion finale de 30 minutes, incluant la présentation des résultats préliminaires concernant la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive. Cette dernière phase a permis de valider collectivement les résultats tout en préservant la richesse des perspectives individuelles.

Nous obtenons une liste pondérée et personnalisée d'énoncés pour chaque participant. En additionnant les pondérations attribuées à chaque énoncé par l'ensemble des participants, nous pouvons obtenir un cumul des pondérations pour le groupe. Il est alors pertinent de connaître, pour chaque énoncé, le nombre de participants l'ayant sélectionné ainsi que le poids total accordé par le groupe.

3. Présentation des résultats

Lors d'une discussion de groupe, nous avons élaboré une liste finale de propositions décrivant la complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives. Chaque éducateur a été invité à sélectionner, à partir de cette liste, les 10 propositions les plus pertinentes en leur attribuant des scores décroissants de 10 à 1. Après avoir recueilli les réponses de 12 éducateurs, nous avons procédé à l'identification des propositions retenues en calculant leur score total. Ce score correspond à la somme des scores individuels attribués par chaque éducateur à chaque proposition. À l'issue de cette étape, nous sommes parvenus à retenir 13 propositions de la liste finale. Le tableau (1) offre une vue d'ensemble de 123 propositions retenues. Il s'agit des idées considérées comme les plus importantes et les plus pertinentes par les éducateurs concernant la complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives.

Tableau 1 : Répartition des points de vue d'éducateurs de l'enfance concernant la complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives.

Propositions retenues après clarification et discussion en groupe	Scores élémentaires énoncés par les éducateurs	Total du score	Nombre de participants ayant choisi la proposition	Rang
1. L'évaluation et l'analyse participent ensemble au développement professionnel de l'éducateur de l'enfance	0-0-1-0-0-1-0-0-0-0-1-0	3	2	13
2. L'articulation entre évaluation et réflexivité offre une vision holistique de la qualité de l'acte éducatif	1-0-2-1-0-0-0-0-2-0-0-0	6	4	12
3. L'évaluation est la dernière étape de l'analyse réflexive des pratiques éducatives	9-8-9-7-8-10-7-9-10-7-9-9	102	12	1
4. La complémentarité entre évaluation et réflexivité favorise le développement professionnel des éducateurs.	2-4-3-3-3-2-2-1-1-3-2-1	27	12	11
5. L'analyse réflexive est une explication, une interprétation des résultats de l'évaluation de la pratique éducative	10-9-8-6-7-9-8-10-9-5-10-8	99	12	3
6. L'évaluation et l'analyse réflexive doivent être menées conjointement et de manière régulière et continue pour permettre une amélioration continue des pratiques éducatives.	3-2-0-2-2-3-3-3-3-2-3-3	29	11	10
7. L'évaluation seule est suffisante pour appréhender la complexité de l'acte éducatif	8-10-7-10-10-5-10-8-8-9-8-7	100	12	2
8. L'analyse réflexive est la seule méthode qui permet à l'éducateur de comprendre la dynamique de l'acte éducatif.	5-6-5-5-4-8-5-5-5-4-7-6	65	12	6
9. L'évaluation et l'analyse réflexive contribuent ensemble à l'amélioration continue de la qualité éducative	4-3-4-4-5-4-4-4-4-6-5-5	49	12	8
10. L'évaluation permet de mesurer les résultats des pratiques éducatives et de les comparer à des normes ou des objectifs préalablement définis. Cependant, l'analyse réflexive permet de comprendre les fondements et les enjeux des	7-5-10-9-9-7-9-7-7-10-4-10	94	12	4

pratiques éducatives, ainsi que leur impact sur les enfants et leur développement.				
11. L'évaluation apporte des éléments factuels tandis que la réflexivité en éclaire le sens et les enjeux	0-0-0-0-1-0-0-2-0-0-0-2	58	3	7
12. L'évaluation et l'analyse réflexive doivent être menées de manière conjointe et répétitive pour permettre le développement professionnel de l'éducateur de l'enfance.	0-0-0-0-0-1-1-0-0-1-0-0	44	3	9
13. La réflexivité développe une posture professionnelle plus autonome et engagée chez les éducateurs alors que l'évaluation de la pratique ne sert qu'à situer les retombées de l'acte éducatif par rapport à des normes préétablies.	6-7-6-8-6-6-6-6-6-8-6-4	72	12	5

Les résultats de la TGN ont montré que 9 des 13 propositions initialement sélectionnées ont été choisies par plus de 11 participants. Parmi ces 9 propositions, les 4 considérées comme les plus importantes (propositions 3, 5, 7 et 10) avec des scores totaux respectifs de 102, 99, 100 et 94, considèrent l'évaluation et l'analyse réflexive comme deux processus distincts, caractérisés par des buts et des méthodologies différents. Les résultats de l'étude indiquent que l'évaluation et l'analyse réflexive sont deux approches distinctes dans le domaine de la petite enfance. L'évaluation vise à mesurer les résultats des pratiques éducatives et à les comparer à des normes ou des objectifs préétablis, tandis que l'analyse réflexive permet d'approfondir la compréhension des fondements, des enjeux et de l'impact des pratiques sur le développement des enfants. Certaines données suggèrent que l'analyse réflexive est plus importante que l'évaluation, car elle favorise le développement d'une posture professionnelle plus autonome et engagée chez les éducateurs.

À l'inverse, les 5 propositions (1, 2, 4, 6 et 12) ayant obtenu respectivement les scores les plus faibles (3, 6, 27, 29, 44) considèrent que l'évaluation et l'analyse réflexive doivent être menées conjointement et de manière régulière pour permettre une compréhension systémique de la qualité de l'acte éducatif. Selon ces réponses, la combinaison de l'évaluation et de l'analyse réflexive permet aux éducateurs d'identifier les forces et faiblesses de leurs pratiques, de prendre des décisions éclairées pour les améliorer, et de développer une posture réflexive plus autonome et engagée. En somme, ces résultats mettent en évidence une division au sein du groupe d'éducateurs quant à la perception de la relation entre évaluation et analyse réflexive. Une

majorité semble encore les concevoir comme deux processus distincts, tandis qu'une minorité en souligne la complémentarité essentielle pour une pratique éducative de qualité, réflexive et ancrée dans l'expérience.

Pour faciliter l'analyse des réponses concernant la complémentarité entre l'analyse des pratiques et l'évaluation, nous avons regroupé les propositions en deux catégories : celles qui définissent l'existence de complémentarité entre ces deux concepts et celles qui décrivent l'absence de complémentarité. Le tableau (2) présente les deux catégories de réponses, ainsi que la description des propositions qui y sont associées et le score de la catégorie.

Tableau 2 : Regroupements des points de vue d'éducateurs de l'enfance concernant la complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives.

Catégories	Description	Numéros de Propositions associées	Scores Total pondéré
Absence de complémentarité	L'évaluation permet de mesurer les résultats des pratiques, de les comparer à des objectifs préalablement définis et d'en dégager des données factuelles. Cependant, l'analyse réflexive questionne les fondements, les enjeux et l'impact des pratiques. Elle développe chez les éducateurs une posture professionnelle plus autonome et engagée.	3-5-7-8-10-11-13	518
Existence de complémentarité	L'évaluation des pratiques éducatives et l'analyse réflexive de ces pratiques sont deux démarches complémentaires et indissociables pour assurer le développement professionnel continu des éducateurs de la petite enfance et l'amélioration continue de la qualité éducative.	1-2-4-6-9-12	158

L'analyse des résultats révèle une division marquée au sein du groupe d'éducateurs interrogés concernant la complémentarité entre l'évaluation et l'analyse réflexive des pratiques éducatives. Tous les éducateurs ont voté pour les propositions (3-5-7-8-10-11-13). Une forte pondération du score attribué à ce groupement de proposition est de 518, soit plus que 3 fois le score total des propositions associées à la catégorie « *présence de complémentarité* » (158). En effet, la majorité d'éducateurs considère que l'évaluation et l'analyse réflexive sont deux démarches distinctes, avec des objectifs et des méthodes différents. Pour certains éducateurs, l'évaluation est un processus final dans une séquence plus large qui commence par une analyse réflexive. Cela implique que l'analyse réflexive précède l'évaluation et fournit un cadre pour interpréter les résultats de l'évaluation. Ces éducateurs

pensent, aussi, que l'analyse réflexive constitue un processus d'interprétation des données et des résultats obtenus lors de l'évaluation.

C'est un moyen de donner du sens aux informations brutes collectées (proposition 5). D'autres éducateurs soutiennent l'idée que l'évaluation en elle-même peut suffire à comprendre pleinement la complexité de l'acte éducatif. Cependant, cela peut être considéré comme une perspective limitée, car l'évaluation seule ne capture pas toujours les nuances et les dynamiques les plus profondes des pratiques éducatives (proposition 7). Les propositions 8, 10 décrivent respectivement l'analyse réflexive comme méthode essentielle pour une compréhension approfondie de l'acte éducatif, l'évaluation fournit des données factuelles quantitatives, tandis que l'analyse réflexive offre une compréhension qualitative et contextuelle plus profonde des pratiques éducatives.

Les propositions 11 et 13 distinguent l'évaluation de l'analyse réflexive des pratiques éducatives. Si la proposition 11 véhicule l'idée que l'évaluation fournit des informations concrètes, mais que l'analyse réflexive donne du sens à ces informations et explore leurs implications les plus larges, alors la proposition 13 plaide en faveur d'un développement professionnel axé uniquement sur l'analyse réflexive des pratiques éducatives, par opposition à l'évaluation qui se concentre principalement sur la conformité aux normes établies. En conclusion, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une vision qui semble dissocier l'évaluation, centrée sur les résultats mesurables, de l'analyse réflexive, davantage orientée vers la compréhension en profondeur des pratiques.

Certes, les participants de cette catégorie ne perçoivent pas leur complémentarité pour appréhender la qualité de l'acte éducatif dans sa globalité. La deuxième catégorie de réponses regroupe les propositions (1-2-4-6-9-12) ayant les scores les plus faibles (3, 6, 27, 29, 49, 44) et dont le total de pondération est 158. Les éducateurs ayant voté pour les propositions ci-dessus, considèrent que l'évaluation et l'analyse réflexive sont deux démarches complémentaires et indissociables pour assurer le développement professionnel continu des éducateurs de la petite enfance et l'amélioration continue de la qualité éducative. Selon eux, la combinaison de l'évaluation et de l'analyse réflexive des pratiques éducatives offre une compréhension complète de la complexité de l'éducation, en considérant à la fois les résultats tangibles et les résultats issus de la remise en question des fondements et des enjeux de la pratique éducative. Ces éducateurs semblent percevoir l'évaluation et l'analyse réflexive comme des processus complémentaires, offrant une vision systémique de la qualité de l'acte

éducatif. Ils estiment que cette complémentarité est essentielle pour le développement professionnel et l'amélioration continue des pratiques.

En conclusion, nous constatons que cette diversité de perspectives reflète probablement des différences dans les parcours, les expériences et les cultures professionnelles des éducateurs de l'enfance impliqués dans cette recherche. Elle invite à poursuivre la réflexion et la formation pour favoriser une vision plus intégrée de l'évaluation et de l'analyse réflexive au sein de la profession.

4. Discussion et conclusion

L'analyse des résultats de cette étude menée auprès de 12 éducateurs de la petite enfance met en évidence une division marquée dans leurs perceptions de la relation entre l'évaluation des pratiques éducatives et l'analyse réflexive. D'un côté, la majorité des participants considèrent l'évaluation et l'analyse réflexive comme deux démarches distinctes, avec des finalités et des procédés différents. Certains vont même jusqu'à accorder plus d'importance à l'analyse réflexive, la percevant comme un moyen de développer une posture professionnelle plus autonome et escomptée (Altet, 2002 ; Schön, 1994). Cette vision semble dissocier l'évaluation, centrée sur les résultats nombrables, de l'analyse réflexive, davantage orientée vers la compréhension en profondeur des pratiques. À l'inverse, une minorité d'éducateurs souligne la complémentarité essentielle entre évaluation et analyse réflexive pour appréhender la complexité de l'acte éducatif dans sa globalité (Donnay & Charlier, 2008 ; Perrenoud, 2001 ; Vacher, 2018).

En effet, la complémentarité est essentielle pour une pratique éducative de qualité, réflexive et ancrée dans l'expérience (Hadj, 2012). Cette diversité d'expériences et de cultures professionnelles des participants, comme le soulignent Vézier et al. (2020), participe au développement des postures des éducateurs. Elle invite à poursuivre la réflexion et la formation des éducateurs de l'enfance pour favoriser une vision plus intégrée de l'évaluation et de la construction de leur identité professionnelle. Une telle approche combinée permettrait de développer chez les professionnels une posture à la fois rigoureuse et réflexive, au service d'une amélioration continue de la qualité éducative (Beckers, 2007 ; Perrenoud, 2001)

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 85-93.
<https://doi.org/10.3406/RFP.2002.2866>
- Altet, M., & Vinatier, I. (2022). Former à la pratique enseignante par l'analyse,

- oui mais comment ? *Manuel de Sciences de l'éducation et de La Formation*, 373-380. <https://doi.org/10.3917/DBU.GUIBE.2021.01.0373>
- Arnone, V. C. (1971). The nature of concepts: A point of view. *Theory Into Practice*, 10(2), 408-415. <https://doi.org/10.1080/00405848709543307>
- Ayachi, S. (2023). *Description et analyse de la mise en œuvre de la réflexivité dans la formation initiale des professeurs des écoles tunisiens*. <https://theses.fr/2023CYUN1179>
- Beckers, J. (2007). Chapitre 4. La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques. *Pedagogies En Développement*, 141-199. <https://www.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles-9782804155209-page-141.htm?contenu=article>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/003172171009200119*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bodergat, J. Y., Wittorski, R., & Wentzel, B. (2020). L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants. Démarches et faces cachées. *Http://Journals.Openedition.Org/Rechercheformation*, 93, 9-15. <https://doi.org/10.4000/RECHERCHEFORMATION.5973>
- Bolognesi, M., & Steen, G. (2018). Editors' Introduction: Abstract Concepts: Structure, Processing, and Modeling. *Topics in Cognitive Science*, 10(3), 490-500. <https://doi.org/10.1111/TOPS.12354>
- Bouhassine, I., Ammar, S. Ben, & Belaid, A. (2022). De la pratique réflexive au changement de la pratique enseignante. *Portrait de La Professionnalisation En Contextes Francophones*, 287-301. <https://doi.org/10.3917/CHASO.BOUTE.2022.01.0287>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. [https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=gmbbDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Brookfield,+S.+D.+\(2017\).+Becoming+a+Critically+Refle ctive+Teacher.+John+Wiley+%26+Sons.&ots=13Nk9rwQND&sig=2qxegVpo9OE9tMQubVOHoPe5HI](https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=gmbbDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Brookfield,+S.+D.+(2017).+Becoming+a+Critically+Refle ctive+Teacher.+John+Wiley+%26+Sons.&ots=13Nk9rwQND&sig=2qxegVpo9OE9tMQubVOHoPe5HI)
- Campanale, F. (2007). *Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ?* <https://hal.science/hal-01172015>
- Casse, C., & Caroly, S. (2017). Les espaces de débat comme méthodologie d'intervention capacitante pour enrichir le retour d'expérience. *Http://Journals.Openedition.Org/Activites*, 14(14-2). <https://doi.org/10.4000/ACTIVITES.3008>
- Chalak, H., & Barroca-Paccard, M. (2021). La distinction entre savoir et

- croyance dans l'enseignement de la théorie de l'évolution : étude des programmes et des manuels scolaires de SVT. *Ressources*. <https://hal.science/hal-03197564>
- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le Travail Humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/TH.781.0031>
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. *Learning Policy Institute*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child>.
- Delbecq, A. L., & Van de Ven, A. H. (1971). A Group Process Model for Problem Identification and Program Planning. *Https://Doi.Org/10.1177/002188637100700404*, 7(4), 466-492. <https://doi.org/10.1177/002188637100700404>
- Denis, C., Lison, C., & Lépine, M. (2016). Pratiques d'adaptation de l'évaluation pour l'inclusion d'élèves dyslexiques : qu'arrive-t-il au deuxième cycle du secondaire ? *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 74(2), 27-39. <https://doi.org/10.3917/NRAS.074.0027>
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Dubois, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 74(2), 79-87. <https://doi.org/10.3917/NRAS.074.0079>
- Durat, L., & Mohib, N. (2008). Le développement des compétences au regard de l'engagement dans l'agir professionnel. *Questions Vives, Recherches En Éducation* . <https://hal.science/hal-02979107>
- Farrell, T. S. C., & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices: A Case Study. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0033688213488463*, 44(2), 163-176. <https://doi.org/10.1177/0033688213488463>
- Grégoire, Jacques. (2008). Analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. *Évaluer Les Apprentissages: Les Apports de La Psychologie Cognitive*, 2, 175-185. <https://doi.org/10.3917/DBU.GREGO.2008.01.0175>
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.3917/CSL.0901.0085>
- Hadji, Charles. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* /. 317.

<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19105>

- Hanna, R., & Peacocke, C. (1994). A Study of Concepts. *The Philosophical Review*, 103(3), 541. <https://doi.org/10.2307/2185793>
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 27(2), 33-47. <https://doi.org/10.7202/1087976AR>
- Karabenick, S. A., & Moosa, S. (2005). Culture and personal epistemology: U.S. and Middle Eastern students' beliefs about scientific knowledge and knowing. *Social Psychology of Education*, 8(4), 375-393. <https://doi.org/10.1007/S11218-005-1826-3>
- Keil, F. C., & Wilson, R. A. (2000). The Concept Concept: The Wayward Path of Cognitive Science. *Mind & Language*, 15(2-3), 308-318. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00135>
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36(1), 43-67. <https://doi.org/10.3406/REFOR.2001.1690>
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1015636AR>
- Mcdonald, S. M. (2012). Perception: A concept analysis. *International Journal of Nursing Knowledge*, 23(1), 2-9. <https://doi.org/10.1111/J.2047-3095.2011.01198.X/PDF>
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36(1), 131-162. <https://doi.org/10.3406/REFOR.2001.1694>
- Persson, P. B., Hillmeister, P., & Persson, A. B. (2022). Perception. *Acta Physiologica*, 235(3), e13842. <https://doi.org/10.1111/APHA.13842>
- Salmi, H., Kaasinen, A., Suomela, L., Salmi, H., Kaasinen, A., & Suomela, L. (2016). Teacher Professional Development in Outdoor and Open Learning Environments: A Research Based Model. *Creative Education*, 7(10), 1392-1403. <https://doi.org/10.4236/CE.2016.710144>
- Schön, D. A. (1994). *Le Praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. 418. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/7473>
- Talbot, & Laurent. (2010). Vinatier Isabelle & Altet Marguerite (dir.). Analyser et comprendre la pratique enseignante. *Http://Journals.Openedition.Org/Rfp*, 170, 134-135. <https://doi.org/10.4000/RFP.1698>
- Vacher, Y. (2018). Evaluation, norme et accompagnement : effets d'un

dispositif de développement de l'analyse réflexive des professeurs stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 6(4), 114-130. <https://doi.org/10.7202/1043985AR>

Vézier, A., Piot, C., Mercier, C., & Mercier, C. L. (2020). L'enseignement des faits religieux » à l'Université de Nantes et à l'Université de Bordeaux (France): état des lieux d'un enseignement pluridisciplinaire et enjeux du développement d'une didactique. *Revue de Didactique Des Sciences Des Religions*, 8, 204-217. <https://hal.science/hal-03241168>

AUTEUR

Elssaad ELAHRABOUI (<https://orcid.org/0000-0002-1946-3561>) est actuellement enseignant universitaire à l'Institut Supérieur des Cadres de l'Enfance, affilié à l'Université de Carthage de Tunis. Dans ce rôle, il contribue activement à la formation des futurs cadres éducatifs, en mettant l'accent sur l'importance de l'éducation et du développement des compétences pédagogiques. Il est titulaire d'un doctorat en didactiques des disciplines et pédagogie (spécialité sciences biologiques), obtenu à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de l'Université Virtuelle de Tunis (Tunisie). Ce doctorat lui a permis de développer une expertise approfondie dans le domaine de l'enseignement des sciences biologiques et des méthodes pédagogiques innovantes, de mener des recherches approfondies et de publier plusieurs articles scientifiques dans des revues internationales reconnues. Ses travaux de recherche couvrent divers domaines, notamment l'étude des phénomènes didactiques, les technologies de l'information et de la communication en enseignement supérieur, l'ingénierie des systèmes d'apprentissage en ligne, l'approche de la réflexivité et les pratiques enseignantes, comme le montrent les intitulés de ses publications:

- Lomari, D. et al. (2023). Construction of a Training Device in Pedagogical Engineering from the "My Scenari" Model. In: Lazaar, M., En-Naimi, E.M., Zouhair, A., Al Achhab, M., Mahboub, O. (eds) Proceedings of the 6th International Conference on Big Data and Internet of Things. BDIoT 2022. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 625. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28387-1_1

- Elharbaoui, E., Nteubutse, J. G., & Elomari, D. (2025). Iterative Design for Tunisian Engineering Education. In D. Elomari (Ed.), Qualitative Approaches to Pedagogical Engineering (pp. 221-240). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6021-7.ch009>

- Daife, Y. & Elharbaoui, E. (2025). Use of Artificial Intelligence by Students in Morocco: A Qualitative Study on Skills, Impact, and Perceptions. In D. Elomari (Ed.), Qualitative Approaches to Pedagogical Engineering (pp. 271-304). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6021-7.ch011c>

- Elharbaoui, E. (2024). Perceptions contrastées de la complémentarité entre évaluation et analyse réflexive des pratiques éducatives Cas des éducateurs tunisiens de la petite enfance. Dans Jirari, H., Abdelouahed, A., Belhaj, S., & Bhih, N. (2024), La revue du Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science (RIRS) « pratiques professionnelles et croyances sociales II » (p. 29-34). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13155521>
- Elharbaoui, D. et al. (in press). Augmented reality and the construction of scientific knowledge of 6th grade primary learners concerning the concept of “human respiration”. In: Mahboub, O., Hadouch, k., Hefnawi, M. (eds) Proceedings of the 7th International Conference on Big Data and Internet of Things. BDIoT 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 2. Springer, Cham. (<https://link.springer.com/book/9783031744907>)
- Elharbaoui, E. et al. (in press). Online learning, and the evolution of conceptions about “human reproduction”: Fourth year secondary school students' case. In: Mahboub, O., Hadouch, k., Hefnawi, M. (eds) Proceedings of the 7th International Conference on Big Data and Internet of Things. BDIoT 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 2. Springer, Cham. (<https://link.springer.com/book/9783031744907>)