

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CROYANCES ET PRATIQUES DÉCLARÉES DE FUTURES JARDINIÈRES EN FIN
DE FORMATION EN HAÏTI AU REGARD DES PRATIQUES APPROPRIÉES ET
INAPPROPRIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE 3 À 5 ANS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ANNE MARIE SOUVENISE CLERVIL FERRER

AOÛT 2021

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.10-2015). 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

Mes remerciements s'adressent à ma direction de recherche. Madame Manon Boily et madame Lise Lemay ont su toutes les deux allier bienveillance et rigueur méthodologique à chacune des étapes de la rédaction de ce travail. Un merci spécial à mes deux évaluatrices, madame Annie Charron et madame Gina Thésée qui m'ont apporté des commentaires constructifs. Je tiens encore à exprimer toute ma gratitude à l'égard de ma famille en particulier ma mère Mireille qui a su susciter chez ses enfants le goût d'apprendre par la fierté et la joie qui se lisaient dans ses yeux à chacune de leurs réussites. Je dis un grand merci à mon époux Gérard qui a le don de me redonner confiance en mes capacités dans mes moments de doute. Un remerciement spécial à mes enfants, Maggee, Thomy, Églantine, Allann et Andrew. Chacun à sa manière a su me donner le goût de persévérer.

Je remercie monsieur Lohier Emmanuel Rosemond de m'avoir aidé à établir le premier contact avec les responsables des écoles de formation malgré la distance pour collecter les données.

Un grand merci aux responsables des écoles de formation, particulièrement à madame Myrlande Daniel, monsieur Almil Castel, monsieur Wilfrid Mindor et monsieur Robed Garçon qui ont invité leurs étudiantes à participer à l'étude et les ont accompagnées pendant toute la durée de la collecte des données, malgré la fermeture des écoles en raison de la crise sanitaire. Un grand merci aux étudiantes, participantes. Sans leur participation, le projet n'aurait pas abouti.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à la mémoire de mon frère Jean Antoine et de mon père Joachim. Ils sont partis trop tôt. Ils auraient été tellement fiers de cet accomplissement.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	8
1.1 Le contexte de la recherche : Haïti	9
1.2 Le contexte de l'étude : le système éducatif haïtien et la reconnaissance de l'éducation préscolaire.....	12
1.3 La publication d'un nouveau curriculum haïtien comme cadre de référence des pratiques	19
1.4 L'offre de formation de jardinières d'enfants comme moteur de changement	25
1.5 L'importance de la formation sur la qualité d'un service éducatif.....	28
1.6 L'éducation préscolaire de qualité, un droit reconnu à l'international.....	29
1.7 La qualité des orientations : un regard sur les croyances et les pratiques déclarées	32
1.8 Synthèse et question de recherche	33
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	35
2.1 Le jardin d'enfants.....	36
2.2 Les approches scolarisante et développementale présentes dans les milieux préscolaires	37
2.2.1 L'approche scolarisante.....	37
2.2.2 L'approche développementale.....	40
2.2.3 Un changement au sein du curriculum haïtien	46

2.3	Le modèle américain sur les pratiques appropriées au développement.....	56
2.4	Les pratiques appropriées au développement et la recherche sur le développement des jeunes enfants et sur les croyances et les pratiques de leurs enseignants	69
2.5	Le constructivisme piagétien, un des fondements théoriques des pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage	73
2.6	Le socioconstructivisme vygotkien, un autre fondement théorique des pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage	84
2.7	La pratique enseignante	89
2.7.1	Les croyances : définitions et explications	90
2.7.2	L'origine des croyances	93
2.7.3	Les fonctions des croyances	95
2.8	Quelques recherches sur les croyances et les pratiques déclarées à propos des pratiques appropriées au développement.....	98
2.9	Synthèse et objectifs de recherche.....	102
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		104
3.1	Le type de recherche.....	104
3.2	Le contexte de la recherche	105
3.3	Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon.....	106
3.4	Le processus de recrutement des participantes à la recherche.....	112
3.5	La collecte des données	113
3.5.1	L'instrument de mesure des croyances et de la mise en œuvre des pratiques appropriées et inappropriées au développement	114
3.5.2	La traduction et l'adaptation de l'instrument original	116
3.6	Le traitement et l'analyse des données	122
3.7	Les aspects éthiques de la recherche	126
CHAPITRE IV RÉSULTATS		128
4.1	Le profil des croyances et de pratiques déclarées des étudiantes en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement.....	129
4.1.1	Le profil des croyances des étudiantes correspondant aux pratiques appropriées au développement	131
4.1.2	Le profil des croyances des étudiantes aux pratiques inappropriées au développement.....	137

4.1.3	Le profil des pratiques déclarées des étudiantes en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement.....	142
4.1.4	Le profil des pratiques déclarées des étudiantes en ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement.....	147
4.2	Association entre les variables sociodémographiques, les croyances et les pratiques déclarées (TBPS)	151
4.2.1	Les corrélations de Spearman	151
4.2.2	Les tests t à échantillons indépendants	154
4.2.3	Les croyances au sujet des personnes ou entités influentes.....	160
4.3	Les points saillants des résultats	166
4.3.1	La répartition de l'échantillon selon les croyances aux pratiques appropriées au développement	166
4.3.2	La répartition de l'échantillon selon les croyances aux pratiques inappropriées au développement	167
4.3.3	La répartition de l'échantillon selon les pratiques appropriées au développement.....	168
4.3.4	La répartition de l'échantillon selon les pratiques inappropriées au développement.....	168
4.3.5	Les corrélations et les influences des caractéristiques sociodémographiques	169
4.3.6	Croyance en l'influence de personnes ou d'entités	170
CHAPITRE V		171
DISCUSSION		171
5.1	Le profil des croyances aux pratiques appropriées au développement (DAPB) et des croyances aux pratiques inappropriées (DIPB).....	172
5.1.1	L'importance de la langue maternelle (le créole) : un point de vue mitigé chez les participantes	173
5.1.2	Le choix d'une planification d'activités en grand groupe chez les futures jardinières	174
5.1.3	La croyance des participantes dans l'importance du développement professionnel.....	181
5.1.4	Considération des résultats selon deux des recommandations de la NAEYC et du nouveau curriculum du préscolaire haïtien	183
5.2	Les pratiques déclarées des jardinières concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement	190
5.2.1	Des pratiques appropriées au développement sur lesquelles miser	191

5.2.2 Des pratiques déclarées appropriées au développement mitigées ou innapropriées au développement à réinvestir	196
5.3 Les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées des futures jardinières d'enfants d'Haïti	199
5.3.1 Les influences des expériences de travail avec les enfants sur les croyances et les pratiques	200
5.3.2 Les croyances à propos de l'influence personnelle et des autres personnes dans les milieux proximaux des enfants	202
5.3.3 La relation entre les croyances et les pratiques	203
5.4 Les limites de l'étude.....	204
5.5 Les retombées de l'étude	206
CONCLUSION.....	210
ANNEXE A QUESTIONNAIRE	214
ANNEXE B CERTIFICATS D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	221
ANNEXE C DEMANDE D'AUTORISATION (EXEMPLE)	223
ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	225
BIBLIOGRAPHIE	229

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 4.1 : La distribution des scores des croyances aux pratiques appropriées au développement.....	132
Figure 4.2 : La distribution des scores des croyances aux pratiques inappropriées au développement	137
Figure 4.3 : La distribution des scores des pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement.....	141
Figure 4.4: La distribution des scores des pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement.....	146

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	La comparaison de l'approche scolarisante et de l'approche développementale (OCDE, 2007a, p.160).....	40
2.2	Les croyances des enseignants haïtiens selon Margron (2014).....	45
2.3	La situation du nouveau curriculum du préscolaire haïtien entre l'approche développementale et l'approche scolarisante	49
2.4	Quelques définitions des croyances selon plusieurs auteurs dans Pajares (1992).....	89
3.1	Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon.....	107
3.2	La proportion des étudiantes jardinières d'enfants selon le titre du travail antérieur avec les enfants.....	109
3.3	Les items modifiés de l'échelle de croyances.....	115
3.4	Les items modifiés de l'échelle des pratiques	118
3.5	Les items pris en compte dans l'analyse de la cohérence interne des variables dépendantes	123
4.1	Les statistiques descriptives des 4 variables de l'instrument des croyances et des pratiques	128
4.2	Les croyances concernant les pratiques appropriées au développement (DAPB) par ordre décroissant	133

4.3	Les croyances concernant les pratiques inappropriées au développement..	138
4.4	Les pratiques déclarées des participantes concernant les pratiques appropriées au développement	142
4.5	Les pratiques déclarées des participantes concernant les pratiques inappropriées au développement	147
4.6	La corrélation entre les croyances et les pratiques déclarées, l'âge et le statut parental (nombre d'enfants)	150
4.7	La comparaison des moyennes des croyances et des pratiques pour la variable diplôme de fin d'études secondaire	152
4.8	La comparaison des moyennes des croyances et des pratiques pour la variable travail antérieur avec les enfants, test d'échantillons indépendants	154
4.9	La comparaison des moyennes des croyances et des pratiques pour la variable travail actuel avec les enfants, test d'échantillons indépendants ...	156
4.10	Les croyance en l'influence des personnes ou entités sur les pratiques par ordre d'importance.....	158
4.11	La comparaison des moyennes des croyances et des pratiques selon deux niveaux de croyance en l'influence personnelle, l'influence des parents, du curriculum et des autres jardinières : test d'échantillons indépendants.....	161

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BUGEP	Bureau de Gestion de l'Éducation Préscolaire
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
DAP	Developmentally Appropriate Practice
DIP	Developmentally Inappropriate Practice
ECCRN	Early Child Care Research Network
EGRA	Early Grade Reading Assessment
GTEF	Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation
IAS	Instructional Activity Scale
IHSI	Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
NICHD	National Institute of Child Health and Human Development
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

ONU	Organisation des Nations Unies
PIPE	Programme d'interventions prioritaires en éducation
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TBPS	Teacher Belief and Practice Scale
TBS	Teacher Beliefs Scale
USAID	US Agency for International Development

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse aux pratiques appropriées ainsi que celles inappropriées au développement de l'enfant de 3 à 5 ans, et ce, sous l'angle des croyances et des pratiques déclarées des jardinières d'enfants en fin de formation en Haïti.

La recherche de type descriptif quantitatif/exploratoire vise à décrire les croyances et les pratiques déclarées de 33 étudiantes de 11 écoles de formation de jardinières d'enfants de la région de Port-au-Prince. Le questionnaire utilisé est le Teacher Belief and Practice Scale (TBPS) conçu par Charlesworth, Hart, Burts et Hernandez (1991) modifié par Kim (2005). Pour répondre aux objectifs de la recherche, il a été modifié, traduit et adapté à la culture haïtienne. Les scores de 3,15 à 4,70 (sur une échelle de 1 à 5 mesurant les croyances aux pratiques appropriées au développement) de 100 % des étudiantes montrent que l'application de ces pratiques est relativement à extrêmement importante pour elles. Les scores des croyances aux pratiques dites inappropriées sont élevés pour 78,8 % des étudiantes. Une proportion de 66,3 % rapporte qu'elles mettront en application parfois, régulièrement ou chaque jour des pratiques appropriées au développement et 84,8 % déclarent qu'elles mettront en application parfois, régulièrement ou chaque jour des pratiques inappropriées au développement au jardin d'enfants.

La discussion porte sur les croyances aux pratiques appropriées au développement (DAPB) et les croyances aux pratiques inappropriées (DIPB) les plus représentatives du profil des participantes, notamment celles qui sont mitigées chez les participantes. Puis, elle traite du profil des participantes concernant les pratiques déclarées, qui sont appropriées ou inappropriées au développement en mettant en lumière celles sur lesquelles elles s'entendent et celles qui ne font pas consensus. La discussion aborde les résultats quant aux influences sur les croyances et les pratiques déclarées des étudiantes. Cette partie relève également plusieurs recommandations auxquelles le milieu éducatif haïtien pourrait souscrire.

Mots clés : croyances, pratiques déclarées, pratiques appropriées et inappropriées au développement, jardinières d'enfants, formation.

Abstract

This research focuses on appropriate practices as well as those inappropriate for the development of children aged 3 to 5, from the perspective of the beliefs and declared practices of kindergarten preservice teacher at the end of training in Haiti

This quantitative/exploratory descriptive research describes the beliefs and reported practices of 33 students from 11 kindergarten training schools in the Port-au-Prince region. The questionnaire used is the Teacher Belief and Practice Scale (TBPS) designed by Charlesworth, Hart, Burts and Hernandez (1991) modified by Kim (2005). To meet the objectives of the research, it has been modified, translated, and adapted to Haitian culture. Scores from 3.15 to 4.70 (on a scale from 1 to 5 measuring beliefs in developmentally appropriate practices) of 100% of students show that the application of these practices is relatively important to them. Beliefs' scores in so-called developmentally inappropriate practices are high for 78.8% of students. A proportion of 66.3% reported that they will sometimes, regularly or every day apply developmentally appropriate practices and 84.8% reported that they will sometimes, regularly or every day apply developmentally inappropriate practices in the kindergarten.

The discussion focuses on beliefs in developmentally appropriate practices (DAPB) and beliefs in developmentally inappropriate practices (DIPB) that are most representative of the profile of the participants. It then discusses the students' profile regarding developmentally appropriate or inappropriate stated practices by highlighting those they agree on, and those they are not. It discusses the results in terms of influences on the stated beliefs and practices of the students. This section also notes several recommendations to which the Haitian educational community could subscribe.

Keywords: beliefs, declared practices, developmentally appropriate and inappropriate practices, preservice kindergarten teachers, training.

INTRODUCTION

Sur le plan international, les décennies 50, 60 et 70 ont été marquées par les débats autour des droits de l'enfance ayant mené à la ratification de la convention internationale des droits de l'enfance en 1979 (Fass, 2011). L'éducation de qualité est alors devenue un droit fondamental (ONU, 1989). Parallèlement, plusieurs études ont été entamées pour comprendre ce en quoi consistait une éducation de qualité, c'est-à-dire une éducation riche sur le plan développemental pour le jeune enfant (Phillips et Shonkoff, 2000). Depuis, les études soulignent l'importance d'offrir aux enfants un milieu d'éducation préscolaire de qualité et identifient certaines variables qui peuvent avoir une influence importante sur la qualité des milieux éducatifs et, conséquemment, sur leur développement (Britto, Proulx, Yousafzai, Matthews, Vaivada, Bhutta *et al.*, 2017; Burchinal, Kainz et Cai, 2011; McCain, Mustard et McCuaig, 2011; Slot, 2018). Parmi ces variables, le curriculum et la formation du personnel occupent une place de premier plan (Blau, 2000; Taguma, Litjens, et Makowiecki, 2012; Falenchuk, Perlman, McMullen, Fletcher et Shah, 2017; Slot 2018; Shuey, Kim, Cortazar, Poblete, Rivera, Lagos,... et Engel, 2019; Manning, Wong, Fleming, et Garvis, 2019). Ce sont d'ailleurs deux variables contextuelles dont notre étude tient compte, la formation et le curriculum, puisque les concepts (les croyances et les pratiques déclarées) des jardinières peuvent trouver leurs sources à travers elles. Le but étant d'examiner comment elles se représentent les pratiques dites appropriées au développement de l'enfant au jardin d'enfants dans le cadre de la transition professionnelle qui les mènera sur le marché du travail. Celles-ci sont examinées à travers les croyances et les pratiques déclarées des jardinières. En fait, l'intérêt de cette étude est de savoir quelles sont les croyances et les pratiques déclarées des jardinières en fin de formation

professionnelle à l'égard des pratiques appropriées et des pratiques inappropriées au développement des enfants de 3 à 5 ans.

Ces dernières années, l'éducation préscolaire a été marquée par l'implantation de nouveaux programmes éducatifs, et ce, dans de nombreux pays (Marope et Kaga, 2017). C'est le cas en Haïti qui, en 2014, a subi un changement curriculaire dans l'optique de rehausser la qualité des milieux éducatifs (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP], 2014). Un nouveau curriculum a vu le jour alors que son opérationnalisation a été annoncée dans quatre départements géographiques (Le Nouvelliste Haïti, 2017).

Les programmes éducatifs sont présents dans notre société pour offrir un cadre aux pratiques des éducatrices, des jardinières d'enfants ou des enseignantes (Bennett, 2005). De façon spécifique, la visée des programmes éducatifs préscolaires est d'offrir aux jeunes enfants des environnements propices à leur développement (Bernier, Boudreau et Mélançon, 2017). Toutefois, chaque programme a ses fondements théoriques. Sur le plan international, plusieurs pays optent pour une approche éducative axée sur la préparation à l'école en mettant un accent sur le développement cognitif et l'acquisition de connaissances précises (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2007a). D'autres pays préconisent plutôt une approche éducative axée sur l'enfant et caractérisée par des apprentissages incidents (Bouysse, 2013), notamment par le jeu et les activités qui favorisent le développement global (Bernier *et al.*, 2017). Les programmes éducatifs préscolaires sont imprégnés de ces approches et de leurs fondements. À cet effet, à ce jour, le débat persiste quant aux approches éducatives à privilégier à l'éducation préscolaire afin d'offrir des services de qualité aux enfants de sorte à soutenir leur développement et leurs apprentissages (Bernier *et al.*, 2017). Ainsi, il est possible de retrouver les fondements de ces deux approches dans un même curriculum. Il semble que ce soit le cas en Haïti au sein du nouveau programme éducatif, alors que d'une part, certains éléments d'une approche

scolarisante sont présents et que, d'autre part, le socioconstructivisme comme assise théorique choisie lui confère une tendance vers l'approche développementale.

Ces dernières années, la recherche a mis en évidence les pratiques les plus appropriées au développement du jeune enfant (Copple et Bredekamp, 2009). Elles ont été identifiées, puis mises à la disposition des enseignants et des éducateurs afin qu'ils profitent d'un cadre exposant les pratiques qui prennent appui sur la recherche concernant le soutien au développement et à l'apprentissage de l'enfant (Copple et Bredekamp, 2009). Celles-ci sont davantage caractéristiques d'une approche développementale (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012; Lévesque, et Doyon, 2017) que d'une approche scolarisante.

Historiquement en Haïti, au sein des programmes éducatifs ou curriculums, ce sont les pratiques traditionnelles visant à amener l'enfant à maîtriser certaines disciplines de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul qui étaient mises de l'avant, cela en raison des examens d'admission en première année des meilleures écoles fondamentales (Hudicourt-Riboul, 2014, MENFP, 2007). Toutefois, le constat de l'échec scolaire amenant de nombreux abandons, des redoublements, de faibles taux de réussite aux examens de fin d'études secondaires et de faibles taux d'emploi parmi les jeunes des villes, pourtant plus scolarisés (MENFP, 2007) a forcé la création d'un Groupe de Travail pour l'Éducation et la Formation (GTEF). Ce groupe de travail a émis plusieurs recommandations reliées entre autres, à une certification des jardiniers et jardinières d'enfants ayant le statut d'enseignants professionnels de la petite enfance (GTEF, 2010). Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP, 2018) d'Haïti s'est alors engagé à améliorer l'offre de l'éducation préscolaire en reconnaissant comme déterminant de la qualité, la qualification des enseignants et, en ce sens, leur formation professionnelle.

La formation qualifiante des professionnelles de la petite enfance est associée à la qualité des milieux éducatifs (Manning *et al.*, 2017), car elle améliore les connaissances et peut donner lieu à la modification de croyances dans certains cas (Pianta, Hamre, Downer, Burchinal, Williford, Locasale-Crouch et Scott-Little, 2017). Par ailleurs, la formation a une influence importante sur les croyances des futurs enseignants (Gobat et Berger, 2018; Grossman, 1989). Les croyances sont des constructions mentales à partir desquelles ceux qui les détiennent justifient leurs actes pédagogiques (Vause, 2009). En fait, les croyances et les pratiques déclarées s'influenceraient mutuellement (Doyle, Seery, Gumaelius, Canty, Hartell, 2019; Friedrichsen, Driel et Abell, 2011; Nespor, 1987; Pajares 1992; Guskey, 2002).

Ce projet de recherche s'intéresse aux pratiques appropriées et inappropriées au développement des enfants de 3 à 5 ans, et ce, sous l'angle des croyances et des pratiques déclarées des jardinières. Plus spécifiquement, les objectifs de recherche consistent à : 1) Identifier les croyances des futures jardinières concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement; 2) Identifier les pratiques déclarées des futures jardinières concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement; et 3) Identifier les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants d'Haïti en fin de formation concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement.

Pour atteindre ces objectifs de la présente recherche quantitative de type descriptif, une méthodologie quantitative a été menée auprès de 33 jardinières d'enfants en fin de formation dans la région de Port-au-Prince en Haïti. Celles-ci ont répondu en ligne au questionnaire Teacher Belief and Practice Scale (TBPS) conçu par Charlesworth, Hart, Burts et Hernandez (1991), modifié par Kim (2005) traduit, modifié et adapté à la culture haïtienne.

Bien que les résultats de recherche puissent éclairer la population haïtienne quant aux croyances et aux pratiques déclarées des jardinières d'enfants haïtiennes à l'égard du développement de l'enfant, il appert que la recherche comporte certaines limites. Notamment, en raison du petit nombre de participants, il n'est pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble de la population. De plus, la collecte de données a été réalisée à partir d'un seul instrument et n'a pas donné lieu à un croisement des données par exemple avec de l'observation sur le terrain. En fait, puisque nous étions en contexte de crise sanitaire, cela n'aurait pu avoir lieu.

Néanmoins, les résultats de cette recherche permettent de brosser un premier portrait des croyances et des pratiques déclarées des jardinières en fin de formation en Haïti en ce qui a trait aux pratiques appropriées et inappropriées au développement des enfants. Établir un tel portrait apparaît tout particulièrement pertinent afin d'entrevoir les perspectives développementales qui s'offrent aux enfants haïtiens. Par ailleurs, ces nouvelles connaissances pourront servir de lignes directrices pour alimenter le milieu de la formation des jardinières d'enfants et participer notamment à l'amélioration de la qualité de la formation. En outre, ces connaissances réinvesties dans la formation des jardinières pourront être transférées dans le milieu de la pratique, soit les jardins eux-mêmes. À cet effet, elles pourront contribuer à hausser la qualité des milieux éducatifs des enfants. De façon spécifique, en mettant en œuvre des pratiques appropriées au développement, les jardinières pourront soutenir de façon optimale le développement de l'enfant.

Le premier chapitre traite de la problématique entourant le projet de recherche. Il présente le contexte où a lieu la recherche, soit Haïti, sa structure et son histoire. Cette partie expose le système éducatif et l'arrivée du nouveau curriculum. Elle met en lumière les approches intégrées au sein du curriculum. Puis, elle souligne l'importance de s'attarder à la formation des jardinières, notamment à leurs croyances et à leurs

pratiques déclarées concernant le développement de l'enfant. Enfin, elle identifie la question de recherche.

Le deuxième chapitre expose les concepts clés de la recherche. Cette partie présente le contexte du jardin d'enfants puisque le sujet d'étude (les croyances et la pratique des jardinières) s'inscrit dans ce contexte particulier où les jeunes enfants sont nombreux à bénéficier de l'influence éducative véhiculée par les pratiques mises de l'avant. Cette partie présente le curriculum haïtien, ses fondements théoriques et les approches éducatives véhiculées. Il importe de s'attarder à cette partie puisqu'il s'agit de variables contextuelles qui peuvent avoir une influence importante sur les croyances et les pratiques des jardinières. En outre, l'épistémologie de ces approches fait l'objet d'un examen minutieux. De plus, ce chapitre décrit le modèle américain qui traite des pratiques appropriées au développement. Il définit ce qu'est une pratique professionnelle, notamment une pratique déclarée. Puis, il met en lumière les théories de l'apprentissage sur lesquelles se fondent les pratiques appropriées au développement. Ensuite, les croyances et leur origine sont soulignées. Enfin, les objectifs de l'étude sont identifiés.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche et l'épistémologie sous-jacente. Le choix des participantes à l'étude est décrit et justifié. De même, l'instrument pour la collecte des données et les modes de traitement des données en vue des analyses sont présentés. Puis, les procédures pour réaliser les analyses sont explicitées. Enfin, les considérations liées à l'éthique de la recherche sont abordées.

Le quatrième chapitre présente les résultats répondant aux objectifs de l'étude. Les caractéristiques sociodémographiques des participantes sont présentées. Ensuite, les résultats à propos des croyances des participantes au sujet des personnes ou entités les plus influentes sur leur pratique future sont annoncés. Puis, le profil des croyances et des pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement

est examiné. Enfin, les résultats des analyses de corrélation et de test de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants sont décrits.

Le cinquième chapitre reprend les points saillants des résultats et analyse certaines particularités à la lumière de certains documents de référence cités dans la problématique et le cadre conceptuel et les met en relation avec les recherches apparentées. Le chapitre se termine par les recommandations et les limites de ce projet.

La conclusion de ce mémoire met enfin en évidence les grandes lignes de cette étude et en ouvrant sur de nouvelles pistes de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent projet de recherche est mené dans le contexte de la mise en place du nouveau curriculum préscolaire haïtien dont la publication s'inscrit dans une tentative du gouvernement d'améliorer l'offre d'éducation préscolaire afin de mieux soutenir le développement et les apprentissages des enfants. Le nouveau curriculum dans ses recommandations tente de marquer une certaine rupture avec les anciennes pratiques en matière d'éducation en Haïti quoique coexistent dans ce curriculum deux approches éducatives, l'une scolarisante et l'autre développementale. Au même titre que le curriculum, la formation des jardinières d'enfants, élément important de la qualité structurelle, retient l'attention comme variables contextuelles susceptibles d'influencer l'expérience des enfants au préscolaire, ainsi que leur développement et leur apprentissage. Il est entendu que la période de formation constitue l'occasion d'acquérir les connaissances spécifiques à propos des pratiques à mettre en œuvre pour soutenir le développement de l'enfant de façon optimale.

Ce chapitre présente premièrement le contexte où est réalisée l'étude. Un portrait d'Haïti sur les plans géographique, économique et historique est dressé, et ce, en considérant les batailles menées face aux obstacles à franchir pour avoir une éducation de qualité. Le but étant d'avoir un aperçu du contexte de l'étude et des éléments présents qui peuvent avoir des répercussions directes sur le système éducatif en Haïti et conséquemment sur le développement et l'apprentissage de l'enfant du niveau préscolaire. Ainsi, cette partie expose le système éducatif haïtien et son constat d'échec,

menant à une restructuration du système et à la reconnaissance de l'éducation préscolaire. Elle met l'accent sur l'éducation préscolaire et sa réglementation, les défis qu'elle représente en sol haïtien, principalement sur le plan de la qualité et l'engagement du gouvernement à son égard. Cette partie souligne également l'événement ayant trait à la publication du nouveau curriculum haïtien comme cadre de référence des pratiques à adopter pour soutenir le développement des enfants. Ensuite, elle présente l'offre de formation des jardinières d'enfants en Haïti en mettant en lumière son importance pour assurer la qualité des milieux éducatifs. Enfin, la pertinence scientifique et la pertinence sociale de cette étude sont relevées alors que la question de recherche est identifiée.

1.1 Le contexte de la recherche : Haïti

Partageant sa frontière avec la République dominicaine, la République d'Haïti occupe la partie occidentale plus montagneuse de l'île d'Haïti ou Hispaniola sur un territoire de 27 750 kilomètres carrés. Sa topographie est celle de bandes de plaines côtières à l'horizon desquelles se plantent des massifs montagneux qui les séparent aussi et un plateau central (Stollsteiner *et al.*, 2017). Sur le plan économique, du temps de la colonisation française c'est le potentiel agricole qui a été exploité. De l'indépendance jusque vers la moitié du XXe siècle l'exportation de produits agricoles a constitué une part importante de l'économie haïtienne (Paul, Dameus, et Garrabe, 2011). Depuis 1950, cependant l'agriculture est en déclin de sorte que de nos jours le paysan-agriculteur haïtien ne peut plus nourrir sa famille selon les auteurs. Un constat de l'ONU en 2017 estimait que l'insécurité alimentaire était le lot de 70 % des Haïtiens. Le tourisme, une autre activité du secteur tertiaire de l'économie haïtienne a eu son apogée à la fin de la Deuxième Guerre mondiale puis il a connu un déclin notable accentué sans doute par les troubles politiques à répétition qui ont secoué le pays (Doré, 2010; Kolbe, Brookes, et Muggah, 2013; Laguerre, 2009). Le déclin des activités économiques a été constaté alors que s'est maintenue une forte croissance

démographique. Selon l'Organisation des Nations Unies, en 2015, la population a été estimée à environ 10 512 474 habitants, donc une densité de 379 personnes au km², un taux de croissance de 1,3 %, une population rurale estimée à 48,1 % (ONU 2017). Selon l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique, en 2018, la population haïtienne serait passée à 11 411 527 habitants¹.

En Haïti, les investissements publics en protection sociale, en santé et en éducation sont réduits, laissés aux initiatives non gouvernementales, ce qui fait que la qualité des services dépend du niveau de revenu des Haïtiens (Singh, et Barton-Dock, 2016). Cela constitue un problème dans la mesure où dans les pays pauvres (c'est le cas d'Haïti), les dépenses pour la survie laissent très peu de ressources financières pour l'éducation et les familles engagent des dépenses qui dépassent leurs capacités (en s'endettant par exemple) ou bien qui sont à la mesure de leur faible revenu (Henaff, Lange, et Martin, 2009). Dans ce dernier cas, l'éducation reçue est possiblement de moindre qualité (Henaff, Lange, et Martin, 2009).

L'analphabétisme et le faible revenu des familles constituent deux des phénomènes endémiques dans ce pays (Banque mondiale et Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale, 2014; Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation [GTEF], 2010). Le recensement de 2003 de l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI, 2003) indiquait que 38,8 % de la population haïtienne totale n'avait jamais fréquenté l'école. En ce qui a trait au revenu, en 2012, 58,7 % des gens vivaient dans la pauvreté et 23,9 % dans une pauvreté extrême. Cela représentait 6,3 millions

¹ Projection de l'HSI sur http://www.ihsi.ht/pdf/projection/ProjectionsPopulation_Haiti_2007.pdf

d'Haïtiens incapables de combler leurs besoins de base et 2,5 millions très loin d'y parvenir (Worldbank, 2014) incluant naturellement les besoins alimentaires.

Le faible statut socio-économique fait peser certains risques sur le développement des enfants à cause des déficits nutritionnels qui entraînent un retard de la croissance (staturale), une faible croissance de la circonférence de la tête, lesquels se répercutent négativement sur le quotient intellectuel des enfants (Kirkegaard *et al.*, 2020). La sous-nutrition peut donc avoir des effets négatifs sur le développement cognitif. En fait, il a été démontré que les carences en fer peuvent avoir des répercussions sur le développement cognitif (Carter, Angelilli, Armony-Sivan, Burden, Dodge, et Jacobson, 2010; Lozoff, 2011). Le revenu familial est susceptible d'influencer directement ou indirectement le développement cognitif, socioaffectif (Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Korenman *et al.*, 1995; Neill *et al.*, 2006; Noble *et al.*, 2015). Un faible revenu familial peut interférer dans le développement des habiletés préalables aux apprentissages formels des jeunes enfants d'âge préscolaire, réduire les chances de réussite tout au long des études et constituer un obstacle à l'atteinte d'études de niveau postsecondaire ce qui augmenterait le risque de se retrouver en situation de faible revenu à l'âge adulte (Statistique Canada, 2009).

Selon Watamura Phillips *et al.*, (2011), la fréquentation de service d'éducation préscolaire de qualité, constitue un facteur de protection qui pourrait atténuer l'influence de facteurs de risques présents dans l'environnement familial (p. ex. faible revenu) sur le développement des enfants, en offrant un environnement social et physique complémentaire à la famille. Alors, les enfants d'Haïti en situation de grande vulnérabilité devraient tirer avantage d'un environnement éducatif riche, diversifié et stimulant susceptible de soutenir leur développement autrement, le risque de ne pas atteindre les limites de leurs capacités est bien réel s'ils ne peuvent pas tirer les bénéfices liés aux soins et à l'éveil éducatif de qualité que devrait offrir l'éducation

préscolaire (Hudicourt-Riboul, 2014). Il s'avère alors pertinent de s'intéresser à la qualité de l'éducation préscolaire offerte en Haïti.

La structure du système scolaire haïtien et les événements entourant le changement curriculaire pour l'éducation préscolaire en Haïti sont présentés dans la prochaine partie. En outre, les conditions ayant prévalu dans les années entourant la publication du nouveau curriculum de l'éducation préscolaire font l'objet de la prochaine section. Le but étant de comprendre où se situe le système d'éducation préscolaire haïtien au moment où est entamée la présente étude.

1.2 Le contexte de l'étude : le système éducatif haïtien et la reconnaissance de l'éducation préscolaire

Les niveaux d'enseignement qui constituent le système éducatif formel² haïtien sont le niveau d'éducation préscolaire, le niveau fondamental, le niveau secondaire technique et professionnel et le niveau universitaire (MENFP, 2013). L'enseignement fondamental est destiné aux enfants de 6 à 14 ans. Il est divisé en 3 cycles : premier, deuxième et troisième cycles s'étendant respectivement sur 4 ans, 2 ans et 3 ans. Cela fait un total de 9 années où l'élève acquiert le maximum de connaissances générales, scientifiques et techniques. Il est ainsi préparé pour les études secondaires³ de 4 ans avec 3 filières : la filière générale, la filière pédagogique qui débouche sur les études universitaires ainsi que la filière technologique et professionnelle qui prépare pour le marché du travail. Le niveau préscolaire accueille les enfants de 3 à 5 ans (MENFP,

² À côté de l'éducation formelle il existe une éducation non formelle à laquelle le ministère rattache l'alphabétisation des adultes et la post alphabétisation (MENFP, 2013).

³ Le nouveau secondaire est encore en phase expérimentale, de sorte qu'il existe un chevauchement entre le nouveau secondaire et le secondaire traditionnel.

2018a; MENFP, 2018b). Il est à signaler que le système public⁴ possède un très petit nombre de classes préscolaires (qui accueillent des enfants de 4 et 5 ans) annexées aux écoles fondamentales du premier et du deuxième cycle (MENFP, 2011). La fréquentation du niveau préscolaire est officiellement facultative⁵, de sorte que le premier contact de l'enfant de 6 ans avec le système éducatif aurait lieu lors de son entrée en première année de l'école fondamentale (GTEF, 2010; Pierre, 2010; Pressoir, 2014). D'où une différence dans le parcours éducatif préscolaire des enfants. Les dépenses pour l'éducation n'étant pas prioritaires dans les situations de pauvreté (Henaff, Lange, et Martin, 2009), il est probable que les enfants des zones défavorisées de Port-au-Prince et des zones rurales aient moins de chance d'être en contact avec les livres et du matériel éducatif en dehors du système scolaire. « Le manque de ressources financières empêcherait les familles pauvres d'accéder à des activités et à du matériel éducatif qui peuvent stimuler le développement des jeunes enfants » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2012 p. 20). Ainsi, les enfants des zones défavorisées pourraient entrer à l'école fondamentale en étant désavantagés par rapport aux enfants plus nantis.

Le système préscolaire haïtien voit le jour vers la fin des années 60 par l'ouverture du premier jardin d'enfants alors qu'au même moment, une école de formation des jardinières d'enfants prend naissance (Baussan-Loubeau, 2014). Toutefois, ce n'est qu'en 1982 qu'un décret-loi du gouvernement haïtien sur la réforme du système scolaire intègre le niveau préscolaire dans le système éducatif. Ce décret-loi reconnaît alors le niveau préscolaire comme un ordre d'enseignement (l'ordre maternel), assignant au jardin d'enfants la mission de préparer l'enfant pour l'école fondamentale, tout en contribuant à son développement corporel, affectif, intellectuel et social, ainsi

⁴ Le niveau préscolaire est essentiellement offert par le système privé.

⁵ S'agissant de l'entrée en première année de l'école fondamentale, le GTEF a fait le constat suivant «Les directeurs accueillent les élèves dans cette classe à tout âge, il suffit dans l'ensemble que ces derniers fassent la preuve qu'ils ont bouclé avec succès leurs études préscolaires» (GTEF,2010 p.79).

qu'à l'acquisition des bonnes habitudes d'hygiène (Gouvernement de la République d'Haïti, 1982). La visée étant de favoriser l'égalité des chances tout au long de la scolarisation ultérieure de l'enfant (Gouvernement de la République d'Haïti, 1982).

L'histoire nous renseigne sur l'évolution du système d'éducation préscolaire en Haïti. À ce sujet, le programme d'intervention prioritaire en éducation (PIPE), se référant au recensement scolaire 2010-2011, dénombrait 9 355 centres d'éducation préscolaire, mais seulement 6 % étaient financés par les fonds publics. Un total de 544 474 enfants étaient dénombrés au niveau préscolaire (MENFP, 2013). Le ratio jardinière-enfants variait entre 1 pour 22 à 1 pour 30, les ratios les plus élevés caractérisaient les classes préscolaires rattachées aux écoles fondamentales (Pressoir, 2014). Les enfants âgés de 3 à 5 ans regroupés en 3 sections (petits, moyens et grands) étaient inscrits au préscolaire. Toutefois, le recensement avait dénombré 4090 enfants âgés de 0-2 ans, dont 2224 enfants âgés de 2 ans inscrits à la section des petits (MENFP, 2011).

Bien que la volonté de construire un système éducatif de qualité était au cœur des politiques en Haïti depuis plusieurs décennies, il en sera tout autrement de sa réussite. En fait, l'échec du système scolaire haïtien a maintes fois été souligné. Un diagnostic du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle a montré l'inefficacité tant interne qu'externe du système éducatif haïtien caractérisé entre autres par les abandons, les redoublements, les faibles taux de réussite aux examens de fin d'études secondaires et les faibles taux d'emploi parmi les jeunes des villes, pourtant plus scolarisés (MENFP, 2007). De plus, l'évaluation des compétences des élèves au niveau des deux premiers cycles du fondamental en créole, en français, et en mathématiques dans les départements de l'Artibonite et des Nippes a révélé que les élèves de 3^e année lisaient moins de 23 mots par minute. Par ailleurs, le pourcentage d'élèves de deuxième année fondamentale ayant atteint le niveau de compétences acceptable montrait qu'il y avait de la place pour l'amélioration dans l'enseignement de ces domaines quant à la qualité du matériel didactique et les pratiques

d'enseignement (MENFP 2013; MENFP, 2018 b citant l'USAID, 2010 dans son étude de Haïti, Early Grade Reading Assessment [EGRA]).

L'échec scolaire marginalise à long terme les individus, engendre d'importants coûts sociaux et financiers en matière de santé, d'aides sociales, de protection de l'enfance et de sécurité (Simon, Małgorzata, et Beatriz, 2007). Le constat de l'échec du système a été entre autres, à l'origine de la création par décret présidentiel du Groupe de Travail pour l'Éducation et la Formation (GTEF) composé de diverses personnalités de la société civile telles que les enseignants, les professeurs d'université, les anciens ministres, les anciens sénateurs, les économistes, les directeurs de banque, les personnalités religieuses, etc. (GTEF, 2010). Les recommandations définissaient les grandes orientations de l'éducation et de la formation en Haïti jusqu'en 2030 (MENFP, 2018). Le groupe a reconnu l'importance de l'éducation et la protection de l'enfance dans la lutte contre l'injustice, l'inégalité, l'exclusion sociale. La marginalisation dans la société haïtienne, affirma ce groupe, commence dès l'enfance, d'où les recommandations pour la mise en place d'un dispositif intégré d'intervention dès le très jeune âge (GTEF, 2010). Le GTEF a ainsi fait l'écho de l'idée véhiculée dans les écrits de certains auteurs qui militent en faveur d'une intervention précoce arguant qu'il « est plus avantageux pour l'enfant, et moins coûteux pour la société de bénéficier d'un début positif que d'avoir recours à des mesures correctives plus tard » (McCain, Mustard, McCuaig, 2011, p. 9).

De son côté, dans son plan quinquennal 2010-2015 considéré comme un document-cadre pour la refondation du système éducatif haïtien, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) s'est engagé à améliorer entre autres l'offre de l'éducation préscolaire. Ainsi, le ministère à l'instar du GTEF, reconnaissait implicitement l'importance des premières années de la vie des enfants, période au cours de laquelle des mesures peuvent être prises pour améliorer l'efficacité d'un système éducatif et mettre fin à l'échec constaté dans ce système (GTEF, 2010).

L'encadrement étant jugé insuffisant au préscolaire avec 41 enfants par moniteur dans le public, le ministère vise à améliorer le ratio qui devait progressivement être réduit à 35 enfants en 2015/16, puis à 25 en 2020/21 (MENFP, 2013). Cela devait se faire à la faveur du recrutement de 1 584 enseignants dont 1 291 d'entre eux provenant du secteur non public à intégrer dans la fonction publique ou rémunérer par les fonds publics (MENFP, 2013). Quant au Programme d'Intervention Prioritaire en Éducation (PIPE) 2013-2016, celui-ci visait à nationaliser et à mettre aux normes ainsi qu'à réhabiliter 821 salles de classe (MENFP, 2013). Puis, dernièrement, dans son plan décennal 2018-2028, le ministère faisait des projections⁶ concernant l'application de programmes officiels, la formation des enseignants, ainsi que la dotation des établissements de matériel pédagogique adéquat (MENFP, 2018).

Précisons qu'en Haïti diverses appellations sont données à la personne qui travaille dans les jardins d'enfants. À ce titre, nous retrouvons des éducateurs/éducatrices, des enseignants/enseignantes, des moniteurs/monitrices, des jardiniers/jardinières et des enseignants professionnels en petite enfance. De plus, parmi les institutions préscolaires présentes sur le territoire d'Haïti, nous retrouvons des jardins d'enfants, des centres préscolaires, des centres Montessori, des centres de la petite enfance, des établissements préscolaires et des crèches. Par ailleurs, différents termes sont utilisés englobant à la fois le préscolaire et la petite enfance : le niveau d'enseignement préscolaire (GTEF, 2010); le secteur de l'éducation préscolaire pour le personnel qui travaille au préscolaire (curriculum); le préscolaire (GTEF, 2010); la petite enfance (curriculum); l'éducation préscolaire (curriculum). Dans le cadre de notre étude, nous

⁶ Dans ce plan on peut lire notamment comme but « améliorer la qualité de l'éducation dispensée aux enfants de 4- 5 ans » et comme cible pour l'horizon 2027 « - 100% des classes préscolaires appliquent les programmes officiels du MENFP.- 100% des enseignants sont formés à cet effet.- 100% des établissements sont dotés de matériels pédagogiques adéquats » (MENFP, 2018, p. 27).

retenons l'appellation « jardinière », et au même titre, « jardin d'enfants » et « éducation préscolaire ».

Par ailleurs, au sein du contexte élaboré plus haut, certaines recommandations du GTEF (2010) avaient trait à l'amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire. Elles incluait la mise en place d'un système de réglementation des centres d'éveil, de services éducatifs, de crèches et orphelinats, avec des normes, des standards, des outils d'assurance qualité pour l'éducation des enfants, des méthodes d'éducation appropriées au développement; l'enregistrement et l'octroi de licences annuelles aux établissements d'enseignement préscolaire ainsi que la gratuité progressive (GTEF, 2010).

Ces recommandations tombaient à point puisque, selon Baussan Loubeau (2014), pendant trente années le préscolaire s'est développé sans aucun système de réglementation, ni contrôle rationnel du ministère. En effet, le nombre de classes préscolaires augmentait en absence de normes de fonctionnement comme le témoignait ce constat : « le ministère de l'Éducation nationale ne régule pas ce secteur et chaque école fait à sa guise » (Hudicourt-Riboul, 2014, p. 39). La dominance du secteur privé dans l'éducation expliquait possiblement cette situation. Selon le recensement de 2010-2011 cité dans le document du programme d'intervention prioritaire, 94 % des classes préscolaires étaient dans le secteur privé (MENFP, 2013). Or, l'état ne devrait pas déroger de la responsabilité d'assurer l'éducation et la protection de l'enfance, ni déléguer cette responsabilité au privé (Marope et Kaga, 2017). Une réglementation peu rigide constitue peut-être le signe d'un manque de ressources allouées par l'état. En outre, l'absence de la régulation en ce qui concerne la transition à l'école fondamentale pouvait ainsi ébranler les croyances. En fait, des standards qui n'étaient pas clairement définis, laissés à la discrétion de chaque école privée, pouvaient conduire les jardinières d'enfants à répondre aux exigences de l'administration des jardins d'enfants elle-même souhaitant plaire aux parents. Par exemple, il a été souligné que « les parents veulent

que leurs enfants parlent français, qu'ils apprennent vite à lire, à écrire et à calculer, qu'ils aient des leçons à apprendre à la maison, car seuls les signes d'un apprentissage social reconnu les rassurent » (Pressoir, 2014, p. 80). Or, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, officiellement depuis les années 1980 le créole, langue commune à tous les Haïtiens, est devenu langue d'enseignement au niveau fondamental (DeGraff, 2016). Par ailleurs, dans le curriculum se retrouvent des recommandations selon lesquelles l'enfant devra :

« utiliser sa langue maternelle et parfois une autre langue, accueillir les autres dans sa langue maternelle et/ou dans une autre langue, dire le nom des objets, des actions et des événements dans sa propre langue et les apprendre dans une autre langue, parler des personnes importantes dans sa vie dans sa langue maternelle et dans une autre langue » (MENFP, 2014, p.30).

Le français ayant été utilisé en Haïti comme langue de ségrégation scolaire (Abraham, 2018), un manque de précision par le principal document de référence pour le préscolaire pourrait maintenir les croyances favorables au statu quo. En cela, le manque de régulation du système et la prédominance du secteur privé pourraient y contribuer. Govain (2014) affirme que certaines écoles sont réticentes à utiliser le créole par crainte d'une dévalorisation aux yeux des parents et synonyme de perte potentielle de revenu pour ces écoles. Les parents, même ceux des milieux économiquement défavorisés, ont un préjugé positif vis-à-vis du français. Mais puisque le créole est la langue parlée et comprise par tous les Haïtiens, l'introduction de l'enseignement d'une autre langue dès le préscolaire donnerait à penser que l'autre langue est importante pour le parcours scolaire et occuperait un rang plus prestigieux que la langue de tous les jours. La diglossie serait cautionnée dès le préscolaire. Le terme passerelle linguistique ouvre la voie à toute sorte d'interprétations personnelles par les jardinières ou leur milieu de pratique. En outre, leurs croyances et leurs pratiques peuvent être influencées par cette diglossie.

Tout ceci montre que des variables structurantes comme le ratio, la taille des groupes et la formation étaient dans la ligne de mire du ministère afin d'accroître la qualité de l'éducation préscolaire offerte aux enfants. Les recommandations du GTEF et les engagements du ministère en ce qui a trait à l'amélioration de la qualité semblaient se justifier au regard de la situation de l'éducation préscolaire dans les années entourant la publication du curriculum. Toutefois, la réglementation nationale forte ne garantit pas à elle seule une bonne qualité (Helmerhorst *et al.*, 2014; Leseman et Slot, 2014). L'arrivée du nouveau curriculum publié en 2014, dont l'annonce de la mise en application a été faite en 2017 dans quatre départements géographiques (l'Ouest, le Nord, le Nord-Est et le Centre), peut amener à prendre en considération des assises importantes concernant les pratiques dans les milieux préscolaires.

La prochaine section traite des fondements de ce curriculum sachant l'influence qu'il peut avoir sur les pratiques mises en œuvre dans les jardins d'enfants. Or, il ne faut pas oublier que les futures jardinières en fin de formation de notre étude ont eu une expérience avec le milieu de la pratique par l'entremise de leur stage, et ce, pendant que le curriculum était mis à l'essai. D'où l'importance de connaître ses assises.

1.3 La publication d'un nouveau curriculum haïtien comme cadre de référence des pratiques

Le nouveau curriculum haïtien suggère certaines innovations quant à la façon de concevoir l'apprentissage et les interactions entre la jardinière et les enfants d'une part, ainsi que les enfants entre eux, d'autre part. Il est en quelque sorte un cadre de référence pour les pratiques à adopter afin de soutenir le développement et l'apprentissage des enfants. Le curriculum d'éducation préscolaire reconnaît l'importance d'une pédagogie centrée sur l'enfant actif dans son développement et ses apprentissages. Selon le curriculum, l'adulte doit proposer à l'enfant des situations concrètes d'action ou d'observation sur le réel en collaboration avec des pairs ou avec des adultes;

l'apprentissage est une activité visant l'explication ou la transformation du réel (MENFP, 2014). En fait, le nouveau curriculum trouve premièrement ses assises dans l'approche vygotkienne ayant comme fondement le socioconstructivisme. Cette approche accorde une place importante aux activités de l'enfant dans l'acquisition de tous les jours des concepts au gré de ses expérimentations, en dehors de tout contexte d'instruction (Vause, 2010). En ce sens, le curriculum accorde une place importante à la communication avec les adultes et les camarades et la coopération entre l'adulte et l'enfant considérée comme étant essentielle au développement intellectuel (MENFP, 2014). À titre d'exemple, il est demandé à la jardinière d'apporter du soutien à l'enfant, de l'amener dans sa zone proximale de développement en le questionnant :

« L'adulte responsable, au bout du processus, pose la question aux enfants, demande qui a appris quoi, qui a appris quelque chose qu'il ignorait avant, qui a appris quelque chose à quoi il ne s'attendait pas. Il revoit les questions de départ et identifie avec les enfants les réponses trouvées à leurs questions... » (MENFP, 2014 p. 103)

Le nouveau curriculum trouve également ses assises dans l'approche constructiviste. Cette approche consiste à accorder une place à l'exploration, la manipulation et l'expérimentation personnelle de l'enfant (Vienneau, 2017). Par exemple, selon le curriculum, la jardinière devrait donner à l'enfant tout le temps et le matériel nécessaires pour l'exploration, l'expérimentation, la manipulation des formes et l'exercice de sa créativité et du temps nécessaire pour le jeu libre (MENFP, 2014). Pragmatique, le curriculum propose des situations qui font référence aux expériences de vie des apprenants et qui ont donc du sens pour eux. Ses finalités sont en relation avec le développement personnel, l'insertion sociale des apprenants ainsi que leur adhésion à des normes et à des valeurs (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009). Dans le document de la politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement, le ministère affirme :

« La formation que propose un curriculum doit aboutir à plus de réarmement moral, de développement de valeurs telles que : la citoyenneté, la discipline, le respect mutuel, la tolérance, le respect de l'intérêt général (MENFP, 2018b p. 33) ».

Le profil de sortie de l'enfant inclus dans le curriculum présente un condensé d'un ensemble de valeurs que l'enfant devrait intégrer lors de son passage à l'éducation préscolaire. Ces valeurs sont entre autres l'ouverture d'esprit, le respect des opinions, des valeurs et des traditions d'autres individus et d'autres cultures; la politesse, la bienveillance, la générosité, la sensibilité envers les besoins et les sentiments des autres, le sens du partage et de la solidarité, le respect des différences physiques et d'habiletés, le sens de l'engagement personnel en rapport aux besoins de son milieu physique et humain, l'intégrité et l'honnêteté; le sens de l'entraide, le sens de la justice et de l'équité, la capacité à identifier les abus et à les dénoncer (MENFP, 2014).

Cependant, on retrouve dans le curriculum un découpage disciplinaire dans la présentation des contenus du programme : mathématiques, langues, sciences et sciences sociales, sciences de la terre, art, etc. De plus, les apprentissages scolaires précis en mathématiques, en lecture et en écriture sont prescrits. Par exemple, dans un tableau détaillé des compétences de base que les enfants devraient développer, l'élément de contenu « représenter les nombres » correspond aux compétences suivantes « représenter les nombres de différentes façons (pointage, nombres, graphiques), reconnaître les chiffres imprimés, les écrire, lire les chiffres écrits en toutes lettres » (MENFP 2014, p. 33). L'élément de contenu concernant l'émergence de l'écriture des lettres de l'alphabet et des mots courants correspond aux éléments de compétences suivantes :

« reconnaître et écrire son propre nom, écrire la plupart des lettres et certains mots dictés, écrire seul plusieurs lettres majuscules et minuscules, épeler les mots à sa façon, écrire des mots fréquemment utilisés, commencer à écrire les lettres de l'alphabet et certains mots fréquemment utilisés » (MENFP, 2014, p. 31).

En ce sens, le curriculum paraît mettre l'accent sur la préparation pour l'école. Le nouveau curriculum en présente certaines compétences correspondant à une maîtrise de la lecture et de l'écriture qui obligerait les jardinières à adopter des pratiques favorisant la préparation de l'enfant pour la réussite des examens d'admission pour la première année de l'école fondamentale.

En bref, le nouveau curriculum pour le préscolaire haïtien propose certaines innovations tant dans les modes de pensée que dans les actes pédagogiques. Par ses assises théoriques qui accordent une place à l'enfant comme acteur de son propre développement et de ses apprentissages, ce curriculum tenterait de marquer une certaine rupture avec une approche traditionnelle haïtienne qui est plus scolarisante. Mais les traces de l'approche traditionnelle subsistent dans ce curriculum.

En fait, l'approche scolarisante a trait à l'acquisition, par les enfants, de connaissances et de compétences censées faciliter leur insertion à l'école primaire d'où l'introduction de méthode d'enseignement qui se rapprochent de cette dernière (OCDE, 2007a). Cependant, l'approche plus centrée sur l'enfant ou développementale vise à favoriser le développement cognitif, mais aussi le développement non cognitif à long terme, comme la motivation, le concept de soi et l'autorégulation (Anders, 2015).

L'approche scolarisante et l'approche développementale obéissent donc à des logiques dichotomiques qui s'appuient sur des hypothèses tout aussi différentes en ce qui a trait aux objectifs de l'éducation préscolaire, lesquels sont liés au choix des théories de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques appropriées, aux contenus des curriculums et à l'évaluation (Russel, 2011). Pour ce qu'il s'agit des objectifs, l'approche développementale met l'emphase sur le développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant sans trop insister sur l'acquisition de contenu qui sera enseigné à l'école alors que ces contenus sont importants pour les défenseurs de l'approche scolarisante (Stipek et Byler, 1997). Dans l'approche scolarisante donc l'accent est mis

sur les bases des apprentissages acquis à l'école (Little et Cohen-Vogel, 2016), ce qui inclut les apprentissages reliés à la maîtrise de l'écriture et de la lecture (CSE, 2012). Un enseignement directif semble mieux convenir à l'acquisition de ces apprentissages spécifiques (Anders, 2015; CSE, 2012). À l'inverse, dans une approche développementale les expériences quotidiennes et les intérêts des enfants constituent la base de toute stratégie pédagogique et les principes pédagogiques se concentrent autour de l'objectif visant à faire de l'enfant un futur membre actif et responsable de la société (Anders, 2015). Ainsi, l'accent est mis sur le développement social et émotionnel de même que la capacité de résolution de problème (Anders, 2015).

Cette formulation complexe à l'intérieur du principal outil de travail des jardinières d'enfants privilégiant certains éléments relevant de deux approches éducatives, parfois scolarisante et d'autres fois développementale, est susceptible d'interférer avec les croyances acquises possiblement lors de la formation des jardinières d'enfants et avec la qualité offerte par les praticiennes en ce qui concerne le soutien au développement et à l'apprentissage des enfants. D'autant plus que les ratios élevés, l'absence de régulation et la transition à l'école fondamentale jouent en faveur du maintien des pratiques traditionnelles.

Certains documents et pratiques sociales nous renseignent sur les sources qui auraient alimenté à la base l'approche scolarisante au même titre que l'approche développementale en Haïti. Par exemple, le document du recensement 2010-2011 attribue au niveau préscolaire du système éducatif haïtien un rôle en ce qui a trait à l'émergence de la lecture et l'écriture, ainsi qu'au soutien au développement moteur, affectif et sensoriel des enfants de 3 à 5 ans (MENFP, 2011). Depuis 1982, dans un décret-loi portant sur l'organisation du système scolaire l'article 20 stipulait que « les jardins d'enfants ne doivent pas comporter d'activité d'initiation à la lecture et à l'écriture » (Gouvernement haïtien, 1982, p. 9). L'admission à la première année de l'école fondamentale n'était pas conditionnelle à la fréquentation d'un jardin d'enfants

(Pressoir, 2014). Pourtant, dans les faits, il semble que les pratiques étaient tout autre. En fait, les enfants à la fin de leur parcours à l'éducation préscolaire devaient maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul, en raison des examens d'admission en première année des meilleures écoles fondamentales (Hudicourt-Riboul, 2014, MENFP, 2007). Le ministère déplorait ces pratiques qui ne respectent pas le principe des chances égales à accorder à tous, et conduisent à l'échec des milliers d'enfants « saphant, au départ les effets des programmes d'études, même les plus adéquats » (MENFP, 2007, p. 25). Il déplorait aussi le fait qu'en première année de l'école fondamentale, la lecture et l'écriture étaient enseignées de façon accélérée comme des compétences déjà acquises par les enfants. De fait, dans certaines écoles fondamentales, la section préscolaire préparait les enfants pour l'école (Baussan-Loubeau, 2014; GTEF, 2010) avec des pratiques traditionnelles incluant l'enseignement de la lecture, l'écriture et du calcul aux enfants dès l'âge de 3 ans (Baussan-Loubeau, 2014; Pressoir, 2014). De telles pratiques caractérisent une préparation pour l'école fondamentale : une approche scolarisante. Cette approche est pratiquée lorsque les groupes d'enfants sont nombreux. L'enseignant est plus enclin dans ce cas à utiliser les activités en grand groupe dirigées par l'enseignant qui priorise la transmission de contenus (CSE, 2012; OCDE, 2007a). Ainsi, les ratios jardinière-enfants et le mode de gestion de la transition à l'école fondamentale mettaient en place des conditions favorables à une approche scolarisante.

À l'opposé, une approche développementale au préscolaire nécessiterait qu'une attention soit accordée à chaque enfant dans ses initiatives en matière de jeux et d'exploration et où l'enseignant est plutôt un guide et un accompagnateur (CSE, 2012). Cette approche met un accent particulier sur l'observation de l'enfant et de ses productions (Little et Cohen-Vogel, 2016). Il pourrait être difficile pour une jardinière de répondre à ces exigences avec les ratios élevés par manque de temps et de disponibilité. De plus, le choix pourrait dépendre des pratiques déjà en cours.

Le choix de l'approche à privilégier à l'éducation préscolaire ne fait pas consensus parmi les chercheurs. Les avantages de l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'approche développementale à l'éducation préscolaire sont défendus par deux camps (Little et Cohen-Vogel, 2016). Les défenseurs de la première approche soutiennent que les jeunes enfants sont capables d'apprendre les contenus scolaires, que l'enseignement directif est nécessaire pour aider certains élèves à combler les écarts avant le début de l'école formelle, alors que les partisans de l'approche développementale défendent l'idée que le préscolaire devrait être centré sur le jeu initié par les enfants et l'apprentissage intentionnel par le jeu, les activités artistiques et les activités pratiques (Little et Cohen-Vogel, 2016). Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation semble trancher en faveur de l'approche développementale qui favoriserait la réussite éducative permettant la réalisation des objectifs pour le futur avec des citoyens socialement et économiquement adaptés (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Néanmoins, l'adoption de cette approche pourrait nécessiter une formation orientée dans ce sens. Le système de formation des jardinières est ainsi abordé dans la section suivante.

1.4 L'offre de formation de jardinières d'enfants comme moteur de changement

Liant la qualification des enseignants à la qualité de l'éducation, le GTEF (2010) recommandait des mesures pédagogiques, mais aussi administratives pour attirer et retenir dans la carrière ceux qui sont les plus qualifiés de même que la certification des jardiniers et jardinières d'enfants avec le statut d'enseignants professionnels de la petite enfance (GTEF, 2010). Toutefois, seulement 42 % des personnes travaillant avec les enfants au niveau préscolaire possédaient un diplôme de jardinière d'enfants (Pressoir, 2014). Le plan opérationnel 2010-2015 chiffrait à moins de 50 % le nombre des enseignants du préscolaire ayant une formation (MENFP, 2012). Le document ne contenait aucune précision sur le type de formation auquel faisait allusion le ministère. Dans le milieu rural par exemple le niveau de formation pouvait être inférieur à la

neuvième année⁷ de l'école fondamentale alors que la plus grande concentration de jardinières formées dans les écoles normales et d'autres programmes universitaires se retrouvait dans les villes (MENFP, 2011). Pourtant l'offre de formation était très variable selon Tondreau (2012) qui avait fait référence à un diagnostic dressé en 1997 sur la formation des enseignants du préscolaire, lequel à son avis aurait été valable en 2012. La formation était dispensée par les institutions privées de formation professionnelle, dans les écoles normales offrant une option préscolaire, par le Bureau de Gestion de l'Éducation Préscolaire [BUGEP], par la Fondation haïtienne des Écoles privées et certaines organisations non gouvernementales (Tondreau, 2012). À l'échelle du pays, quelques dizaines d'écoles normales d'instituteurs formaient les enseignants de l'école fondamentale et en même temps les jardinières d'enfants, mais seulement deux relevaient du secteur public [Baussan-Loubeau, 2014]. Ainsi, les diverses modalités de la formation témoignaient de la reconnaissance du besoin dans ce secteur. Dans la section suivante, il sera question du contenu de la formation.

Il n'a pas été possible de trouver un document définissant le profil de formation de ces jardinières. L'examen d'État de la Direction de Formation et du Perfectionnement du Ministère de l'Éducation Nationale et de la formation professionnelle était le même que pour les enseignants de l'école fondamentale (Hudicourt-Riboul, 2014). L'examen officiel menant à la certification évaluait les connaissances acquises au terme de la formation, plutôt que les compétences développées (Baussan-Loubeau, 2014). Malheureusement, il n'a pas été possible d'avoir accès à des données. Le cadre référentiel comprenant les référentiels de métiers, de compétences, de formation et d'évaluation fait partie de projets de professionnalisation des enseignants et du personnel d'encadrement à l'horizon de 2030 (MENFP, 2018b). En fait, la direction de

⁷ Troisième secondaire au Québec

formation et du perfectionnement du ministère ne disposait pas d'un curriculum de formation des maîtres spécifique à l'éducation préscolaire malgré l'existence de plus d'une trentaine d'écoles normales offrant l'option préscolaire (Hudicourt-Riboul, 2014). La cérémonie lançant la mise en application du nouveau curriculum a eu lieu en 2017 (Le Nouvelliste, 2017). Ce n'est qu'en 2018 que le ministère a annoncé un travail important de structuration du BUGEPE pour systématiser les interventions dans les milieux préscolaires avant la distribution du curriculum au niveau national et d'un paquet de formation programmé (MENFP, 2018b). Cela laisse entendre que les enfants de quatre départements (totalisant plus 50 % des effectifs du préscolaire haïtien) auraient eu des interactions avec des jardinières d'enfants qui auraient à appliquer un nouveau curriculum sans une formation d'appoint, sans que les écoles de formation de jardinières d'enfants aient été impliquées. Or, jusqu'à cette date, un plan de formation était difficilement accessible. À défaut de pouvoir trouver le plan national et le programme-cadre de formation des agents de l'enseignement préscolaire, Tondreau (2012) a reproduit une liste de cours étalés sur les trois années d'une école privée choisie en raison du pourcentage de réussite de ses finissants aux examens d'État. La différence dans le niveau de formation, l'absence d'un référentiel définissant en quoi consiste le travail de ces professionnelles et la non-existence de curriculum officiel pour la formation initiale des jardinières constituaient un fait préoccupant (Baussan-Loubeau, 2014). La publication du curriculum et sa mise en application constituaient un moment propice à la mise en place de ressources et d'infrastructures nécessaires à l'atteinte de ses objectifs. Les ressources et les infrastructures sont des éléments cruciaux que les autorités éducatives doivent s'assurer de mettre à la disposition des acteurs pour qu'un curriculum soit viable (Stabback, 2016). Le système de formation des jardinières d'enfants qui prépare les ressources humaines est important à considérer puisque la formation a une grande influence sur les croyances à l'égard des pratiques à prioriser ainsi que sur les pratiques qui seront mises en œuvre (Fukkink et Lont, 2007; Gobat et Berger, 2018; Sheridan, Edwards, Marvin et Knoche 2009). La prochaine

section tentera d'établir le lien entre la formation et la qualité des pratiques mises en œuvre dans les services éducatifs.

1.5 L'importance de la formation sur la qualité d'un service éducatif

Un grand pan de la recherche souligne que la formation initiale et continue permet de soutenir la qualité d'un milieu éducatif (Hamre, Pianta, Burchinal, Field et LoCasale-Crouch, 2012; LoCasale-Crouch *et al.*, 2011; Zaslow, Anderson, Redd, Wessel, Tarullo Burchinal, 2010). La formation se rapporterait à des connaissances spécifiques sur le développement et l'apprentissage du jeune enfant et les stratégies d'intervention appropriées permettant de l'accompagner (Tout, Zaslow et Berry, 2006). Le niveau de la scolarité et de la formation serait lié à des relations positives avec la qualité des programmes, des activités, du raisonnement et du langage des enfants, de la relation avec les parents, à un soutien de meilleure qualité plus adapté à l'âge, au niveau de développement de l'enfant, à une meilleure planification d'activités pour soutenir ce développement (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, et Bernard, 2004; Manning, Garvis, Fleming et Wong, 2017).

« higher teacher qualifications are related to improvements in supporting children's development, including supporting language-reasoning experience, supervision and the scheduling of activities, organization and arrangement of the room, providing varied social experiences for children, and creating a warm and friendly environment for interactions » (Manning *et al.*, 2017 p. 11).

Des auteurs ont montré qu'un programme de formation initiale ou de formation continue de qualité pourrait avoir un impact positif sur la pratique des enseignants qui devrait se traduire par une influence positive sur le plan du développement et de l'apprentissage des enfants (Kraft, Blazar et Hogan, 2018; Fukkink et Lont, 2007; Markussen-Brown *et al.*, 2017; Werner, Linting, Vermeer et Van IJzendoorn, 2016). Le niveau de scolarité et la formation spécialisée dans les domaines du développement

et de l'apprentissage de l'enfant prédiraient des niveaux plus élevés de qualité des interactions (Burchinal *et al.*, 2002). La formation de qualité serait associée à des relations plus chaleureuses et un meilleur soutien à l'apprentissage (Blau, 2000; Cryer *et al.*, 1999; NICHD ECCRN, 2000; Pianta *et al.*, 2005; Phillipsen *et al.*, 1997; Thomason et La Paro, 2009).

Or en Haïti, malgré la publication du nouveau curriculum de l'éducation préscolaire visant l'amélioration de la qualité de la relation entre la jardinière et les enfants aucun curriculum pour la formation de jardinières d'enfants n'était publié . Un référentiel des métiers, des compétences, de formation et d'évaluation a été publié plus tard (MENFP, 2018b). Cependant, très peu d'information était disponible dans ce référentiel à propos de la formation projetée.

La qualité de la formation des jardinières d'enfants ne serait pas sans lien avec leurs croyances au regard de la nécessité de relations chaleureuses, sensibles, encadrantes et stimulantes, croyances qui se retrouvent dans ce qu'Anders (2015) nomme la qualité des orientations. Ces relations pourraient constituer un des piliers d'une éducation préscolaire de qualité considérée comme un droit de l'enfance. Les diverses dimensions composant cette qualité feront l'objet de la section suivante.

1.6 L'éducation préscolaire de qualité, un droit reconnu à l'international

Depuis la fin des années 1980, à l'échelle internationale, l'éducation de qualité est devenue un droit fondamental dont la jouissance assure le développement de l'enfant selon ses capacités, ses talents et ses aptitudes, dans sa culture et sa langue (ONU, 1989). Concomitamment, les recherches sur le développement neurologique ont montré que c'est au cours des premières années de la vie que le développement neurologique est le plus rapide, que potentiellement l'enfant tire grandement profit des stimulations prodiguées par l'entourage (Berger *et al.*, 2010; Boivin et Bierman, 2013;

Marshall, et Kenney, 2009; Phillips et Shonkoff, 2000), que s'édifient les bases pour le développement et l'apprentissage, la vie durant (Carnegie Corporation of New York, 1994; Doherty, 1997; Gueguen, 2014; McCain et Mustard, 1999; McCain *et al.*, 2007, McCain *et al.*, 2011; Shore, 1997). Cela est dû au fait que les expériences vécues par l'enfant contribuent à édifier les mailles de l'architecture du cerveau (National Research Council on the Developing Child, 2007). Le cerveau est plastique, il possède la capacité de se modifier grâce à l'apprentissage (Gueguen, 2014). Des preuves directes de cette plasticité cérébrale en réponse aux stimuli de l'environnement à l'âge adulte existent (Woollett et Maguire, 2011). Cependant, elle est plus importante au cours des premières années de la vie où de brèves périodes idéales ou « sensibles » durant lesquelles les apprentissages se produisent en réponse à des stimuli en provenance de l'environnement et certaines expériences émotionnelles et cognitives sont les plus efficaces (Garner, Shonkoff *et al.*, 2012; National Research Council on the Developing Child 2007; OCDE, 2007b; Tau et Peterson, 2010). Une stimulation est essentielle pour le développement des habiletés cognitives et non cognitives (Heckman, 2006). En fait, les bases de la réussite scolaire et éducative se jettent dès cette période. Les trajectoires développementales qui y sont observées sont susceptibles d'être associées à de nombreux effets à plus long terme comme le niveau de revenu dans le futur et les compétences socioémotionnelles (Camilli, Vargas, Ryan et Barnett, 2010; Heckman, 2006; Heckman, 2000; Heckman *et al.*, 2010; Reynolds, Temple, White et Robertson, 2011). Ainsi, les bases de la qualité de la vie à l'âge adulte se construisent dès la naissance avec le renforcement des systèmes biologiques en développement, les expériences positives qui offrent aux enfants le plus de chance de s'épanouir en profitant d'une architecture cérébrale solide à partir de laquelle se construit un large éventail de compétences et de capacités d'apprentissage (Garner, Shonkoff *et al.*, 2012; Heckman, 2011). Par contre, les bases plus fragiles augmenteraient les risques de rencontrer des difficultés ultérieurement dans ces domaines (Phillips et Shonkoff, 2000; Hackman, Farah et Meaney, 2010; Gueguen, 2014). L'intérêt pour la qualité des environnements proximaux des jeunes enfants

(familles et milieux de garde et d'éducation) se justifie au regard de ces considérations (Royal Society of Canada-Canadian Academy of Health Sciences Expert, Boivin et Hertzman, 2012). Ainsi, les mesures compensatoires précoces peuvent atténuer les effets des facteurs de risque de l'environnement familial (Mustard et McCain, 1999; McCain *et al.*, 2007, McCain *et al.*, 2011). Toutefois, il est important de s'assurer que ces milieux permettent à l'enfant de s'épanouir et de se développer de façon optimale.

Un niveau élevé de qualité dans un milieu éducatif serait plus susceptible de favoriser le développement et l'apprentissage des enfants (Britto *et al.*, 2017; Burchinal *et al.*, 2011; McCain, Mustard et Shanker, 2011; Slot, 2018). Généralement, les facteurs pris en compte pour considérer les expériences de qualité au préscolaire se regroupent en deux grandes catégories : ceux ayant trait à la qualité structurelle et ceux ayant trait à la qualité de processus (Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford et Barbarin, 2008; Pianta, Burchinal, Howes, Bryant, Early, Clifford et Barbarin et 2005; Slot, Boom, Verhagen et Leseman, 2017; Thomason et La Paro, 2009).

La qualité structurelle a beaucoup été étudiée dans les années 1990 et 2000, et les améliorations possibles semblent limitées puisque soumises à la réglementation. La qualité des processus a été étudiée plus récemment. Les niveaux variables de qualité des processus malgré la régulation forte semblent indiquer qu'il demeure encore possible de miser sur le plan de son amélioration (Helmerhorst *et al.*, 2014; Leseman et Slot, 2014). Certaines variations de la qualité de processus pourraient être imputables en grande partie à d'autres facteurs très peu étudiés jusqu'à présent (Slot, 2018). Il s'agirait, selon Anders (2015), des croyances et des valeurs éducatives, de la perception du rôle professionnel et de la perception du développement et l'apprentissage des enfants qui pourraient influencer les possibilités d'apprentissage offertes aux enfants et les interactions quotidiennes. La relation inconstante entre la qualité structurelle et la qualité de processus pourrait être mieux comprise en explorant la qualité des orientations. En outre, au-delà de la qualité structurelle et de la qualité des processus,

Anders (2015) définit une nouvelle catégorie de variable à prendre en compte dans la qualité, soit la qualité des orientations. Ainsi, les pratiques culturelles du milieu, les traditions et les croyances du personnel constituent des variables susceptibles d'influencer les expériences auxquelles les enfants sont exposés. Ce cadre est important dans la mesure où il influence l'utilisation du matériel, les activités et les interactions. La qualité structurelle renvoie donc aux conditions de base qui augmentent les chances que l'enfant soit exposé à des expériences riches, diversifiées en milieu éducatif (Litjens, et Taguma, 2010). La section suivante mise sur cette qualité des orientations et fait ressortir la relation entre les croyances et les pratiques pédagogiques, notamment l'influence des unes sur les autres.

1.7 La qualité des orientations : un regard sur les croyances et les pratiques déclarées

La qualité des orientations inclut les croyances et les pratiques pédagogiques des professionnels de l'éducation préscolaire (Anders, 2015). Les croyances se révéleraient être des filtres ou des amplificateurs qui influenceraient la pratique (Doyle, Seery, Gumaelius, Canty et Hartell, 2019). Les orientations (donc les croyances) sont stables, mais peuvent se modifier (Anders, 2015), entraînant ainsi un changement dans les pratiques.

Pour Altet (2002), la pratique enseignante revêt un caractère particulier propre à chaque enseignant qui est observable, mais aussi qui suppose des prises de décision et des choix dans une situation d'enseignement. Ces choix et ces prises de décision supposent des pensées qui peuvent être accessibles à travers les déclarations. Ces dernières constituent les pratiques déclarées, les « discours des enseignants sur leurs manières de fonctionner » (Bru et Talbot, 2001, p. 24).

Ainsi, considérant la coexistence de deux approches au sein du curriculum pour le préscolaire et considérant que la formation des jardinières devrait les avoir exposées aux pratiques soutenant le développement des enfants, il semble pertinent de creuser cette qualité des orientations liées aux pratiques adoptées auprès des enfants qui a peu été l'objet de recherche à ce jour, encore moins dans le contexte de cette recherche. En outre, il semble important de s'intéresser aux jardinaires en fin de formation puisqu'elles amèneront avec elles ces croyances et les pratiques qu'elles comptent mettre en place dans les milieux éducatifs. En ce sens, leurs croyances développées en formation donneront une direction aux pratiques qu'elles mettront en œuvre lorsqu'elles seront jardinières d'enfants. La présente étude s'intéresse donc aux croyances et pratiques déclarées des futures jardinières d'enfants en fin de formation concernant les pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage de l'enfant qui sont susceptibles d'influencer la qualité de l'expérience des enfants au préscolaire, ainsi que leur développement.

1.8 Synthèse et question de recherche

Les recherches sur le développement du cerveau attestent de l'importance de l'environnement éducatif au cours des premières années de la vie et il est admis que l'environnement de qualité dans l'éducation préscolaire a des effets potentiellement bénéfiques, surtout pour les enfants de milieux défavorisés. Au regard de la défavorisation économique des familles d'Haïti, il est permis de croire que des services éducatifs de qualité offriraient un bon départ pour le développement physique, moteur, socioémotionnel, cognitif et langagier des enfants de ce pays.

Considérant l'existence des documents ministériels comme le plan quinquennal 2010-2015 montrant que le ministère de l'Éducation en Haïti souhaite mettre en place le cadre réglementaire préalable à des interactions de qualité avec les enfants.

Considérant l'implantation d'un nouveau curriculum pour le préscolaire haïtien à l'intérieur duquel coexistent deux approches éducatives distinctes : une approche traditionnelle et une approche nouvelle dite développementale dont l'adoption pourrait être difficile à moins que la formation soit offerte en cohérence avec l'approche développementale.

Considérant que la période de formation constitue un moment au cours duquel les futures jardinières consolident des croyances spécifiques à propos des pratiques à mettre en œuvre pour soutenir le développement l'enfant de façon optimale, ce qui influencerait les pratiques qu'elles comptent adopter.

Considérant qu'il soit possible que les jardinières aient des croyances au regard de pratiques à adopter qui soient à la fois appropriées et inappropriées au développement de l'enfant et puissent envisager mettre en place des pratiques qui soient aussi appropriées et inappropriées au développement de l'enfant.

Considérant que la qualité éducative des services notamment le choix de pratiques pour soutenir le développement des enfants pourrait être mieux comprise en se penchant sur des facteurs susceptibles d'y être associés en l'occurrence les croyances, et les pratiques déclarées des jardinières d'enfants.

Considérant que peu de recherches ont été faites en contexte haïtien sur la question.

Le présent projet de recherche vise à répondre à la question générale suivante : quelles sont les croyances et les pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants en fin de formation à l'égard des pratiques appropriées et inappropriées au développement des enfants de 3 à 5 ans au jardin d'enfants?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Cette étude s'intéresse aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants en fin de formation à l'égard des pratiques appropriées et inappropriées au développement des enfants de 3 à 5 ans. La présente section du cadre conceptuel aborde premièrement le contexte de jardin d'enfants puisque l'étude est réalisée dans de nombreux jardins d'enfants présents en Haïti. Dans un deuxième temps, les approches scolarisante et développementale que l'on retrouve dans les milieux préscolaires notamment dans le curriculum préscolaire en Haïti sont présentées. Le travail sur ces concepts est nécessaire au sens où il amène un éclairage intéressant sur les croyances et les pratiques déclarées des jardinières d'enfants, objets de l'étude. Les croyances et les pratiques déclarées des jardinières étant susceptibles de trouver des inspirations ou des contradictions à travers le curriculum proposé, celui-ci est considéré comme étant un incontournable dans ce projet d'étude. À cet égard, les approches sont abordées à travers le contenu que l'on retrouve dans le curriculum haïtien. Troisièmement, les pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage des enfants sont positionnées à partir du modèle américain des pratiques appropriées au développement qui permet son opérationnalisation. Dans cette partie, les théories de l'apprentissage qui ont inspiré la création de ce modèle sont exposées dans leurs caractéristiques respectives. Une justification quant au choix de ce modèle est apportée. Quatrièmement, les concepts de pratique et de croyance sont présentés et définis. Ensuite, les croyances,

leur origine et leurs fonctions sont abordées. Puis, quelques recherches sur le sujet sont présentées. Enfin, les objectifs de la recherche sont exposés.

2.1 Le jardin d'enfants

Le contexte de jardin d'enfants est abordé puisque l'étude concerne les étudiantes qui travailleront dans de nombreux jardins d'enfants présents en Haïti. La création du premier jardin d'enfants remonte en 1837 en Allemagne à l'initiative de Fredrick Fröbel (Hoskins et Smedley, 2016; Schärer, 2003). À l'origine c'est un lieu destiné à la conception de matériel de jeu et à leur démonstration à l'intention des mères des enfants ou leur gardienne qui se transforma en un lieu pour l'accueil et l'éducation des enfants (Schärer, 2003). Dès l'origine, ce lieu constitua une mise en application de plusieurs concepts clés en ce qui a trait au développement des enfants; notamment l'importance du jeu, des activités autonomes de l'enfant, ses expériences dans la nature et la relation avec la communauté (Hoskins et Smedley, 2016). Dans l'esprit du créateur, l'idée de la transmission de savoir scolaire (la lecture, l'écriture et le calcul) au jardin d'enfants (Kindergarten) est écartée (Schärer, 2003). Fröbel définit plutôt le principe selon lequel ce contexte doit favoriser le développement global du jeune enfant, à travers le jeu, mais aussi sa motricité (p. ex. des rondes) et ses expériences par la culture de petits jardins; car la période préscolaire doit être dévolue au « développement des forces physiques et de la préparation intérieure, invisible de l'esprit de l'enfant » (Schärer, 2003, p. 293). Cette brève allusion aux fondements originels des jardins d'enfants a été faite en raison du fait qu'on retrouve plusieurs principes fondateurs d'une approche développementale opérationnalisée à travers les pratiques appropriées au développement qui font partie des concepts abordés dans le cadre de ce travail de recherche. Ensuite, on retrouve au cœur du débat entre les tenants de l'approche développementale et ceux de l'approche scolarisante (aussi abordé dans le présent travail) la conception de l'enfance, la conception du développement et de l'apprentissage des enfants qui déterminent l'approche privilégiée dans les interactions

avec les enfants. Par ailleurs, le guide des pratiques appropriées au développement a été édicté par la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) pour répondre aux pressions exercées sur les jardins d'enfants pour que les enfants soient préparés pour l'école au moyen des apprentissages précis en matière de lecture, d'écriture et de calcul (Bredekamp, 1987; Fowler, 2017; Goldstein, 2008) pour en quelque sorte prôner un retour aux sources c'est-à-dire aux idées de Froëbel.

2.2 Les approches scolarisante et développementale présentes dans les milieux préscolaires

Les approches scolarisante et développementale que l'on retrouve dans les milieux préscolaires notamment au sein du curriculum pour les jardins d'enfants en Haïti sont présentées dans cette section. La présentation de ces approches est nécessaire au sens où elle amène un éclairage intéressant sur les croyances et les pratiques déclarées des jardinières au regard des pratiques appropriées au développement et à l'apprentissage des enfants, sujets de l'étude. Dans l'éducation préscolaire, l'orientation du curriculum serait donc visible à travers ces approches qui se rapportent à deux traditions différentes : l'une qui met une emphase sur le soutien au développement global (incluant divers domaines comme la santé et le développement physique; le bien-être émotionnel et les compétences sociales), c'est l'approche développementale, et l'autre qui privilégie le développement cognitif et les apprentissages en mathématique, en lecture, ou encore les compétences linguistiques, c'est l'approche scolarisante (Bennett, 2005; Larouche *et al.*, 2015).

2.2.1 L'approche scolarisante

L'approche scolarisante privilégie l'enseignement précoce d'habiletés liées à la lecture et à l'écriture et aux connaissances de la langue d'enseignement afin de préparer l'enfant aux apprentissages de l'école primaire (Bennett, 2005; OCDE, 2007a). Les apprentissages sont moins axés sur le développement global (Bennett, 2005). Dans

cette approche, « l'enfant est un individu à former dès le préscolaire, on vise à lui permettre d'acquérir des compétences le préparant à la scolarité primaire et à sa vie d'élève » (Gaussel, 2014, p. 32). Diverses recherches ayant fait état de disparités liées au statut socio-économique à l'entrée de l'école primaire (Hamre et Pianta, 2016; Palacios, 2017; Sabol, Hong, Pianta et Burchinal, 2013) comme mesure de prévention primaire dans certains pays en France par exemple, les pouvoirs publics ont institué la scolarisation dès l'école maternelle (OCDE, 2007a). L'approche scolarisante est considérée « comme une assurance d'offrir à tous les moyens d'acquérir les compétences de base indispensables à la réussite de leur scolarité » (Gaussel, 2014, p. 32). Elle se traduit par des programmes destinés à favoriser le développement cognitif, la préparation aux apprentissages de base comme la numératie, la lecture et l'écriture (Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011; Friendly, Doherty et Beach, 2006). En d'autres mots, les enfants doivent développer les compétences utiles à l'école élémentaire et l'éducation préscolaire est là pour les y préparer. Le niveau de développement que les enfants doivent atteindre, tout comme les apprentissages qu'ils doivent faire sont alors prédéfinis (Bennett, 2005; Miller et Almon, 2009). L'éducation préscolaire accorde de plus en plus d'importance à l'enseignement (Bennett, 2005). L'enseignement prend souvent la forme d'activités proposées par l'adulte, souvent aussi dirigées par lui et orientées vers l'atteinte d'objectifs pédagogiques (Friendly, Doherty et Beach, 2006). Dans les espaces intérieurs, les activités sont essentiellement dédiées aux apprentissages (Bennett, 2005). Les activités extérieures sont davantage destinées aux jeux et au développement moteur (Bennett, 2005). L'atteinte des niveaux de compétence préalablement définis constitue une partie importante du travail des enseignants (Bennett, 2005).

Les fondements théoriques à la base d'une telle approche ne semblent pas explicitement définis. Cependant, dans les cas d'interventions précoces visant la prévention des difficultés d'insertion scolaire des enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, Larose, Terrisse, et Bédard (2006) reconnaissent la marque de

l'épistémologie béhavioriste qui propose des conduites éducatives érigées en normes pour la transmission des savoirs. Ainsi, cette épistémologie fait la place à un apprentissage de la réalité, des connaissances qui seraient extérieures à l'individu transmis par association de stimuli-réponses qui cadre mieux avec une approche traditionnelle de l'enseignement. Dans cette perspective, les activités internes de l'enfant semblent négligées au profit d'une stimulation extérieure, en fonction d'objectifs préalablement fixés. L'apprentissage y est considéré comme un processus d'accumulation de connaissances morcelées de façon séquentielle et structurée, en fonction de l'expérience (Deaudelin *et al.*, 2005). La compétence est ainsi enseignée en compartiments épars indépendants et dont l'intégration dans un ensemble cohérent est remise à une étape ultérieure (Pearson et Hiebert, 2010). Cette simplification paraît être avantageuse pour la maîtrise des comportements isolés (la connaissance des lettres par exemple) par le plus grand nombre d'individus plus rapidement (Pearson et Hiebert, 2010). Ces pratiques, dont les objectifs sont bien définis, sont plus facilement mesurables que les pratiques qui visent le développement global de l'enfant (CSE, 2012).

Les objectifs visant la maîtrise précoce de la lecture et de l'écriture partent d'une bonne intention des pouvoirs publics, celle d'offrir aux enfants des milieux à faible statut socio-économique des chances égales dans leur parcours scolaire par rapport aux enfants plus nantis (Gaussel, 2014; Bouysse, 2013). Néanmoins, la certitude du maintien de ces résultats n'est pas acquise pour la suite de la scolarité (Marcon, 2002; Pianta *et al.*, 2009). Il n'est pas non plus certain que l'enfant puisse réinvestir ses apprentissages dans les situations réelles complexes et multidimensionnelles que représentent les habiletés de compréhension (Pearson et Hiebert, 2010). D'un autre côté, même s'il est admis que les bases solides pour le développement et les apprentissages tout au long de la vie, donc la réussite éducative, pourraient mieux s'édifier avec une approche globale du développement il est plus difficile d'en objectiver les résultats dans le court terme (CSE, 2012). L'incertitude de pouvoir obtenir des résultats concrets,

observables dans le court terme pourrait dissuader les jardinières d'enfants d'adopter sans réserve une approche développementale. La tentation pourrait être grande de mélanger les deux sinon de conserver les anciennes pratiques scolarisantes. Ainsi, le choix de l'une ou de l'autre des approches, ou des deux peut être éclairé par la compréhension de ce qui les sépare dans leur essence. Entre autres manières d'aborder la dichotomie entre l'approche scolarisante et l'approche développementale c'est de les considérer comme résultant d'un choix épistémologique. La présentation de l'approche développementale et de ses bases théoriques dans les sections suivantes permettra de comprendre le dilemme dans cette conjoncture de changement de paradigme.

2.2.2 L'approche développementale

La seconde approche est dans la tradition de la pédagogie sociale (OCDE, 2007a). Cette approche adoptée notamment par les pays de l'Europe du Nord se veut holistique et lie étroitement éducation, apprentissage et soins (OCDE, 2007a). Elle vise le développement global de l'enfant et s'inscrit dans une perspective à long terme de réussite éducative (Bouysse *et al.*, 2011). Elle privilégie le développement global de l'enfant, ce qui inclut à la fois son développement socioémotionnel, langagier et moteur, sans exclure le développement cognitif et accorde une priorité au développement social et à la construction de la personne (OCDE, 2007a), et ce, en tenant compte des intérêts de l'enfant. Dans cette approche, le personnel éducateur encourage et accompagne l'enfant dans ses activités (OCDE, 2007a). L'approche développementale « vise à ce que l'enfant grandisse à son propre rythme et qu'on lui reconnaisse le droit à la liberté et à l'autonomie » (Bouysse *et al.*, 2011 p. 22). Selon Gausse (2014), cette approche fait la promotion de l'apprentissage par l'activité initiée par l'enfant, l'exploration spontanée et le jeu; elle favorise les interactions entre pairs et la coopération et accorde une place importante aux activités symboliques ainsi qu'aux acquis culturels. Le rôle des adultes consiste, d'une part, à organiser les espaces, le matériel de jeu et d'activité, le cadre temporel et, d'autre part, à engager des interactions avec les enfants de manière

à « soutenir leur développement » (Gaussel, 2014, p. 6). Le tableau 2.1 résume les caractéristiques de ces deux approches de l'éducation préscolaire.

Tableau 2.1 : Caractéristique des deux traditions en matière de programmes⁸ (source: OCDE, 2007a, p. 160)

	Tradition de préparation à l'école	Tradition Nordique
Conception de l'enfant et de l'enfance	L'enfant est perçu comme une jeune personne qui doit être formée, un investissement pour l'avenir de la société. La pédagogie privilégie l'apprentissage « utile », la préparation à l'école...Tendance à privilégier l'enseignement à l'intérieur des locaux.	L'enfant bénéficie de droits inaliénables : autonomie, bien-être... le droit de grandir selon son propre rythme. L'enfant est l'artisan de son propre apprentissage, il utilise ses stratégies d'apprentissage et de recherche naturelles. L'enfant est au cœur d'un groupe attentionné d'enfants et d'adultes, au sein duquel sa participation est recherchée. Plaisir et liberté à l'extérieur.
Élaboration du programme	Fréquemment, programme prescrit par le ministère comprenant des objectifs et des résultats détaillés. On part de l'hypothèse que le programme peut être «fourni» par chaque enseignant. Le travail de l'enseignant de manière standardisé, quel que soit le groupe ou le site.	Directive nationale générale qui laisse l'initiative aux municipalités et aux centres. Culture de recherche sur ce que les enfants veulent apprendre et sur la façon dont ils apprennent.

⁸ Ce tableau est reproduit à titre de comparaison de l'approche scolarisante et de l'approche développementale

<p>Priorité du programme</p>	<p>Priorité accordée à l'apprentissage et aux compétences, en particulier dans les domaines utiles à la préparation à l'école. Les relations entre l'enseignant et l'enfant peuvent être faussées par le grand nombre d'enfants par enseignant et la nécessité d'atteindre des objectifs précis du programme.</p>	<p>Priorité accordée à l'enfant dans sa globalité et à sa famille – des objectifs larges de développement et d'apprentissage sont poursuivis. Les programmes sont centrés sur l'enfant –l'interactivité avec les éducateurs et les autres enfants est encouragée.</p>
<p>Stratégies pédagogiques</p>	<p>Une combinaison équilibrée d'instruction, d'activités décidées par l'enfant et de travail thématique est encouragée, généralement sous la direction de chaque enseignant. Le programme national doit être dispensé de manière appropriée. Priorité accordée à l'autonomie et à l'autodiscipline.</p>	<p>Le programme national guide le choix des thèmes et projets pédagogiques. On fait confiance aux stratégies d'apprentissage et aux centres d'intérêt de l'enfant, c'est-à-dire à l'apprentissage par les relations, le jeu et le soutien apporté par l'éducateur au moment opportun.</p>
<p>Développement du langage et de l'écriture/la lecture</p>	<p>Priorité croissante aux compétences individuelles dans la langue nationale. Les compétences orales, la prise de conscience des phonèmes et la reconnaissance des lettres et des mots sont mises en avant. On privilégie les pratiques liées aux rudiments de la lecture et de l'écriture. Des normes peuvent être fixées pour les compétences linguistiques, les connaissances préalables à la lecture, au calcul, les aptitudes cognitives et le développement social.</p>	<p>Priorité croissante aux compétences individuelles dans la langue nationale, en termes de production linguistique et d'aptitude à communiquer. On met aussi l'accent sur la représentation symbolique et sur « les 100 langages des enfants ». Promotion de l'alphabétisation en famille et des expériences linguistiques intergénérationnelles.</p>

Cibles et objectifs pour les enfants	Des objectifs prescrits – en général en matière de développement cognitif – peuvent être fixés au niveau national pour tous les centres, parfois modulés en fonction de l'âge des enfants.	Orientations générales plutôt que résultats prescrits. On cherche à poursuivre des objectifs plutôt qu'à les atteindre. Les objectifs peuvent devenir imprécis, avec une responsabilisation décroissante, à moins que la qualité ne soit activement recherchée.
Locaux intérieurs et extérieurs pour les jeunes enfants	Les locaux intérieurs sont considérés comme le principal lieu d'apprentissage et les ressources y sont concentrées. Les locaux extérieurs sont généralement considérés comme des installations d'agrément, une zone récréative, parfois importante.	L'intérieur et extérieur ont une égale importance pédagogique. L'organisation et l'utilisation des locaux extérieurs fait l'objet de beaucoup de réflexion et d'investissement. Les jeunes enfants passent 3 ou 4 heures par jour à l'extérieur, en été comme en hiver.
Évaluation	L'apprentissage doit souvent donner lieu à des résultats et à une évaluation, au moins à l'entrée à l'école primaire. L'évaluation notée de chaque enfant par rapport à des compétences prédéfinies peut constituer une grande partie du travail de l'enseignant.	Évaluation formelle non requise. Des objectifs généraux de développement sont fixés pour chaque enfant après discussion entre l'éducateur, les parents et l'enfant. Les objectifs sont évalués de façon informelle sauf lorsqu'une sélection est nécessaire. Des multiples procédures d'évaluation sont favorisées.

La présentation de ces oppositions entre ces deux approches à travers ce tableau s'avère fort utile dans le cadre de ce projet de recherche qui insiste sur l'importance d'une préparation professionnelle des jardinières d'enfants en Haïti. La professionnalisation de ces jardinières constitue une des conditions indispensables de la qualité structurelle et de la qualité de processus. Le choix de l'une des approches se doit d'être éclairé à la lumière de ce qui dans leur essence les sépare. La qualité du choix signe de fait la qualité des orientations à laquelle se rattachent les croyances (Anders 2015). La présente étude s'inscrit dans la perspective selon laquelle les croyances influencent la qualité de l'éducation préscolaire.

Ces deux approches révéleraient en fait deux visions différentes de la connaissance du monde. Celle d'un monde avec sa réalité immuable dont l'adulte en est le dépositaire de connaissances qu'il transmettrait à un enfant et l'autre celle d'un monde construit par l'enfant en étant guidé par l'adulte. Dans cette dernière vision, l'enfant est perçu comme coconstructeur de connaissances, d'identité et de culture (Dahlberg, Moss, et Pence, 2012). Ces deux visions sont empreintes dans les missions éducatives du préscolaire qui « ont une incidence directe sur le rôle que l'adulte exercera et sur le contexte d'apprentissage qui sera mis en place » (Larouche *et al.*, 2015 p.6). La vision de l'enfance et de l'enfant est essentielle pour éclairer le choix des pratiques professionnelles. Une vision de l'enfance comme une page blanche, un vase vide à remplir, une pâte à modeler, un jeune arbre, est incompatible avec une vision de l'enfant qui arrive au préscolaire avec des compétences qu'il convient d'utiliser pour l'aider à trouver sa place. Dans le premier cas, le travail de la jardinière d'enfants consiste à préparer l'enfant pour qu'il épouse la forme désirée. Les règles de l'école fondamentales et les apprentissages en mathématique, en écriture et en lecture constituent alors l'idéal à atteindre. L'enfant est ainsi préparé pour l'école. Dans la seconde vision, la jardinière se doit de connaître chaque enfant individuellement. Ce qui n'est possible que par une observation systématique et bien documentée afin de découvrir ses stratégies y compris pendant le jeu et les activités extérieures.

Ultimement, les pratiques des jardinières d'enfants s'adapteront aux particularités de chaque enfant. L'adoption des deux approches aussi différentes quant aux conceptions de l'enfance constitue un sujet intéressant à étudier du point de vue des jardinières d'enfants. Il paraît difficile pour elles de trouver un équilibre lorsque les pratiques de la scolarisation sont encore présentes à la faveur d'un manque de régulation du système. La présentation des assises théoriques du curriculum a montré la difficulté de trouver cet équilibre entre les deux approches contradictoires. Un autre défi qui se pose pour le changement curriculaire sera présenté dans la section suivante.

2.2.3 Un changement au sein du curriculum haïtien

Prenant la précaution d'affirmer qu'aucune recherche ne s'est penchée sur les croyances des enseignants haïtiens en matière d'éducation, Margron (2014) a partagé certaines réflexions produites à partir de ses expériences personnelles. Son tableau des pratiques traditionnelles de l'enseignement haïtien montre une valorisation de l'enseignement directif, la valorisation des contenus et la préparation pour l'école fondamentale. Les types d'interactions sont centrés sur l'adulte, centrés et orientés vers les résultats de l'enfant. Alors que le nouveau curriculum tente de marquer une rupture avec la tradition en faisant l'apologie d'un apprentissage actif et centré sur l'élève (approche développementale). Le Tableau 2.2 résume les observations que Margron (2014) a faites à propos des pratiques éducatives traditionnelles en Haïti et permettra de comprendre la profondeur des changements que pourrait nécessiter l'adoption d'une approche développementale.

Tableau 2.2 : Les croyances des enseignants haïtiens selon Margron (2014, p. 36)

Croyances	Valeurs	Attitudes qui en découlent
Les élèves arrivent à l'école avec la tête vide; le rôle/travail de l'enseignant est de la remplir.	L'élève idéal est silencieux, tranquille, soumis et respectueux de l'autorité, obéissant, discipliné et poli.	Le maître s'attend et s'assure que ses enfants apprennent les valeurs qu'il défend et se conduisent en conséquence.
L'enseignant doit remplir la tête des enfants avec les « connaissances » qu'il a lui-même et doit toujours donner l'impression de « savoir ».	L'élève idéal ne pose pas beaucoup de questions et ainsi démontre son intelligence.	Le bon maître est strict/sévère quant au respect de ses valeurs par tous.
Pour remplir sa tête, l'élève doit répéter/mémoriser les « connaissances » transmises par son maître.	L'élève idéal apprend et connaît ses leçons par cœur tous les jours.	Le maître châtie/punit les contrevenants pour empêcher les « dérives »; « qui aime bien châtie bien » est une maxime fondamentale; la punition (y compris corporelle) est une pédagogie, un outil pour un enseignement efficace.
Tous les élèves apprennent de la même manière, essentiellement en « répétant » et en recopiant	L'élève idéal réussit aux examens.	Les élèves qui n'assimilent pas les valeurs enseignées sont stigmatisés, mis de côté parfois pour ne pas contaminer les autres.

<p>Jouer est synonyme de perte de temps. Pour apprendre, il ne faut pas jouer. Celui qui étudie/apprend ne joue pas.</p>	<p>L'élève idéal fait comme le maître et ses parents lui enseignent, et ne remet pas en question cet enseignement.</p>	<p>Le maître doit absolument et avant tout s'assurer de la réussite de ses élèves aux examens.</p>
	<p>L'élève idéal est « bon » en français et en mathématiques.</p>	

Les croyances, les valeurs et les attitudes sous-jacentes aux pratiques décrites dans ce tableau vont à l'encontre des pratiques suggérées dans le cadre d'une approche développementale. Le nouveau curriculum du préscolaire haïtien porte la trace d'une certaine ambivalence. Le découpage disciplinaire dans la présentation des contenus : comme au fondamental, on trouve les mathématiques, les langues, les sciences sociales, les sciences de la terre, les arts, etc. De plus, les apprentissages scolaires précis en mathématiques, en lecture et en écriture sont prescrits. La présentation de la compétence dans le même format que les objectifs d'apprentissages de l'approche scolarisante pourrait prêter à confusion. En précisant ce que l'enfant sera capable de faire, cela suggère qu'il pourra être aussi évalué en fonction de ces objectifs. D'autre part, certains objectifs correspondent à une maîtrise de la lecture et de l'écriture qui pourrait conduire les jardinières à mettre l'accent sur la préparation de l'enfant pour la réussite des examens d'admission pour la première année de l'école fondamentale. Cela pourrait alimenter la confusion quant à la fonction du préscolaire qui autoriserait les jardinières d'enfants à conserver les pratiques traditionnelles que le curriculum souhaite remplacer. De l'autre côté, le choix du socioconstructivisme indique la tendance d'un engagement dans une approche développementale. Les buts et visées articulés autour du développement de certaines capacités et attitudes confirment cette tendance. En effet, selon les concepteurs de ce curriculum l'enfant devrait :

« être capable de réfléchir, d'analyser, de faire des choix, de prendre des décisions; être capable d'identifier et de résoudre des problèmes; être créatif, imaginatif et inventif; être soucieux et se sentir responsable des autres, de sa communauté, de son environnement en général; être ouvert au monde » (MENFP, 2014, p. 19).

Les concepteurs de ce curriculum ont souligné la nécessité de « l'adoption d'une approche pédagogique adéquate au développement de ces aptitudes » (MENFP, 2014, p. 1), ainsi que la recherche de moyen pour donner les outils permettant d'inventer et de construire, car avec les progrès énormes de la technologie « les enfants

d'aujourd'hui vivront dans un monde dans lequel nos connaissances et savoir-faire actuels seront de peu d'utilité ». (MENFP, 2014, p. 19). Le curriculum représente donc un projet d'avenir. Il doit cependant être adaptable et flexible. L'adaptabilité est un caractère essentiel reconnu à un curriculum (Jonnaert *et al.*, 2009). Sa flexibilité sera reconnue à travers la prise en compte des spécificités de la société haïtienne. Le curriculum tient compte de l'évolution des sociétés et des technologies, mais il s'inspire des valeurs que la société souhaite promouvoir comme la solidarité, l'entraide exprimée dans le profil de sortie souhaitant que l'enfant devienne « un individu bienveillant et généreux, qui fait preuve de sensibilité envers les besoins et les sentiments des autres, de sens du partage et de la solidarité » (MENFP, 2014, p. 17).

Le socioconstructivisme comme paradigme de l'apprentissage adopté dans le cadre de ce nouveau curriculum qui propose un mode collaboratif du processus d'apprentissage serait compatible avec les valeurs traditionnelles évoquées tout en permettant de former des individus ouverts sur le monde compétitif internationalement. Le respect des valeurs traditionnelles et l'ouverture sur le monde en évolution constituent un enjeu majeur dans le cadre de l'implantation de ce nouveau curriculum. L'implantation convie donc à un jeu d'équilibre, une recherche de cohérence avec les réalités locales telle que celle soulignée à propos de la solidarité. Cela dit, il est possible de trouver des pratiques culturelles qui supportent l'une ou l'autre des approches. Le tableau 2.3 montre la situation du nouveau curriculum du préscolaire haïtien au regard de ces deux approches.

Tableau 2.3 : La situation du nouveau curriculum du préscolaire haïtien entre l’approche développementale et l’approche scolarisante

	Croyances et pratiques suggérées dans le curriculum du préscolaire haïtien (MENFP, 2014)	Approche
Conception de l’enfant et de l’enfance.	« L’enfant est un être curieux. Les enfants sont naturellement curieux de leur environnement et, en vrais scientifiques, ils l’explorent et cherchent à le comprendre » (MENFP, 2014, p. 59).	Développementale
Élaboration et priorité du programme.	Les objectifs sont présentés sous forme de compétences associées à des contenus que l’enfant est censé acquérir et dont certains sont proches de l’école fondamentale en écriture en lecture par exemple. Il est suggéré de faire le « lien avec la tâche globale ou de situer le tout dans une situation entière similaire de façon à privilégier les activités signifiantes » (MENFP, 2014, p.24).	Scolarisante et développementale
Stratégies pédagogiques	Tâche en contexte.	Développementale

Développement du langage et émergence de l'écriture/lecture	« Utilisation de la langue maternelle et enseignement d'une autre langue Apprentissages scolaires précis en mathématiques, en lecture, en écriture prescrits ». (MENFP, 2014, p.53, 54).	Scolarisante et développementale (pour la langue maternelle)
Cibles et objectifs pour les enfants.	Accent sur les contenus disciplinaires: les sciences sociales, sciences de la terre, sciences de la vie et le développement intellectuel est privilégié.	Scolarisante
Locaux intérieurs et extérieurs pour les jeunes enfants.	« Les activités physiques de plein air doivent faire partie intégrante du programme journalier de l'école préscolaire. Les activités physiques contribuent au développement du cerveau et renforcent tous les aspects du développement tant intellectuel que social, émotionnel et physique » (MENFP, 2014 p. 36).	Développementale
Évaluation	« Dans la mesure du possible, l'évaluation doit être menée au cours des activités habituelles de la classe. Elle doit consister avant tout à observer les comportements, les modes d'apprentissage et d'expression et les interactions de l'enfant avec son environnement ». (MENFP, 2014 p. 121).	Développementale
Développement et apprentissage	« Les apprentissages sont intégrés, simultanés et reliés entre eux. Chaque domaine de développement est lié aux autres. Tous les aspects du développement humain sont par ailleurs inter-reliés ». (MENFP, 2014 p. 9).	Développementale

Les expériences	« Les jeunes enfants arrivent à l'école préscolaire avec un immense désir d'apprendre. Quand ils y font des expériences significatives et positives, ils développent un amour insatiable pour les connaissances. Ces expériences développent chez eux un sentiment de compétence et de confiance en soi, sentiment qui alimente cette soif de connaissances » (MENFP, 2014 p. 5). «L'enfant impliqué dans des activités qui ont un sens pour lui, intériorise les stratégies les plus efficaces et est en mesure de les réinvestir dans des situations analogues » (MENFP, 2014 p. 22)	Développementale
Le jeu	«Le jeu est associé à la créativité, à la résolution de problèmes, à l'acquisition du langage, au développement des rôles sociaux ainsi qu'à de nombreux développements cognitifs et sociaux. À travers le jeu, l'enfant exprime ses besoins et ses désirs et développe un sentiment de contrôle interne qui soutient son désir d'apprendre et, en général, l'émergence d'attitudes proactive par rapport à l'apprentissage » (MENFP, 2014, p. 22). «Le jeu est le travail des enfants. Dans les coins, les enfants jouent, travaillent à apprendre. Ils le font seuls ou en petits groupes ». (MENFP, 2014 p. 110).	Développementale
Les connaissances antérieures	«Toute nouvelle connaissance et/ou compétence développée est le fruit d'adaptations et est nécessaire à l'acquisition des prochaines connaissances » (MENFP, 2014 p. 9).	Développementale

Les relations avec l'adulte et avec les pairs	« Les adultes en charge doivent développer avec les enfants des liens affectifs de confiance qui leur assureront soutien, réconfort et encadrement et contribueront au renforcement de l'estime de soi et au sentiment de sécurité nécessaire à leur découverte du monde»,(MENFP, 2014 p. 8) . La pédagogie active suppose une « collaboration avec les pairs ou avec les adultes » (MENFP, 2014 p. 22).	Développementale
La collaboration avec les parents	<p>« Les premiers professeurs de leurs enfants sont les parents. Ce sont eux qui se chargent de leur bien-être physique, émotionnel et de leur développement en général. Les adultes responsables de programmes de jeunes enfants doivent le reconnaître et le valoriser. La collaboration de l'école avec les parents et les familles des jeunes enfants vise à encourager et développer le lien parent-enfant» (MENFP, 2014 p. 119).</p> <p>La communication avec les parents et familles est vitale pour l'école; les personnes responsables doivent développer une communication ouverte avec eux, reposant sur la confiance, le respect et l'écoute active » (MENFP, 2014 p. 119).</p>	Développementale

Ce tableau montre que pour l'ensemble des critères sélectionnés, le nouveau curriculum de l'éducation préscolaire haïtien aurait des visées qui le rapprochent davantage de celles de l'approche développementale. Dans la section suivante, il sera question d'un modèle qui précise comment concrètement une jardinière pourrait soutenir le développement des enfants dans le cadre de cette approche prônée par le nouveau curriculum.

2.3 Le modèle américain sur les pratiques appropriées au développement

Les pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage des enfants seront positionnées à partir du modèle américain des pratiques appropriées au développement qui permet son opérationnalisation. Dans cette partie, les théories de l'apprentissage qui ont inspiré la création de ce modèle sont exposées dans leurs caractéristiques respectives. Une justification quant au choix de ce modèle est apportée.

Dans le domaine de l'éducation préscolaire, un modèle très répandu inspiré des écrits sur le développement de l'enfant balise et opérationnalise les pratiques éducatives reconnues pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants d'âge préscolaire : les pratiques appropriées au développement (Bredekamp, 1987; Bredekamp et Copple, 1997; Liu, 2007). Ce cadre de référence constitue une mise en pratique des théories du développement et de l'apprentissage constructiviste et socioconstructiviste. Les pratiques appropriées au développement ont été rédigées, puis mises à la disposition des enseignants et des éducateurs afin qu'ils profitent d'un cadre exposant les pratiques qui prennent appui sur la recherche concernant le développement et l'apprentissage de l'enfant (Copple et Bredekamp, 2009). Ce guide a été publié pour la première fois en 1987 aux États-Unis par le National Association for the Education of Young Children (Bredekamp, 1987) en réponse aux pressions de scolarisation et pour baliser les pratiques permettant aux enfants de se développer à travers le jeu (Bredekamp, 1987; Fowler, 2017; Goldstein, 2008). Les pratiques appropriées au développement ont été modifiées en 1997, puis en 2009, pour mettre davantage l'accent sur le rôle des interactions sociales et culturelles (Chambers *et al.*, 2016). Dans ce cadre, le développement global de l'enfant dans les domaines socioémotionnel, artistique, moral, langagier, cognitif et moteur incluant les domaines de la santé, la motricité globale et la motricité fine est privilégié (Chambers *et al.*, 2016; McMullen, 1999). L'approche centrée sur l'enfant, l'apprentissage actif et l'importance du jeu sont sous-jacents aux 12 principes de base du développement et de l'apprentissage auxquels le

personnel éducateur peut se référer pour guider sa pratique (Chambers, Cheung et Slavin, 2016; Copple et Bredekamp, 2009; Gorey, 2001). Ces principes⁹ sont les suivants :

1- Le développement est un processus global dynamique, tous les domaines sont interreliés. Le développement et l'apprentissage des enfants dans un domaine donné influencent tout en étant influencés par ce qui se passe dans d'autres domaines.

L'expérience affecte l'esprit, le cerveau et l'expression des gènes tout au long du développement; les relations sociales affectent la cognition, la perception et la santé émotionnelle et physique; la santé physique et mentale (cognitives et émotionnelles), la cognition, la perception et le comportement moteur sont étroitement liés tout au long de la vie; les émotions affectent la cognition, la perception, la fonction cérébrale et la santé physique (Diamond, 2007). Cela est dû à la plasticité du cerveau (Phillips et Shonkoff, 2000 ; Woollett et Maguire, 2011).

2- Les capacités, les compétences et les connaissances nouvelles sont construites à partir de celles que l'enfant a déjà acquises suivant son rythme, au moyen de l'interaction dynamique et continue de la maturation biologique et de l'expérience qui aboutit à une plus grande complexité, à l'autorégulation et aux capacités symboliques ou représentationnelles.

⁹ Les douzes principes sont présentés selon notre traduction du livre Copple, C., et Bredekamp, S., (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs : serving children from birth through age 8*, 3rd ed., National Association for the Education of Young Children.

Ce principe reprend en quelque sorte l'idée du développement qui selon Piaget opère en suivant des stades jusqu'à atteindre « l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensorimoteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu » (Piaget, 1947, p. 17). Ces échanges constituent ce que Piaget appelle les invariants fonctionnels qui se retrouvent dans tous les stades et sont donc prédictibles (Piaget, 1947). Pour sa part, Vygotski (1978) estime qu'il est important que l'enseignant sache l'écart entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il peut faire avec de l'aide (sa zone proximale de développement) pour lui offrir un étayage favorable à son développement et à son apprentissage.

3- Le développement et l'apprentissage se font à des rythmes variables d'un enfant à l'autre, ce qui fait que chaque enfant est unique.

C'est un principe clé des pratiques appropriées au développement, car il implique que l'enseignant doit connaître chaque enfant, ses forces, ses intérêts et ses besoins, de manière à y répondre adéquatement en vue de favoriser son développement (Copple et Bredekamp, 2009). Ce principe fait ressortir l'importance de l'observation de chaque enfant et du temps à accorder à chaque enfant.

4- Le développement et l'apprentissage résultent d'une interaction dynamique et continue de la maturation biologique et de l'expérience.

Les caractéristiques psychologiques de l'enfant sont génétiques, mais le développement est malléable, car le génotype est sensible aux conditions de l'environnement (Scarr et McCartney, 1983; Scarr et Weinberg, 1983).

Les expériences quotidiennes font partie intégrante du développement mental et du fondement de la conscience de soi, de l'interaction sociale et de la formation de

l'identité personnelle (Tyler, 2015). La connaissance de ce fait permet de cibler les variations de l'environnement susceptible d'affecter ou non l'expression du génotype, mais aussi d'investir des ressources en vue d'atténuer les effets sur le développement, prédire l'efficacité des interventions en tenant compte de la manière différente dont chaque individu répond à ces variations (Scarr et Weinberg, 1983).

Ce principe s'appuie sur le fait que les gènes de l'enfant représentent un potentiel pour le développement et que les expériences peuvent favoriser la pleine expression ou en atténuer les effets (Copple et Bredekamp, 2009). Le potentiel pour une croissance saine hérité avec le bagage génétique peut ne pas se réaliser pleinement sans une bonne alimentation pour un enfant alors que pour un autre une intervention personnalisée ciblant les défis d'une condition particulière peut atténuer les effets sur le développement et l'apprentissage (Copple et Bredekamp, 2009). De ce fait, il est important que les enseignants et les éducateurs de jeunes enfants détiennent des connaissances sur ces conditions et formulent des attentes à la hauteur de leur plein potentiel, mais réalistes pour aider les enfants à réussir.

5- Les premières expériences ont des effets profonds, à la fois cumulatifs et différés, sur le développement et l'apprentissage d'un enfant; et des périodes optimales existent pour certains types de développement et d'apprentissage.

Les premières expériences, qu'elles soient favorables ou défavorables, déterminent la manière dont s'édifiera l'architecture cérébrale qui constitue la fondation pour l'apprentissage et le développement à travers notamment les fonctions exécutives (Shonkoff, Duncan, Fisher, Magnuson et Raver, 2011). Ainsi lorsque le très jeune enfant manque de stimulation cela se répercute sur ses capacités d'apprentissage ultérieures et ce désavantage est cumulatif (Copple et Bredekamp, 2009).

6- Le développement progresse vers une plus grande complexité, l'autorégulation et les capacités symboliques ou représentationnelles (Copple et Bredekamp, 2009).

Piaget (1959) a montré par exemple que durant le stade sensorimoteur les enfants utilisent leur sens pour explorer et apprendre, mais par la suite ils deviennent de plus en plus capables d'utiliser les symboles des images mentaux pour représenter le monde. Selon Piaget (1959), la pensée symbolique se développe pleinement entre 2 et 6 ans. Les symboles permettent de penser aux objets et aux événements qui ne sont pas présents. Le symbole d'une chose permet de se le représenter mentalement, de lui attribuer des qualités, de se la rappeler et de communiquer avec d'autres à son sujet (Papalia *et al.*, 2018).

L'atteinte des niveaux de plus en plus élevés dans les capacités de traitement de l'information et de mémorisation du cerveau de l'enfant rend possible l'intégration des gestes simples dans des stratégies complexes mises en évidence dans le langage, les relations sociales, la motricité et la résolution de problème (Copple et Bredekamp, 2009, Piaget, 1959).

Les jeux d'imitation sont des exemples où cette complexité est observable et où les interrelations entre la motricité, le développement du langage, les habiletés sociales permettent à l'enfant d'attribuer d'autres fonctions à des objets : un bloc de construction peut, par exemple, devenir un téléphone (Copple et Bredekamp, 2009). Ainsi, les gestes, les mots et les rôles sociaux sont alors associés à l'utilisation détournée de cet objet.

7- Les enfants se développent mieux lorsqu'ils ont des relations sécurisées et cohérentes avec des adultes réceptifs et des occasions de relations positives avec leurs pairs (Copple et Bredekamp, 2009).

La relation est importante à considérer dans la mesure où le type de comportement d'attachement que l'enfant expérimente détermine ce que l'enfant deviendra (Tyler, 2015). La réceptivité de l'enseignant est aussi importante, car elle est associée au développement cognitif et le développement social des enfants (Hamre, Hatfield, Pianta et Jamil, 2014).

8- Le développement et l'apprentissage se produisent dans de multiples contextes sociaux et culturels qui les influencent.

Le développement dans le sens large du terme est un processus qui dépend de la maturation du cerveau et l'apprentissage en principe dépend de l'environnement de l'enfant, des interactions avec cet environnement (Tyler, 2015). L'environnement de l'enfant inclut son environnement social.

Dans le cadre des pratiques appropriées au développement, la culture « réfère aux croyances et aux pratiques explicites et tacites qui sont enseignées dans un groupe social religieux ou ethnique »¹⁰ (Copple et Bredekamp, 2009 p. 13). Les pratiques culturelles du milieu, les traditions et les croyances des parents et des enseignants dans une certaine mesure déterminent les expériences auxquelles les enfants sont exposés. Elles indiquent l'idéal vers lequel tendent les processus d'accommodation au moment où la maturation biologique de l'enfant rendra possible pour un apprentissage donné. En d'autres termes, le développement de l'enfant est lié au contexte social, dont il est le produit (Bodrova et Leong, 2011; Raynal et Rieunier, 2012). Ainsi ce principe semble indiquer que pour un enseignant la connaissance de l'environnement social et

¹⁰ Notre traduction de: «culture is intended to refer to the customary beliefs and patterns of behavior, both explicit and implicit, that are inculcated by the society-or by a, social, religious or ethnic group...»

culturel de l'enfant est incontournable. Elle permet de soutenir l'enfant dans la construction de nouvelles connaissances à partir de ce qu'il a acquis préalablement par addition plutôt que par remplacement (Copple et Bredekamp, 2009). C'est le cas par exemple quand la langue et la culture de la maison sont différentes de celles de l'école. Par ailleurs, il est important pour un enseignant d'être conscient du fait qu'il est le produit de ses propres expériences culturelles, lesquelles ne devront pas les seules à influencer ses prises de décisions concernant le développement et l'apprentissage des enfants (Copple et Bredekamp, 2009).

9- Les enfants sont toujours actifs mentalement pour chercher à comprendre le monde qui les entoure, ils apprennent de diverses façons; un large éventail de stratégies d'enseignement et d'interactions sont efficaces pour soutenir tous ces types d'apprentissages.

Pour le constructivisme qui constitue une des théories de référence des pratiques appropriées au développement l'apprentissage se produit au gré des expériences de l'enfant avec la réalité au cours desquelles l'enfant acquiert sa propre compréhension du monde (Copple et Bredekamp, 2009). Les expériences dont il est question ici incluent celles que l'enfant réalise par lui-même et celles induites par les interactions avec les pairs les adultes et les enfants plus âgés selon les auteurs. Mais il semble que c'est dans la transformation des objets réels en symboles que se situe l'activité mentale de l'enfant, laquelle indique qu'un processus d'apprentissage est en branle. La manipulation physique d'objets réels est rendue possible par le développement des capacités motrices, elle génère aussi de nouvelles expériences sensorielles desquelles découlent les manipulations mentales qui enrichissent la connaissance du réel au-delà de l'expérience. «Children take all this input and work out their own understandings and hypotheses about the world» (Copple et Bredekamp, 2009, p. 14). Au cours de ses expériences, l'enfant livre quelquefois des bribes de ses processus mentaux (Bodrova et Leong, 2011). Par exemple, un enfant qui utilise ses doigts pour compter des fruits

fait déjà preuve de sa capacité à transformer les objets réels en symbole. Il fait aussi preuve de capacité et d'intérêt dans l'utilisation des idées abstraites, d'une meilleure compréhension du monde et de sa capacité à transférer ses apprentissages dans de nouveaux contextes (Copple et Bredekamp, 2009).

10- Le jeu est un véhicule important pour développer l'autorégulation ainsi que pour promouvoir le langage, la cognition et la compétence sociale.

Le jeu crée une zone proximale de développement pour plusieurs domaines de développement, notamment les compétences sociales, l'autorégulation et des fonctions cognitives supérieures, car les gestes de l'enfant pendant les jeux vont au-delà de son comportement quotidien habituel (Bodrova et Leong, 2011). Il faut rappeler que les jardins d'enfants tirent leur origine de l'importance que Fröbel accordait au jeu. Ainsi, le principe faisant référence au jeu dans les pratiques appropriées au développement constitue une invitation à un retour aux sources.

11- Le développement et l'apprentissage progressent lorsque les enfants sont mis au défi d'atteindre un niveau qui dépasse leur maîtrise actuelle, et aussi lorsqu'ils ont de nombreuses occasions de pratiquer des compétences nouvellement acquises (Copple et Bredekamp, 2009). Cela fait référence à la zone proximale de développement (Vygotski, 1978). La connaissance de la zone proximale de développement permet ainsi de présenter des défis adaptés à chaque enfant ce qui améliore la confiance de l'enfant en sa capacité à réussir. La confiance en la capacité à réussir désignée sous le vocable sentiment de compétence influence des dimensions importantes du développement comme la compétence cognitive, la compétence physique, acceptation par les pairs (Harter, 1983).

12- Les expériences des enfants façonnent leur motivation et leurs approches de l'apprentissage, telles que la persévérance, l'initiative et la flexibilité; à leur tour, ces

dispositions et comportements affectent leur apprentissage et leur développement. (Copple et Bredekamp, 2009).

Selon Copple et Bredekamp (2009) les approches de l'apprentissage étant axées sur les processus (ce que l'enfant ressent et ses comportements) plutôt que sur les résultats en situation d'apprentissage. Pour Hyson (2008), ce sont des compétences qui reflètent l'enthousiasme et l'engagement de l'enfant dans les activités d'apprentissage. Selon Copple et Bredekamp (2009), l'enthousiasme inclut l'intérêt de l'enfant, son plaisir et la motivation pour l'apprentissage alors que les comportements incluent entre autres l'attention, la persévérance, la souplesse et l'autorégulation. Ces éléments sont importants pour la réussite du parcours scolaire future (McDermott, Rikoon, et Fantuzzo, 2014; Vitiello et Greenfield, 2017). Ils représentent des facteurs sur lesquels l'enseignant des jeunes enfants peut agir à travers notamment le renforcement des relations avec les enfants et les familles, la collaboration avec les familles par la sélection des stratégies appropriées (Copple et Bredekamp, 2009). Selon Bodrova et Leong (2011), les meilleures conditions d'apprentissage sont celles où les enfants sentent engagés émotionnellement dans des activités. Vues sous cet angle, les pratiques appropriées au développement représentent une manière de préparer la transition vers l'école, mais aussi et surtout la réussite éducative qui va au-delà du parcours scolaire (CSE, 2012). L'enthousiasme et l'engagement envers l'apprentissage seraient des caractéristiques personnelles de l'enfant qui représentent un atout pour qu'il s'engage dans des apprentissages tout au long de sa vie.

En somme, l'application des 12 principes des pratiques appropriées au développement de l'enfant vise à :

« Engager l'enfant dans des apprentissages concrets et des explorations actives de l'environnement, procurer l'occasion d'effectuer des choix de ses expériences d'apprentissage afin qu'ils s'impliquent dans une tâche. Organiser un environnement flexible, qui permet aux enfants de travailler seuls, ou en petits ou en grands groupes, soutenir l'enfant grâce

à des observations et une évaluation adéquate, pertinente. Permettre à l'enfant de profiter d'interactions avec un personnel éducateur dynamique. Permettre aux enfants de s'engager dans des expériences multidisciplinaires. Développer, favoriser et encourager la créativité » (Lalonde-Graton, 2003, p. 97).

Les pratiques appropriées au développement se définissent en fait comme ce qui résulte d'un processus de prise de décision où l'enseignant fait appel à trois types de connaissances importantes qui s'influencent réciproquement : les connaissances sur le développement et l'apprentissage des enfants; la connaissance sur chaque enfant en particulier et sur le groupe d'enfants; la connaissance de l'environnement social et culturel de ces enfants (Bredekamp et Copple, 1997). Cette définition fait ressortir l'importance de l'observation de l'enfant dans ses interactions avec le matériel, dans ses jeux solitaires et dans ses interactions avec les autres enfants, mais aussi la nécessité de la collaboration et de la communication de l'enseignant avec les parents pour connaître davantage les enfants et planifier les activités adaptées à chacun. Selon Copple et Bredekamp (2009), les pratiques de l'enseignant doivent être appropriées à l'âge, aux expériences, aux capacités et aux intérêts d'un enfant, pour l'aider à surmonter des défis et atteindre ses objectifs.

Pour mieux guider les enseignants des jeunes enfants, les pratiques appropriées ont été groupées selon les cinq domaines suivants : la création d'une communauté d'apprentissage bienveillante, les interactions favorisant le développement et l'apprentissage; la planification pour atteindre les buts importants; l'évaluation du développement et de l'apprentissage; les relations réciproques avec les parents (Bredekamp et Copple, 1997; Copple et Bredekamp, 2009). Les prochains paragraphes résument des propositions aux enseignants de jeunes enfants.

La création d'une communauté d'apprentissage bienveillante

Selon le guide des pratiques appropriées au développement (Bredekamp et Copple, 1997; Copple et Bredekamp, 2009), la création d'une communauté d'apprentissage bienveillante implique que l'enseignant établisse les relations positives chaleureuses et bienveillantes, encourage la création de liens d'amitié entre les enfants y compris avec ceux ayant des besoins particuliers que les enfants se soutiennent mutuellement et respecte la langue et la culture des enfants. Par contre, le fait d'accorder une trop grande attention aux enfants ayant des problèmes de comportement quand les autres enfants sont négligés parce qu'ils sont tranquilles, de ne pas encourager la résolution de conflit entre les enfants, de laisser les interactions avec les enfants ayant des besoins particuliers pour les spécialistes constitue des exemples de pratiques inappropriées.

Les interactions favorisant le développement et l'apprentissage

Pour favoriser le développement et l'apprentissage, l'enseignant organise l'espace pour favoriser les interactions entre les enfants en petits groupes pour des activités d'apprentissage coopératif et des aires d'apprentissage variées. Divers moments sont planifiés dans la journée et l'enseignant laisse de longues périodes pour les jeux et l'exploration. Les enfants participent dans la planification des activités, ils sont encouragés à parler de leurs projets. L'enseignant utilise un vocabulaire varié et reconnaît les efforts et les réussites des enfants. Ainsi, les pratiques seraient dites « inappropriées » lorsque l'espace est aménagé pour limiter les interactions avec les enfants, le matériel est inaccessible, le matériel est constitué de livres, de cahiers et de *Flash-cards* sans relation avec l'intérêt des enfants. Elles seraient aussi considérées comme étant inappropriées lorsque le travail en grand groupe est dirigé par l'enseignant, que celui-ci monopolise la parole et que très peu de place est laissée aux idées et à la contribution des enfants (Copple et Bredekamp, 2009).

Par curriculum, Copple et Bredekamp (2009) entendent ce que l'enfant doit apprendre, les compétences qu'il doit développer, les habiletés qu'il doit démontrer, la

compréhension qu'il doit construire, mais aussi la planification des expériences qui doivent concourir à leur réalisation. La planification conforme aux pratiques appropriées au développement selon les auteurs repose sur la connaissance du fait que le développement des concepts et des compétences obéit à des séquences développementales et que toute nouvelle connaissance se construit à partir des anciennes. Par ailleurs, elle doit englober toutes les sphères du développement (Copple et Bredekamp, 2009).

Elle est appropriée au développement lorsqu'elle est conçue pour permettre aux enfants de faire des choix et d'explorer pour acquérir des concepts clés et des outils pour explorer dans divers domaines. Par contre, la planification serait inappropriée au développement des enfants lorsqu'elle couvre des domaines restreints (écriture, mathématiques, développement socioémotionnel par exemple), sans respect pour les interrelations et l'importance de tous les domaines; la planification est inappropriée au développement lorsque les attentes sont situées en dessous ou lorsqu'elles sont trop élevées par rapport aux capacités des enfants (Copple et Bredekamp, 2009).

L'évaluation est une pratique indispensable entre autres, pour la planification, la mise en œuvre et la mesure de l'efficacité des expériences offertes aux enfants, ou leurs progrès selon les visées du programme; le dépistage et l'identification des cas potentiels d'enfants ayant des besoins particuliers (Copple et Bredekamp, 2009). L'évaluation est une pratique appropriée au développement lorsqu'elle est utilisée pour planifier, adapter les activités selon les besoins de l'enfant; que la collecte d'information provient de sources diverses en plus de l'observation; qu'elle inclut tous les domaines du développement de l'enfant; que la documentation de la progression des apprentissages est cohérente avec les expériences offertes aux enfants (Bredekamp et Copple, 1997; Copple et Bredekamp, 2009). L'évaluation serait considérée comme inappropriée au développement quand les progrès des enfants ne sont pas rapportés de façon méthodique, qu'elle ne procure pas des informations pour adapter la programmation

des activités selon les besoins des enfants, ne permet pas d'interagir avec les enfants pendant son déroulement; lorsqu'elle provient d'une unique source de données et qu'elle implique des décisions cruciales comme la référence à l'éducation spécialisée; lorsque les enfants sont évalués sur la base de critères rigides pour décider qu'ils sont prêts pour l'école; lorsque l'évaluation est individuelle et ne s'intéresse pas à ce que l'enfant peut réaliser comme membre d'un groupe; lorsque la famille n'est pas considérée comme une source valide d'information, lorsqu'elles ne sont pas informées des résultats et des progrès des enfants (Copple et Bredekamp, 2009).

Enfin, l'établissement d'une bonne relation avec les parents est important dans le sens où il permet à l'enseignant d'obtenir des informations sur le contexte dans lequel vit chaque enfant (Copple et Bredekamp 2009). Ces informations entre autres, orientent les prises de décision concernant le développement et l'apprentissage des enfants. Ainsi la relation avec les parents est considérée comme appropriée au développement de l'enfant lorsque l'enseignant sollicite les connaissances des parents sur leurs enfants, travaille avec eux pour déterminer le soutien à leur offrir; lorsqu'il accueille les parents à tout moment dans le milieu pour participer à des activités comme lire des histoires, faire la démonstration d'une habileté, observer (Copple et Bredekamp 2009). La relation avec les parents serait inappropriée au développement lorsque l'enseignant prend une position d'expert et blâme les parents pour les problèmes des enfants; lorsque la présence des parents est considérée comme une intrusion; lorsque la communication se fait seulement en cas de problème (Copple et Bredekamp, 2009).

2.4 Les pratiques appropriées au développement et la recherche sur le développement des jeunes enfants et sur les croyances et les pratiques de leurs enseignants

Depuis sa première publication, le guide de la NAEYC a servi pour la recherche concernant le développement et l'apprentissage des jeunes enfants de l'éducation préscolaire.

Burts, Hart, Charlesworth, et Kirk (1990) ont mené une étude sur 37 enfants appartenant à deux groupes pour explorer les différences dans la fréquence des comportements de stress manifestés selon que les pratiques dans leur classe étaient appropriées ou inappropriées au développement. Les résultats ont indiqué que les enfants dans la salle de classe dont les pratiques étaient inappropriées présentaient beaucoup plus de comportements de stress que les enfants dans la salle de classe dont les pratiques étaient appropriées. Pour les groupes d'enfants dont l'enseignant avait des pratiques inappropriées au développement, le niveau de stress plus élevé a été noté lors du travail en grand groupe et des activités avec des cahiers ou des feuilles de papier. Les groupes d'enfants dont l'enseignant avait des pratiques appropriées ont eu des niveaux de stress plus élevés pendant les activités de transition. Selon Hart, Burts, Durland, Charlesworth, DeWolf, et Fleege, (1998), le niveau de stress élevé dans les activités en grand groupe dans les classes ayant des pratiques inappropriées au développement serait attribuable à un enseignement directif centré sur des apprentissages précis et qui ne tient pas compte de l'intérêt de chaque enfant. À l'inverse, dans les classes ayant des pratiques appropriées au développement, les enfants participaient librement dans les activités d'exploration et de découverte centrées sur leurs besoins, leurs intérêts et les apprentissages qu'ils construisaient eux-mêmes, un climat social marqué par la collaboration. Le stress durant les activités de transition pourrait être attribuable au fait que les enfants auraient du mal à quitter les activités dans lesquelles ils avaient du plaisir.

Une étude de Jambunathan, Burts et Pierce (1999) s'est penchée sur les pratiques appropriées au développement et leur influence sur le sentiment de compétence chez les enfants d'âge préscolaire fréquentant sept jardins d'enfants privés aux États-Unis. La perception de confiance en soi a été évaluée à l'aide de l'instrument « Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance » (Harter et Pike, 1984). L'application des pratiques appropriées au développement a été observée et mesurée dans les classes à l'aide de l'instrument « Checklist for Rating Developmentally Appropriate Practices in Early Childhood Classrooms » (Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley, et Fleege, 1993) pendant les périodes régulières où les enfants étaient présents. Les divers moments observés incluaient le temps de musique, les activités extérieures, les repas et les activités de groupe. Les résultats ont montré une relation entre l'utilisation des pratiques appropriées au développement et la perception qu'ont les enfants de leur compétence c'est-à-dire le sentiment de leur capacité à réussir Jambunathan, Burts et Pierce (1999). Ainsi les croyances des enseignants et leur pratique semblent avoir un impact sur la motivation des enfants envers les apprentissages. Ils pourraient être plus motivés s'ils sont certains de pouvoir réussir. D'autres études ont exploré les effets des croyances et des pratiques des enseignants sur la perception des enfants de leur capacité à réussir.

Ainsi, une étude de Stipek, Feiler, Daniels et Milburn, (1995) a comparé les effets sur 227 enfants du niveau préscolaire, dont un groupe a fréquenté des centres mettant en place une approche basée sur l'enseignement direct des compétences de base en lecture et l'autre groupe ayant suivi un programme basé sur les pratiques appropriées au développement. L'étude a inclus des enfants âgés de 4 à 6 ans issus de familles défavorisées et de familles de la classe moyenne. Les enfants ayant suivi les programmes d'enseignement directs ont obtenu des scores significativement plus élevés lors d'un test de reconnaissance des lettres et des mots et de l'association des symboles (avec des images), mais pas à un test mesurant la reconnaissance des nombres, les aptitudes de comptage, la capacité de faire des additions et des soustractions simples,

les aptitudes à mesurer le temps, les concepts de longueur et de taille, et les valeurs monétaires. De plus, ils ont obtenu des résultats relativement négatifs sur la plupart des mesures de motivation. Comparativement aux enfants qui ont participé à des programmes centrés sur l'enfant (pratiques appropriées au développement), les enfants des programmes exposant à des pratiques qui préparaient pour l'école, sous-estimaient leurs capacités, ils avaient moins d'attentes en matière de réussite scolaire, ils étaient plus dépendants des adultes pour obtenir la permission et l'approbation, ils exprimaient moins de fierté à l'égard de leurs réalisations et ils exprimaient de l'inquiétude au sujet de l'école. Cette étude laisse entrevoir la relation entre les croyances et les pratiques des enseignants, la motivation scolaire et des avenues à explorer dans la prévention du décrochage dès le niveau préscolaire. Les études suivantes explorent les croyances du point de vue des enseignants.

Dans son étude, Kim (2011) s'est intéressée aux croyances, à la définition et à l'interprétation concernant les pratiques appropriées au développement des enseignants du préscolaire au moment de leur formation. L'étude a révélé que, durant leur formation, les croyances des futurs enseignants étaient relativement fortes et deviennent de plus en plus fortes à mesure que les étudiants progressaient dans leurs études. Les étudiants plus avancés dans le programme de formation avaient de plus fortes croyances que ceux qui commençaient leurs études. De même, les enseignants qui avaient fait un plus grand nombre de stages sur le terrain ont fait état de croyances plus fortes au sujet des pratiques appropriées au développement.

Sak, Tantekin-Erden, et Morrison (2018) dans une étude ont décrit les croyances, les pratiques déclarées et les pratiques réelles à propos de l'éducation centrée sur l'enfant de cinq enseignantes d'âge préscolaire à Ankara, en Turquie. Ils ont évalué la cohérence entre les croyances et les pratiques des participantes en comparant les données recueillies lors des entrevues, aux observations réalisées en classe, ainsi qu'à un examen de documents (horaires écrits et planification des activités, échantillons des

productions des enfants). Les résultats ont indiqué que les croyances et les pratiques des enseignants participants, exprimées lors des activités pédagogiques, des relations avec les enfants, de la gestion du comportement, de l'évaluation, de la participation des parents, ne correspondaient que partiellement aux pratiques déclarées et à la philosophie de l'éducation centrée sur l'enfant. En outre, il n'y avait qu'une cohérence partielle entre les croyances, les pratiques déclarées et les pratiques réelles au sujet de l'éducation centrée sur l'enfant.

Les pratiques appropriées au développement représentent un modèle fort répandu des pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage des enfants à l'éducation préscolaire. Elles représentent en quelque sorte les pratiques enseignantes adaptées pour le préscolaire. Les recherches sur les pratiques appropriées au développement montrent d'une part qu'il est important de tenir compte des facteurs non cognitifs de la préparation pour l'école. Les attitudes et les comportements de l'enfant en situation d'apprentissage sont peut-être plus difficiles à mesurer de façon aussi évidente que les aptitudes en lecture en écriture ou la reconnaissance des lettres et des chiffres néanmoins elles peuvent faciliter leur acquisition. Le principe 12 des pratiques appropriées au développement relate que chez les enfants d'âge préscolaire la motivation, les approches de l'apprentissage, telles que la persévérance, l'initiative et la flexibilité peuvent influencer le développement et l'apprentissage. La présentation des principes des pratiques appropriées au développement indique que les enseignants peuvent agir sur ces facteurs. D'autre part, ces recherches montrent que la formation peut modifier les croyances des enseignants au sujet des pratiques appropriées au développement (et cela justifie le choix de la population pour notre étude). Par ailleurs, le fait que les croyances ne correspondent pas tout à fait aux pratiques déclarées dans

certain cas pose la nécessité de mener des recherches sur les éventuels facteurs associés à la mise en œuvre des pratiques cohérentes avec les croyances¹¹.

La prochaine partie traite du cadre de référence qui a permis d'élaborer les pratiques appropriées au développement soit les théories du développement et de l'apprentissage constructiviste et socioconstructiviste (Bredekamp, 1997; Chambers *et al.*, 2016; Edward, 2005; Liu, 2007; Mills, 2007). Cette partie permettra de comprendre que la mise en application des pratiques appropriées au développement (censé susciter chez l'enfant le plaisir d'apprendre, promouvoir des comportements favorables à l'apprentissage tout au long de la vie) repose sur la croyance en la capacité de l'enfant à construire ses connaissances. Dans certains cas, l'adoption d'une telle croyance renvoie à un changement de paradigme sur la cognition.

2.5 Le constructivisme piagétien, un des fondements théoriques des pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage

Le constructivisme est un paradigme de la cognition. Un ensemble « d'idées et de concepts qui guident la pensée et l'action de l'enseignant lorsqu'il s'intéresse aux questions relatives à la construction et au développement des connaissances » (Jonnaert, 2001, p. 224). Il convient de bien comprendre les postulats relatifs à ce paradigme et leurs implications pour les acteurs d'un système, pour juger de la cohérence entre les discours et les actes tant pour les responsables qui doivent disposer et offrir les moyens de leurs politiques en ce qui a trait au changement proposé que pour les professionnels qui doivent traduire leurs croyances déclarées dans les interactions quotidiennes avec

¹¹ Ce volet ne sera pas pris en considération dans la présente étude en raison de la contrainte liée au temps et à la situation sanitaire. Une approche mixte aurait été nécessaire pour aborder la recherche en ce sens.

les enfants. Jonnaert (2009) affirme qu'il est important pour les acteurs impliqués de préciser le paradigme épistémologique de la connaissance auquel se rapportent leurs actes pédagogiques et didactiques arguant qu'un tel cadre est le garant d'un fonctionnement cohérent. Les origines des modes de pensées constructivistes, la conception des figures de proue de ce courant de pensée, ainsi que les applications pour l'apprentissage des jeunes enfants seront présentées dans la suite de ce cadre théorique.

Genèse et principes du constructivisme

Il est bon de préciser que le constructivisme est considéré comme une position épistémologique (Masciotra et Medzo, 2005). C'est un choix parmi tant d'autres d'une approche de la connaissance et d'une explication sur le processus d'acquisition de la connaissance. Il faut préciser aussi que ce « n'est ni une méthode ni un modèle d'enseignement » (Larochelle et Bednarz 1994, p.8). Il se définit comme « une théorie qui tente d'expliquer les relations entre le sujet et les objets dans l'élaboration des connaissances » (Piaget, 1967, p. 125), « des connaissances valables » (Piaget, 1967, p.6). La notion de valeur accordée à la connaissance par Piaget élucide en quelque sorte les trois questions posées par Le Moigne (1994) : celle relative à la gnoséologie (quoi), l'autre relative à la méthodologie (comment) et enfin la troisième relative à l'éthique ou téléologie (pourquoi). La valeur de la connaissance consacre la primauté du sujet qui apprend, car en fait, c'est lui qui donne du sens au réel expérimenté selon ses besoins. Selon Le Moigne (1995), cette notion de valeur constitue un point de ralliement entre les membres de la famille constructiviste de diverses chapelles. De plus, le rejet de l'hypothèse ontologique de la tradition positiviste selon laquelle toute connaissance humaine devrait ou pourrait s'approcher d'une représentation plus ou moins « vraie » d'une réalité indépendante du sujet constitue un autre point de ralliement (Le Moigne, 1995). Le constructivisme représente ainsi une alternative aux épistémologies rationalistes et réalistes (Prawat, 1996). Il se démarque aussi de l'idéalisme qui postule que la réalité subjective exclut la réalité externe (Von

Glaserfeld, 1994). Le constructivisme opte pour la conciliation entre deux conceptions opposées, l'épistémologie constructiviste considère la connaissance comme le résultat de l'activité du sujet sur les objets de la connaissance et réciproquement. La conciliation peut être trouvée aussi en remontant aux origines des épistémologies constructivistes. Parlant de ces origines Le Moigne (1995) avance l'idée que ces épistémologies ne sauraient être le fruit d'une génération spontanée dans le champ des épistémologies contemporaines arguant que ses hypothèses sur les questions gnoséologique et méthodologique sont fondamentales et qu'elles ont dû germer dans l'esprit humain.

Il est possible que selon Le Moigne (1995) les épistémologies constructivistes puissent revendiquer un patrimoine culturel aussi remarquable que les épistémologies positivistes en se prévalant d'une filiation à quelques doctrines sur les fondements de la connaissance qui se réfèrent aux hypothèses du « réel expérimenté, construit » et de la faisabilité de la connaissance. Cela signifie que'elle se construit à partir des spéculations et non à partir d'une réalité tangible. Ainsi, Le Moigne (1995) relate le cas de Léonard de Vinci qui reporta dans ses carnets les connaissances produites et résultant de ses observations, expériences et spéculations.

Von Glaserfeld (1994) pour sa part fait remonter le constructivisme au XVII^e à « Giambattista Vico, le premier philosophe à parler explicitement de l'activité constructive de la raison humaine en tant qu'activité génératrice de la connaissance scientifique » (Von Glaserfeld, 1994, p. 23). Le Moigne (1995) rapporte ainsi la théorie du Verum Ipsum Factum de Vico ainsi résumée « le vrai est ce qui est fait et que seul celui qui a fait peut connaître le résultat de son opération » (Le Moigne, 1995, p. 50), qui montre le caractère construit de la connaissance. Le Moigne (1995) souligne aussi l'apport de Kant (1797) et son principe téléologique qui lie le raisonnement produisant les connaissances aux finalités de ces connaissances. Les constructivistes peuvent se référer aussi à Kant avec son « principe de l'apriori de la raison humaine

qui signifie la conformité nécessaire de l'objet à connaître avec les conditions de l'activité intellectuelle du sujet connaissant » (Boulad-Ayoud, 1990, p. 12) et l'idéalisme transcendantal que Kant qualifie de révolution copernicienne et qui prend le contrepied de l'idée de la connaissance venant de la réalité fixe des choses et de leurs lois autour desquels l'esprit tourne, pour considérer que c'est l'esprit qui est stable et que les choses tournent autour de lui. Les caractéristiques de ces choses, les lois qui les gouvernent seraient attribuées par l'esprit qui les connaît en étant actif (Boulad-Ayoud, 1990). Cette idée se retrouve dans le constructivisme de Piaget, qui affirme que la connaissance dépend de l'assimilation du réel à des schèmes ou à des formes logico-mathématiques.

Ce regard porté ici sur la genèse des épistémologies constructivistes montre que l'idée de l'activité du sujet dans l'acquisition des connaissances ne date pas à l'apparition du terme constructivisme. L'intention de la démarche était de retrouver ce qui rassemble à travers une multitude de conceptions du constructivisme appliquées aux domaines des sciences humaines, dont l'éducation, preuve de la fécondité de cette épistémologie. Ce retour aux sources a permis aussi de penser avec Le Moigne (1995) que les idées constructivistes sur le statut et le mode d'acquisition des connaissances ont dû côtoyer sous d'autres intitulés et sous une forme dissidente, les idées positivistes dominantes. Même si elles perdent du terrain au profit du constructivisme, les idées positivistes peuvent encore être manifestes dans les actes de tous les jours de ceux qui affirment adhérer au constructivisme.

Principes du constructivisme

Si Le Moigne (1995) guide la compréhension à travers les hypothèses de l'épistémologie constructiviste, Mucchielli (2005) le fait au moyen des principes. Le constructivisme, pour répondre à la question du statut de la connaissance, postule l'existence de deux réalités : « la réalité ontologique indépendante du sujet et la réalité

interne au sujet, de même que les opérations jugées viables, les schèmes d'action ou de pensée ayant échoué » (Von Glasersfeld, 1994, p. 22). Les connaissances se construiront à l'interface (interaction réciproque) entre ces deux réalités. D'où le premier principe du constructivisme.

Premier principe

La connaissance est le fruit de l'activité du sujet, une activité de construction (Mucchielli, 2005). Elle suppose la modification de l'objet sans laquelle aucune connaissance n'est produite (Piaget, 1967). Connaître le réel serait synonyme de le transformer. Cette transformation ne se cantonnerait pas à celle de la réalité extérieure au sujet, mais à une manipulation préalable de la réalité interne. Connaître ramènerait à une activité endogène du sujet qui modifie ses schèmes de pensée et d'action, sa réalité interne pour pouvoir incorporer un nouvel aspect de la réalité, modéliser cette réalité plus complexe que celle qui est connue et expérimentée. Le sujet prenant conscience de son pouvoir de transformer ces deux réalités améliore sa connaissance de lui-même. Ainsi, « le sujet ne prend jamais connaissance de lui-même qu'à l'occasion des transformations que l'objet provoque en ses actions » (Piaget, 1957, p. 84). Puisque l'expérience du sujet au contact du réel permet cette construction (Le Moigne, 1995) et que d'une façon ou d'une autre l'enfant se développera au contact de cette réalité et construira sa réalité interne qui va au-delà de celle qu'il a expérimentée. Alors, il convient de l'exposer à des expériences aussi variées que possible pour augmenter ses possibilités de construire et de se construire, de se connaître. Ainsi au fur et à mesure qu'il grandira, sa vision du monde se complexifiera.

En créant un environnement centré sur l'enfant, l'adulte lui reconnaît cette capacité de pouvoir penser par lui-même, agir par lui-même et pour lui-même, la compétence de l'enfant est ainsi consacrée par le principe du constructivisme. L'adulte qui se déclare constructiviste doit faire la démonstration de pouvoir supporter l'enfant dans sa

construction du réel. Piaget (1977) a montré que dès le stade sensori-moteur l'enfant est un être capable d'action sur le réel dans les réactions circulaires. Ses schèmes, même à l'état embryonnaire, lui permettent d'attribuer à la bouche le pouvoir de sucer autre chose qu'une tétine. Sucrer son pouce témoigne déjà de cette capacité de construction du réel par le nourrisson et lui permet par les sensations générées de délimiter son territoire corporel et se percevoir comme un être distinct de ce qui l'entoure. Cette prise de conscience a forcément un effet multiplicateur. L'expérience sensorielle permet la découverte, les manipulations conduisent à la découverte des relations de cause à effet, mais les manipulations mentales permettent d'enrichir la connaissance au-delà de l'expérience. Plus tard, cette capacité d'abstraction permettra à l'enfant d'âge préscolaire à travers le jeu symbolique d'attribuer des propriétés aux objets environnants selon son désir (par exemple, il enfourche un bâton qui devient dès lors un cheval). Un environnement riche en stimuli serait de ce fait plus favorable au développement et à l'apprentissage de l'enfant. Et, advenant qu'un enfant ait pu grandir dans un environnement aux stimuli raréfiés et n'ait pas pu profiter des fenêtres d'opportunité de sa période sensible comme cela peut être le cas pour ceux issus des milieux à faible statut économique, les années au cours desquelles l'enfant fréquente un programme de niveau préscolaire représentent un moment propice d'atténuer les effets négatifs. Cela revient à placer l'enfant dans des environnements stimulants propices à la construction où il apprend pour lui-même et non en fonction d'un projet de l'adulte ou d'un rêve de l'adulte. Des préoccupations pour les apprentissages scolaires précis orientés vers des résultats tout aussi précis risqueraient ainsi de réduire la qualité et la quantité d'expérience de l'enfant.

Deuxième principe

Le deuxième principe de Mucchelli (2005) est celui de la connaissance inachevée, imparfaite, qui se résume en ces termes : le sujet ne découvre qu'à travers les filtres mis en place pour comprendre la réalité et que la réussite dépend du contexte. De ce

fait, les significations peuvent varier à l'infini chacun révélant une facette de la compréhension des phénomènes. Cette imperfection commande donc une quête perpétuelle de compréhension d'une réalité qui ne finira jamais de se révéler, sous de nouveaux aspects, de déstabiliser le sujet continuellement. Ce dernier tend à rétablir l'équilibre en réorganisant ses schèmes. Cette découverte perpétuelle ouvrirait la voie à plus de créativité telle qu'exprimée dans les finalités du curriculum. Un enfant qui apprend que les visions de la réalité se valent serait plus disposé à construire une vision plus complète de la réalité, à entrevoir des usages jusque-là insoupçonnés des objets de tous les jours.

Troisième principe

Cela a introduit le troisième principe de Muchielli (2005), celui de la convenance de la connaissance plausible, relative à ce qui convient pour l'action. Von Glasersfeld (1994), évoquant Kant, parle de fiction utile. Les modèles élaborés pour comprendre le monde ne seraient pas immuables et universels. Le fait qu'une découverte « marche » ne veut pas dire qu'elle est « vraie ». La connaissance serait celle d'une vérité relative à une situation, donc non universelle. Autrement dit, les filtres ou les modèles scientifiques représentent une façon parmi d'autres de résoudre les problèmes auxquels on les associe. La solution choisie n'est pas forcément « vraie » au sens ontologique (Von Glasersfeld, 1994). Von Glaserfeld parle alors de viabilité pour « une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but que l'on a choisi » (Von Glasersfeld, 1994, p.22). Les enfants sont par nature des expérimentateurs, et toute expérience est sujette à l'échec qui correspond à la non-atteinte du but fixé et invite à reprendre l'expérience. Ce principe du constructivisme pourrait être l'occasion de faire entrevoir à l'enfant de l'éducation préscolaire la valeur de l'échec comme manière de comprendre le monde, l'apprentissage procède aussi à partir de schèmes qui ont échoué (Von Glasersfeld, 1990). De plus, puisque la réussite

même est liée aux conditions de l'expérience, le constructivisme selon ce principe devrait permettre à l'enfant de tenter ses expériences en changeant les conditions ayant prévalu à l'atteinte d'un but dont le plus important est de comprendre le monde. Une telle démarche est riche en découvertes où l'enfant accède à des façons alternatives d'arriver au même résultat. Enfin, l'enfant au contact de ses pairs découvrira à coup sûr que ses constructions peuvent être élaborées par d'autres personnes qui ne peuvent pas tout comme lui prétendre que c'est la seule manière de procéder, cela ouvre la voie à des découvertes sur un mode collaboratif, ou à la génération de dissonances propices à l'apprentissage. Cela introduit le quatrième principe de Mucchielli (2005), celui de la reliance qui concerne la recherche de consonance en cas de dissonance et la tendance inhérente à l'esprit humain de trouver un ordre logique face au chaos perçu.

Quatrième principe

La connaissance selon le quatrième principe correspond au mécanisme d'adaptation au niveau conceptuel selon Piaget (1967), car elle « vise à l'élaboration de structures cohérentes et non contradictoires » (Von Glasersfeld, 1994, p.22). Ainsi en présence de trois points non alignés, il est naturel que l'esprit crée des lignes pour former un triangle. Ces principes font ressortir la capacité de l'intelligence à créer le réel et l'appriivoiser. Le constructivisme ainsi présenté met l'accent sur la responsabilité de l'enfant envers ses propres constructions. Ce sens des responsabilités est aussi exprimé dans les finalités du nouveau curriculum du préscolaire haïtien.

Ce résumé sur les origines des épistémologies constructivistes montre que les idées actuelles au sujet de la construction du réel ne sont pas nouvelles, que les constructivistes de toutes chapelles peuvent se prévaloir d'un riche patrimoine commun remontant à l'antiquité ayant emprunté d'autres appellations et qui attribuent un rôle actif à l'esprit humain dans l'élaboration des connaissances. La réalité construite en fonction de l'expérience constitue un principe phare du constructivisme. Ces principes

inspirent les pédagogies basées sur la multiplication des expériences qui ouvrent à l'enfant la voie à une construction quasi infinie des deux réalités et lui fait prendre conscience de son pouvoir sur le monde. Le processus de cette construction est expliqué à la lumière du constructivisme piagétien et du socioconstructivisme vygotkien.

La vision de Piaget du développement et de l'apprentissage selon certains auteurs

Quelques auteurs par exemple Vienneau (2017), Raynald et Rieunier (2012) peuvent être cités pour comprendre les affirmations de Piaget concernant le développement et l'apprentissage. Selon Vienneau (2017), une telle conception de l'apprentissage est à l'opposé de celle d'une accumulation de connaissances par association de stimuli-réponses. La connaissance ne serait pas transmissible d'un dépositaire du savoir qui sait à quelqu'un de passif qui ne ferait qu'accumuler ces connaissances (Vienneau, 2017). L'apprentissage est vu ici comme un phénomène subjectif. Pour Raynald et Rieunier, (2012), les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets.

Pour Piaget, deux niveaux d'apprentissage existent (Legendre-Bergeron et Laveault 1980). Selon Legendre-Bergeron et Laveault (1980), l'un qui correspond à l'ajout de contenus de connaissances nouvelles à la faveur de l'expérience avec le réel : c'est l'apprentissage au sens strict. L'autre niveau « l'apprentissage au sens large correspond au développement, c'est-à-dire l'élaboration de nouveaux instruments de connaissance. Il porte donc sur la formation de nouveaux schèmes ou de nouvelles structures de la connaissance » (Legendre-Bergeron et Laveault, 1980, p. 32). « Le développement englobe l'apprentissage » (Vienneau, 2017, p. 80). Cela signifie que pour Vienneau (2017) le développement vient avant l'apprentissage. Il consiste selon lui en l'interaction continue des mécanismes d'assimilation et d'accommodation. Par assimilation, le sujet modifie l'objet selon ses schèmes existants. Un enfant qui considère un zèbre comme un cheval à rayures serait un cas d'assimilation, car il

transforme le réel observé pour le faire correspondre à ce qu'il sait déjà, à ses schèmes de pensée. Par accommodation, par contre, le sujet modifie ses schèmes sous l'influence du milieu pour les adapter selon les besoins (Vienneau, 2017). L'accommodation correspondrait donc à la modélisation qui va plus loin que la réalité perceptible. L'une ne va pas sans l'autre. Les structures de connaissance préexistantes sont modifiées et transformées pour donner un sens aux stimuli nouveaux en fonction du niveau de développement de l'enfant.

«L'apprentissage est subordonné au développement. Donc, l'accommodation, source d'adaptation, est subordonnée à des schèmes d'assimilation, c'est-à-dire à une organisation préalable chez le sujet, sans laquelle aucune accommodation n'est possible » (Legendre-Bergeron et Laveault 1980, p. 33).

Les connaissances nouvelles ainsi se modifient à partir des anciennes. L'enfant qui entre en contact avec un autre aspect de la réalité à la faveur d'une rectification de l'adulte ou d'un camarade fera probablement le constat des limites de sa connaissance qui introduit chez lui un état de déséquilibre cognitif, il sera en situation de conflit cognitif. Cela peut mettre en branle le mécanisme d'accommodation où l'enfant réorganise ses schèmes pour incorporer cette nouvelle information. L'apprentissage se produit lorsque l'enfant rétablit l'équilibre (Legendre, 2005). Le conflit cognitif peut tout aussi bien être déclenché par contact d'objets, dont la manipulation physique ou mentale est source de découvertes pour l'enfant de nouvelles possibilités d'utilisation.

Tout ce qui précède n'est pas sans implication pour les professionnels qui œuvrent auprès de jeunes enfants, ou les jardinières d'enfants dans le cas de l'éducation préscolaire en Haïti. L'enfant dans une perspective constructiviste joue, apprend et manipule pour lui-même, pour sa propre adaptation. L'éducatrice du jeune enfant devrait proposer des situations d'apprentissage qui conviennent à la capacité, aux intérêts et aux buts des enfants. C'est là une première implication pédagogique du choix du constructivisme comme paradigme du développement et de l'apprentissage pour

l'éducation préscolaire. Par ailleurs, puisque la connaissance n'est pas transmise, tout l'art d'une éducation dite constructiviste réside dans le fait de concevoir des situations d'apprentissage qui facilitent cette construction par l'enfant (Raynal et Rieunier, 2012). Avec les enfants, l'exposé magistral est aux antipodes d'une approche constructiviste (Raynal et Rieunier, 2012).

Ainsi, « pour favoriser le développement cognitif, l'éducatrice fournit à l'enfant l'occasion de vivre des expériences directes avec son environnement par le jeu, des manipulations et des expérimentations et en suscitant des interactions sociales par des échanges et des discussions » (Vienneau, 2017, p. 181). Vienneau montre ainsi l'importance des interactions sociales pour l'apprentissage. Ce point de vue est apparemment contradictoire avec le constructivisme piagétien qui met l'accent sur une construction personnelle libérée de l'influence de l'environnement social. Il faut admettre que l'épistémologie génétique de Piaget est un choix d'expliquer l'apprentissage en privilégiant l'activité personnel qui n'exclut pas que l'environnement social puisse induire un déséquilibre qui met en branle le mécanisme d'accommodation visant à rétablir l'équilibre tel qu'expliqué précédemment. Les interactions avec les pairs peuvent induire un conflit cognitif propice à l'apprentissage d'où l'intérêt pour la pratique éducative en petite enfance où l'éducateur utilise la stratégie pédagogique consistant essentiellement à « mettre l'élève en contact avec le caractère limité de sa compréhension de sorte qu'il développe curiosité et motivation pour apprendre davantage » (Legendre, 2005, p. 290).

Le conflit cognitif

Le conflit cognitif peut se manifester tant dans les relations avec les adultes que dans les relations avec les pairs. Il expose l'enfant à d'autres façons de voir le monde. Néanmoins, même si la théorie du conflit sociocognitif reconnaît le rôle des interactions sociales dans la genèse des connaissances, il convient de signaler que ce

n'est pas toujours le cas, car cela dépend du degré de maturation du sujet qui fait qu'il serait prêt à acquérir ces connaissances, cela dépend aussi du contexte et des symboles qui influencent les interactions (Zittoun et Perret-Clermont, 1997). Selon les auteures, quatre facteurs conditionnent les effets des interactions sociales : le degré d'asymétrie de la relation sociale, l'intensité de l'interaction sociocognitive, les caractéristiques socioaffectives de l'interaction, les prérequis cognitifs et sociaux devant être maîtrisés par les partenaires. Le premier facteur, l'asymétrie de la relation, est particulièrement important à considérer dans le cas des interactions entre une éducatrice et un enfant, car elle peut être particulièrement forte et donner lieu à un mode relationnel de résolution de ce conflit peu propice à l'accommodation, donc à l'apprentissage. L'éducatrice qui souhaite générer un conflit cognitif doit croire en la capacité de l'enfant à modifier ses schèmes en évitant de lui proposer des réponses explicites, mais plutôt en lui offrant des indications accompagnées de remise en question. Ainsi, les travaux sur le conflit cognitif atténuent la critique selon laquelle Piaget n'accorde pas d'importance à l'influence de l'environnement social sur le développement et l'apprentissage. Cet environnement social pour le socioconstructivisme de Vygotski comme il sera développé dans la prochaine section est primordial. Vygotski admet le caractère évolutif du développement des connaissances de Piaget, mais amène cette construction sur un plan social et interpersonnel. La prochaine partie fait état du socioconstructivisme de Vygotski, l'autre fondement théorique ayant permis l'élaboration du modèle de pratiques appropriées au développement.

2.6 Le socioconstructivisme vygotkien, un autre fondement théorique des pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage

Vygostki (1978) parle des fonctions mentales supérieures (c'est-à-dire la pensée abstraite, la capacité de faire des déductions, la capacité à généraliser, etc.), pour expliquer ce vers quoi tendent le développement et l'apprentissage. Il pense que ces fonctions sont d'origine sociale et reflètent l'évolution historique de l'homme. Sa

théorie adopte une perspective sociohistorique pour expliquer le développement psychologique. Le développement de l'enfant, d'après Guérin (1998), puise son essence dans les racines sociohistoriques de l'homme. Avec la théorie du développement et de l'apprentissage de Vygotski, la construction est certes individuelle, mais aussi socioculturelle; le développement et l'apprentissage ne se limitent pas à l'être biologique (Brossard, 2004; Leontiev, 1976). Le développement et l'apprentissage résident dans le processus par lequel l'enfant s'approprie, par le moyen de la communication, les outils culturels de son temps (Vygostki, 1978). Le langage fait partie de ces outils au même titre que les artefacts symboliques, les signes, les symboles, les textes, les formules et les représentations graphiques (Kozulin, 1998). Les données informatisées ou les technologies modernes de la communication et de l'information font aussi partie de ces outils (Ivic, 2000). L'enfant reproduit dans un premier temps, par imitation, les gestes de son milieu social en utilisant les outils à sa disposition grâce à ses fonctions élémentaires (perception, mémoire, etc.); il intériorisera les outils, c'est-à-dire qu'il les transforma en entités abstraites qu'il manipulera mentalement et de façon consciente (Bodrova et Leong, 2011). Ainsi se forment les fonctions mentales supérieures.

En ce qui concerne la perspective vygotkienne, les enfants construisent leurs connaissances d'où le rapprochement avec le constructivisme piagétien. Mais dans cette perspective, le développement ne peut pas être séparé de son contexte social (Bodrova et Leong, 2011). « L'enfant est avant tout un être social » (Raynal et Rieunier, 2012, p. 503). Ainsi, pour Vygotski, la famille et l'école ont beaucoup d'importance, ils constituent les lieux privilégiés pour la rencontre d'adultes signifiants, détenteurs des clés permettant d'ouvrir les portes de la culture aux enfants (Vienneau, 2017). Pour Vygotski, la construction des connaissances est toujours socialement médiatisée, c'est-à-dire qu'elle est influencée par les interactions sociales présentes ou passées (Karpov et Karpov 2005). Le langage joue un rôle central dans le développement cognitif (Bodrova, et Leong, 2011).

« Le développement de la pensée de l'enfant, de son langage, de toutes ses fonctions psychiques est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes, ce monde qui maîtrise si bien ces systèmes de signes que sont le langage et les codes sociaux » (Raynal et Rieunier, 2012 p. 503).

Pour Vygotski, l'apprentissage accélère le développement (Vienneau, 2017). Pour lui, l'apprentissage peut précéder le développement.

Le développement et l'apprentissage, la zone proximale de développement et le jeu

Deux concepts clés découlent de la position de Vygotski au sujet du développement et de l'apprentissage ¹². D'une part, la médiation de l'adulte peut accélérer le développement de l'enfant et, d'autre part, cette médiation doit tenir compte de la zone proximale de développement de l'enfant (Vienneau, 2017). « La zone proximale de développement est la différence entre le développement actuel qui détermine ce que l'enfant peut faire seul et le niveau de développement potentiel qui détermine ce que l'enfant peut accomplir en étant soutenu par l'adulte ou en collaboration avec ses pairs » (Vygotski, 1978, p. 86).

Les connaissances sommaires sur le socioconstructivisme de Vygotski une fois établies, le plus important sera de déterminer de quelle manière elles peuvent être mises à profit dans le cadre des interactions dans les jardins d'enfants. En effet, Bernié et Brossard (2013) suggèrent de ne pas se limiter à seconder le développement actuel de l'enfant, mais d'aller au-delà sans trop s'en distancier. Les interventions éducatives risquent d'être inutiles dans ce cas, puisque l'adulte stimule alors l'enfant à l'extérieur de sa zone proximale de développement. Dans cette même veine, Bodrova et Leong (2011)

¹² Le développement et l'apprentissage continuent d'être abordés dans cet ordre par souci de cohérence : l'ordre aurait dû être inversé car dans le cas de Piaget, le développement précède l'apprentissage. Dans le cas de Vygostki, c'est l'inverse.

suggèrent de faire appel à l'amplification, un terme créé par Zaporozhets (1978; 1986), signifiant que l'adulte qui observe l'enfant doit détecter ses forces pour soutenir les comportements qui sont sur le point de se manifester. Bodrova et Leong (2011) affirment qu'il ne faut pas confondre l'amplification avec l'accélération qui consiste à enseigner à l'enfant des compétences qu'il ne peut pas maîtriser, car situées en dehors de sa zone proximale de développement. Cet accompagnement de l'adulte dans la zone proximale de développement de l'enfant réfère à l'étayage. À la lumière du socioconstructivisme de Vygotski, s'élargit la gamme des possibilités pour atteindre les objectifs de soutien au développement et à l'apprentissage à travers le jeu, l'étayage, le langage en restant à l'intérieur de cette zone proximale de développement.

L'approche vygotskienne offrirait des principes permettant de soutenir le développement et l'apprentissage des jeunes enfants, notamment par le jeu (Bodrova, 2008). Le jeu favorise le développement des compétences dans la manipulation des symboles, la résolution de problèmes et la compréhension du monde, dans l'établissement des interactions de meilleure qualité avec les autres, dans le contrôle des émotions (Copple et Bredekamp, 2009). Par-dessus de tout, selon Bodrova et Leong (2011) faisant référence à Vygotski (1978), le jeu crée une zone proximale de développement pour plusieurs domaines de développement, notamment les compétences socioémotionnelles, l'autorégulation et les fonctions cognitives supérieures. Ces auteures affirment que « les gestes de l'enfant quand il joue surpassent son comportement quotidien habituel » (Bodrova et Leong, 2011, p. 197). Vu sous cet angle, le jeu permet à l'enfant de s'engager dans les activités globales tout en se projetant à un niveau supérieur de son développement. Cela ne l'empêche nullement de se concentrer selon son intérêt sur un aspect particulier du développement. À ce propos, Zaporozhets (1978, cité dans Bodrova et Leong, 2011) affirme que les activités d'émergence à la lecture et aux mathématiques dans un contexte social approprié comme les jeux symboliques, les jeux de construction ou la peinture peuvent être proposées aux enfants selon leurs intérêts. Ainsi présentées, dans une perspective

socioconstructiviste, ces activités visant les rudiments du langage oral, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques peuvent être compatibles avec une approche développementale basée sur le jeu. La médiation de l'adulte peut, à travers les interactions, favoriser l'intériorisation et la formation d'outils psychologiques. L'enfant s'engageant dans une activité plus complexe que celle qu'il est capable de réaliser seul et suite à une activité conjointe avec l'adulte parvient à maîtriser une fonction psychologique précise comme la mémoire, la pensée et la perception (Kozulin, Gindis, Ageyev et Miller, 2009). Une fonction psychologique est la manière de comprendre la réalité qui associe à la fois les émotions, l'intuition, les sensations et les activités cognitives selon le vécu personnel et les activités cognitives se rattachent à la capacité de l'enfant à classer, comparer, analyser, à créer et comprendre des concepts (Godin, 2008).

Les assises théoriques ainsi présentées permettent de penser que la médiation de l'adulte est conditionnelle à la maîtrise par l'adulte de ses propres outils psychologiques. Les stratégies d'apprentissages propres au médiateur pourraient constituer le reflet de ses caractéristiques personnelles. Lorsqu'elles sont définies, explicitées et questionnées, elles pourraient révéler les croyances qui leur sont sous-jacentes. Les pratiques appropriées au développement impliquent le respect du rythme, des expériences et des capacités de l'enfant à s'engager et réussir dans des activités favorables à son développement et ses apprentissages dans lesquels il constitue l'agent principal en étant soutenu par les pairs et l'adulte. Le choix de pratiques appliquant ces principes liés au paradigme de l'apprentissage, dont les fondements sont le constructivisme et le socioconstructivisme, requiert toutefois la mobilisation des croyances mises en œuvre dans les pratiques des futures jardinières en fin de formation. Il en sera question dans la prochaine partie.

Les concepts de pratique et de croyance sont présentés et définis. Ensuite, les croyances, leur origine et leurs fonctions sont abordées.

2.7 La pratique enseignante

Selon Altet (2002), une pratique enseignante se réfère à l'ensemble de procédés singuliers, propre à une personne pour réaliser une activité en présence des élèves. Elle peut comporter des actes réalisés en absence des élèves par exemple la rencontre d'un parent (Altet 2003). La pratique inclut des actes observables, des actions, des réactions et des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée, les choix, les prises de décision. Robert et Rogalski (2002) élargissent cette définition en y incluant la mise en œuvre avant et après l'acte, les conceptions activées préalablement à l'action, les connaissances diverses, les discours et gestes spécifiques. Ces définitions permettent d'insister sur le caractère hautement cognitif de la pratique, car les prises de décision que requiert la situation impliquent la mobilisation des savoirs objectivés dans les compétences (Altet, 2003). Cette adaptation dont il est question dans cette définition montre que la pratique enseignante se situe aussi à la rencontre de la dimension épistémique personnelle et de la dimension sociale. « La pratique elle-même, au sens où elle se définit comme l'activité effective réalisée par l'enseignant, n'est jamais pleinement accessible à l'analyse, ni d'ailleurs à l'observation » (Maubant, 2007 p. 18). Ainsi, l'observation de l'enseignant ne permet qu'une lecture partielle de la pratique : les processus sous-jacents précédant l'action, celles qui l'accompagnent ou qui la suivent pourraient mieux se livrer loin de l'action (Gervais, 2007). Ils sont désignés par des « procès de conduite (gestes mentaux, phénomènes représentationnels) et par des procès affectifs (phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective) » (Altet, 2003, p. 41). Ainsi, les pratiques déclarées donneraient une idée plus proche de ces processus. Dans le cadre de notre étude, le choix des pratiques déclarées chez les étudiantes en fin de formation, plutôt que les pratiques observées apparaît pertinent en raison de leur potentiel à révéler les valeurs et les intentions de la jardinière (Gervais, 2007). Il est entendu que ces pratiques déclarées sont censées

traduire ce qu'elles croient être de bonnes pratiques susceptibles de soutenir le développement et l'apprentissage des enfants.

2.7.1 Les croyances : définitions et explications

L'étude des croyances permet de mieux comprendre les décisions que quelqu'un prend au cours de sa vie (Nisbett et Ross, 1980; Rockeach 1968). La pertinence d'aborder le concept de croyance dans le cadre de ce projet de recherche y trouve sa justification. De fait, nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées aux croyances des enseignants en fonction (Clark, 1988; Luft et Roehrig, 2007; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Rokeach, 1968) et en formation initiale (Doudin, Pons, Martin et Lafortune, 2003; Goodman, 1988; Richardson, 1996). Selon ces auteurs, les croyances sont généralement des suppositions tacites et inconscientes organisées en système, elles peuvent guider les comportements cognitifs des enseignants, cela inclut les apprentissages entrepris dans le cadre de leur formation vue comme une démarche de développement professionnel. Les croyances guident aussi les comportements dans les relations avec les enfants. Ainsi les croyances peuvent influencer à la fois la relation didactique et la relation pédagogique, par ricochet, le développement et l'apprentissage des élèves.

En dépit de l'importance des croyances dans les pratiques éducatives, la recherche sur la notion de croyance du personnel éducateur est caractérisée par un manque important de balises conceptuelles (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Dans une revue des écrits scientifiques sur le concept de croyance des enseignants, Pajares (1992) a reproduit une liste non exhaustive de termes relatifs à ce concept. Par exemple, les termes comme attitudes, valeurs, jugements, axiomes, opinions, idéologies, perceptions, conceptions, systèmes conceptuels, préconceptions, dispositions, théories implicites, théories explicites, théories personnelles, processus mentaux internes, stratégies d'action, règles de la pratique, les principes pratiques, les perspectives, les répertoires de compréhension et la stratégie sociale sont utilisés pour désigner les croyances. Selon

Pajares (1992), cela ajoute à la difficulté d'étudier le concept des croyances des enseignants et pose des problèmes de définition. Néanmoins, il rassemble les définitions du concept telles que présentées par les principaux auteurs et résumées dans le tableau 2.4 pour les besoins de compréhension du présent travail de recherche.

Tableau 2.4 : Quelques définitions¹³ des croyances selon plusieurs auteurs dans Pajares (1992)

Auteurs	Définitions
Rokeach (1968)	«Toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, capable d'être précédée par la phrase, Je crois que...Toutes les croyances ont une composante cognitive représentant la connaissance, une composante affective capable d'éveiller l'émotion et une composante comportementale activée lorsqu'une action est requise» (Pajares 1992 p. 314).
Abelson (1979)	«Manipulation de la connaissance dans un but particulier ou dans des circonstances nécessaires» (Pajares, 1992, p. 313)
Brown et Cooney (1982)	Ce sont des dispositions à l'action et des déterminants majeurs du comportement, bien que les dispositions soient spécifiques au temps et au contexte - qualités qui ont des implications importantes pour la recherche et la mesure (Pajares, 1992, p. 313).
Sigel (1985)	«Constructions mentales de l'expérience — souvent condensées et intégrées dans des schémas ou des concepts. Elles sont tenues vraies et orientent le comportement » (Pajares, 1992, p. 313).

¹³ Selon notre traduction de Pajares 1992. p. 313-314

Harvey (1986)	Représentation de la réalité d'un individu qui a suffisamment de validité, de vérité ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement (Pajares, 1992, p. 313).
Nisbett et Ross (1980)	«Propositions raisonnablement explicites sur les caractéristiques des objets et des classes d'objets»(Pajares, 1992, p. 313).
Dewey (1933)	«Couvre toutes les questions dont nous n'avons pas une connaissance certaine et pourtant sur lesquelles nous sommes suffisamment confiants pour agir et aussi les choses que nous acceptons maintenant comme certainement vraies, comme la connaissance, mais qui peut néanmoins être remis en question à l'avenir» (Pajares, 1992, p. 313).

Les croyances souffrent de faiblesse en ce qui concerne les preuves rationnelles pour les soutenir (Crahay et Fagnant, 2007). Ce sont des constructions personnelles issues de l'expérience qui ne peuvent se révéler qu'à travers les comportements et les propos de l'individu qui les détient. Les croyances représentent une forme de connaissance peu élaborée de la réalité à laquelle s'allient les émotions qui sont susceptibles de pousser à l'action en cas de besoin. La connaissance de quelques caractéristiques de l'objet ou du phénomène facilement reconnaissable et la charge émotive en ce sens permet une réaction rapide de l'individu en cas de besoin. Les croyances apparaissent ainsi comme une forme d'adaptation à la réalité; les remettre en question revient à déséquilibrer la personne qui devra modifier sa vision du monde et de lui-même (Richardson, 1996; Rokeach, 1968), puisque sa compréhension du monde et de lui-même s'est construite sur son système de croyances (Abelson, 1979; Nisbett et Ross, 1980; Rokeach, 1968). Pajares reconnaît cette réalité en ces termes :

«People grow comfortable with their beliefs, and these beliefs become their "self," so that individuals come to be identified and understood by

the very nature of the beliefs, the habits, they own» (Pajares, 1992, p. 318).

L'adoption de nouvelles croyances serait ainsi vue comme une entreprise de déconstruction de soi et du monde. La définition de Dewey (1933) est retenue, car elle permet de penser que les croyances sont susceptibles d'être remises en question et modifiées. Kim (2011) a montré que plus la formation progressait, plus les croyances dans les pratiques appropriées au développement se renforçaient chez les étudiants. Ce qui apparaît être un incontournable important au terme d'une formation initiale. Les modifications des croyances peuvent être envisagées dans la mesure où l'on remonte à leur genèse et que les postulats qui les soutiennent, les facteurs qui les maintiennent ainsi que le processus de leur évolution et leurs fonctions soient explicités. Les sections suivantes sont présentées comme une tentative d'élargir la compréhension de ces processus.

2.7.2 L'origine des croyances

Selon Levin et Hé (2008), les croyances des étudiants en cours de formation initiale en enseignement prennent naissance à partir d'idées reçues dans le milieu familial, les expériences vécues quand ils étaient élèves et plus tard au cours de leurs stages. Les croyances « constituent au fur et à mesure une sorte de grille de lecture à travers laquelle les enseignants vont interpréter les événements et les situations quotidiennes » (Vause, 2009 p. 14).

Pour sa part, Pajares (1992) parle de transmission culturelle à l'origine des croyances et cite Van Fleet (1979) qui écrit que « cette transmission culturelle comporte trois composantes : l'enculturation, l'éducation et la scolarité » (Pajares (1992, p. 316). L'enculturation serait un phénomène plutôt passif au cours duquel le sujet s'imprègne sans trop se poser de questions et avec peu de réserve, au cours de son existence, des spécificités de son terroir c'est-à-dire les pratiques culturelles ambiantes. Le sujet par

enculturation observerait les pratiques et les reproduirait par imitation participant ainsi à les perpétuer. L'éducation qu'elle soit formelle ou informelle renvoie à un acte intentionnel en vue de l'apprentissage ciblé de ces pratiques par des individus érigés en précepteur naturel ou non. L'éducation a ainsi pour but d'amener l'individu à adapter son comportement aux exigences culturelles ambiantes. La scolarité est le processus spécifique d'enseignement et d'apprentissage qui a lieu en dehors de l'environnement familial. L'enculturation et l'éducation informelle surtout sont présentes dans l'environnement de l'individu bien longtemps avant la scolarisation. Les croyances qui y prennent leur source sont plus difficiles à modifier selon certains auteurs qui affirment que plus une croyance s'est formée tôt, plus il est difficile de s'en défaire (Abelson, 1979; Clark, 1988; Nespors, 1987; Rokeach, 1968; Nisbett et Ross, 1980). Nisbett et Ross (1980) affirment que ces croyances formées tôt pour se maintenir peuvent donner lieu à des artifices mentaux en cas de contradictions évidentes qui les discréditent. On comprend dès lors que les éléments culturels qui les véhiculent sont encore présents lors des apprentissages en cours de formation. Dans le cas de l'adoption d'un nouveau paradigme de l'apprentissage, les anciennes croyances déjà ancrées dans le milieu pourraient donner lieu à de tels artifices.

Les croyances déjà formées constituent des filtres à travers lesquels les enseignants interprètent souvent les nouvelles idées (Kennedy, 2002). Elles déterminent comment interroger valablement les nouvelles croyances; elles constituent des preuves éventuellement, elles déterminent quelles nouvelles croyances entrent dans le système (Fives et Buehl, 2012). De ce fait, il est important de prendre en considération les contradictions susceptibles de compliquer la mise en place de ces changements ou à des mises en pratique qui dénaturent les idées prescrites. Kennedy (2002) reconnaît toutefois la possibilité que de nouvelles expériences puissent influencer les pratiques des enseignants et modifier leur système de croyances. Or, puisque les croyances culturelles sont antérieures à la formation, elles font forcément partie des croyances centrales dont parle Rokeach (1968) et qui seront difficiles à changer. La prise en

compte des ancrages culturels et, par conséquent, de la force des anciennes croyances paraît être un impératif pour l'accommodation par les jardinières d'enfants de nouvelles croyances en cours de formation initiale ou continue.

Parlant de l'accommodation d'une nouvelle théorie scientifique pendant la formation Posner, Strike, Hewson et Gertzog (1982) affirment que ce serait possible à condition que cette nouvelle conception soit intelligible et que l'étudiant croit que cette conception est constructive c'est-à-dire qu'elle apporte une solution à un problème donné et qu'elle ouvre la voie à d'autres explications à d'autres champs de recherche. Cette affirmation éclaire la compréhension de la notion de croyance dans la mesure où elle est considérée comme une forme de connaissance (Kagan, 1992; Pajares, 1992). En ce sens, et particulièrement dans le cadre du constructivisme, elles répondent à une quête personnelle de compréhension du monde. Les croyances remplissent d'autres fonctions qui seront abordées dans la section suivante.

2.7.3 Les fonctions des croyances

Ces fonctions sont au nombre de quatre selon Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, (2010) : savoir, identité, orientation et justification. La fonction de savoir ou fonction épistémique est celle par laquelle l'enseignant ou l'étudiant cherche à donner du sens, se réfère à ses expériences et les mobilise pour filtrer et acquérir des connaissances nouvelles (Crahay *et al.*, 2010). Dans le cas d'innovation comme c'est le cas pour l'implantation du nouveau curriculum, il pourrait être important de tenir compte de cette fonction. S'inspirant de la théorie constructiviste Vause (2009), indique que la nouvelle croyance ou la nouvelle connaissance à assimiler peut donner lieu à un processus d'accommodation s'il se produit un déséquilibre entre l'ancien système de croyances déjà établi ou, en d'autres termes, si les éléments nouveaux viennent à entrer en conflit avec leur structure d'accueil. Or plus les croyances sont anciennes, plus elles résisteront à cette accommodation (Kagan, 1992; Kennedy, 1997; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Ainsi au-delà des apprentissages des bases théoriques et du

développement de compétences, la formation devrait permettre de modifier les croyances (Kennedy, 1997). Par la fonction d'identité, les croyances permettent à l'individu de se reconnaître comme membre d'une communauté donnée partageant des caractéristiques particulières qui les distinguent donc du reste des groupes du corps social (Crahay *et al.*, 2010). Cela inclut des modes de pensées et d'action. La conception du développement et de l'apprentissage, les pratiques cohérentes avec cette conception développée à la faveur de la formation ou par expérience dans un milieu ayant alimenté une telle conception peuvent faire partie de ses modes de pensées et d'action. La fonction d'identité peut possiblement influencer l'implantation du curriculum. Selon Rokeach (1968), le contact avec les symboles et les objets est plus susceptible de générer les croyances les plus centrales, donc les plus fortes. Dans les cas d'innovation, les symboles et les objets ne sont probablement pas présents dans le milieu de vie des étudiants ni dans le milieu de stage. Une formation qui cible les pratiques appropriées au développement et le contact avec des enseignants convaincus du bien-fondé de ces pratiques pourraient constituer des points d'ancrage pour ces étudiants. Dans une étude, La Paro, Siepak et Scott-Little (2009) ont trouvé que les croyances des étudiants se rapprochaient de celles des enseignants de leur université à mesure que progressait la formation. Cela permet de déduire que de telles croyances partagées par l'ensemble des étudiants ayant fréquenté ces universités remplissent une fonction identitaire. La fonction d'orientation guide l'action et les comportements de l'enseignant dans des situations pratiques, elles ont une valeur normative (Crahay *et al.*, 2010). Leur valeur prescriptive tient au fait qu'elles sont communes à un groupe social auquel l'individu appartient, lequel groupe définit ce qui est acceptable ou moral possible ou inadmissible comme pratique ou conduite dans un contexte social donné (Crahay *et al.*, 2010). Ainsi les croyances préalables opèrent comme des filtres au moment d'adopter, mais pour faire évoluer des pratiques de gestion de classe par exemple (Borko et Putnam, 1996; Hollingsworth, 1989; Holt-Reynolds, 1992; Mansfield et Volet, 2010). En ce sens, par leur fonction d'orientation, les croyances agissent comme des schèmes cognitifs, jouant un rôle actif dans la sélection et le

filtrage des informations ainsi que dans l'interprétation des situations visant à produire une réalité qui leur est conforme (Crahay *et al.*, 2010). Tout ceci permet d'affirmer que les croyances ne seront pas modifiées sans un travail orienté dans ce sens qui tient compte de la force prescriptive des croyances et de leur influence comme schème cognitif préférablement lors de la formation initiale au cours de laquelle s'opèrent les transactions avec les savoirs institutionnalisés et s'acquièrent des connaissances qui seront objectivées dans les pratiques enseignantes.

Le présent mémoire se penche sur les pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage des enfants à l'éducation préscolaire selon les jardinières en fin de formation. La période de la formation donne lieu aux apprentissages des bases théoriques et à la modification des croyances (Kennedy, 1997). Les bases théoriques constituent des éléments institutionnalisés, dépersonnalisés, décontextualisés, détemporalisés, formalisés, validés et mémorisés c'est-à-dire des savoirs alors que les connaissances sont des constructions individuelles qui permettent de faire face à des situations (Margolinas, 2014). Ainsi, les croyances peuvent servir de justification aux pratiques (Tuzet, 2008). Les ressemblances et les différences entre ces croyances permettent de comprendre la nature des transactions pour l'utilisation de savoir et leur mise en application dans les pratiques déclarées par les enseignantes.

Potvin (2013) propose avec la notion de prévalence conceptuelle les modifications de conception dans le domaine des sciences. Il est pertinent d'en exposer les grandes lignes comme procédure de modification des croyances. En substance, Potvin affirme qu'il faut certes reconnaître la force des anciennes croyances, mais la meilleure façon de les affaiblir est d'exposer de façon intensive les étudiants aux pratiques liées aux nouvelles croyances que l'on souhaite faire adopter. Potvin (2013) utilise à ce propos l'exemple du passage de novice à expert et parle d'automatisme. Selon Potvin (2013), les anciennes croyances peuvent toujours ressurgir, c'est alors que l'enseignant peut intervenir pour montrer qu'elles sont inappropriées pour résoudre le problème ou pour

atteindre le but recherché. Ces interventions se comporteraient comme des signaux visant à diminuer l'attrait des anciennes croyances et des anciennes pratiques. L'adoption d'une approche développementale alors que les pratiques anciennes étaient des pratiques de la scolarisante, montre qu'il est pertinent de s'intéresser à la prévalence conceptuelle.

En somme, la réflexion sur les croyances et les pratiques pendant la formation initiale ou continue pourrait guider un choix éclairé et conférer de l'assurance lors de la mise en pratique. La recherche de cohérence entre les croyances personnelles, culturelles et les nouvelles théories s'avèrerait importante pour l'interprétation du curriculum et sa mise en œuvre.

2.8 Quelques recherches sur les croyances et les pratiques déclarées à propos des pratiques appropriées au développement.

Quelques recherches ont examiné les croyances et les pratiques déclarées à propos des pratiques appropriées au développement. Elles suggèrent que divers facteurs peuvent être pris en compte pour comprendre la relation entre les croyances et les pratiques des enseignants, dont leur formation.

Jones, Burts, Buchanan et Jambunathan (2000) ont mené une étude sur les croyances et les pratiques de neuf enseignants débutants des classes de prématernelles¹⁴ et des maternelles publiques, diplômés de programmes d'éducation préscolaire. Les données ont été recueillies à l'aide d'enquêtes, d'observations et d'entretiens. Dans l'ensemble, les enseignants ont témoigné de croyances et de l'utilisation de plus de pratiques

¹⁴ Les classes prématernelles (maternelle 4 ans, au Québec) correspondraient à la moyenne section des jardins d'enfants haïtiens.

appropriées que de pratiques inappropriées au développement. Les enseignants ont signalé diverses sources de soutien et d'obstacle à leurs pratiques. L'administration, les collègues, les exigences du curriculum, les parents et les ressources étaient considérés par les enseignants à la fois comme des supports et des obstacles. Les expériences antérieures et la formation continue étaient reportées comme des sources de soutien. La composition de la classe et les règlements de l'école étaient des obstacles. En outre, les enseignants ont fourni des informations sur leur programme de formation et sur leurs attentes concernant l'enseignement et ils ont suggéré que la formation offre davantage d'expérience de terrain et de cours sur la gestion de la classe. Jones *et al.* (2000) montrent ainsi que les expériences de terrain et la formation continue sont toutes les deux importantes pour les enseignants débutants. Les premières leur permettraient de mettre leurs croyances à l'épreuve pendant les études et de se constituer des répertoires d'actes pédagogiques. La préoccupation quant à la formation continue pourrait aussi exprimer un besoin de raffermir les croyances développées lors de la formation initiale.

En Jordanie, une étude de Abu-Jaber, Al-Shawareb et Gheith (2010) se proposaient d'examiner les croyances des enseignants de la maternelle envers les pratiques appropriées au développement. Le ministère de l'Éducation de la Jordanie selon les chercheurs avait adopté un ensemble de sept mesures, dont l'élaboration d'un curriculum, la formation et l'élaboration de règles pour l'accréditation des enseignants de prématernelle. Ils ont bâti un questionnaire pour recueillir les opinions des enseignants concernant les pratiques appropriées au développement s'inspirant des 5 dimensions de la pratique professionnelle de l'Association nationale pour l'éducation des jeunes enfants (NAEYC) des États-Unis. Ce questionnaire fut construit en 3 étapes. L'étape 1 consistait en une recension des écrits scientifiques relative aux pratiques appropriées au développement pour adaptation au contexte jordanien. À l'étape 2, une première version de 50 questions fut soumise pour révision aux membres de faculté d'enseignement du préscolaire, psychologues et administrateurs officiels de jardin

d'enfants et la troisième étape consistait en une étude pilote pour obtenir des indicateurs psychométriques. La première version de ce questionnaire a été administrée à 40 enseignants de jardin d'enfants choisis au hasard à trois semaines d'intervalle pour plus de fiabilité. Le score total des enseignants dans les 5 dimensions des pratiques appropriées indiquait une forte croyance envers ces pratiques. Les enseignants adhéraient aux pratiques appropriées au développement dans toutes les dimensions, sauf celle d'établir des relations réciproques avec les familles. Il n'y avait pas de différences significatives dans les croyances au sujet de l'enseignement aux enfants selon le niveau d'éducation des enseignants, leurs années d'expérience ou leur âge. Les étapes de la construction du questionnaire (adaptation et validation par l'autorité intellectuelle et administrative) peuvent fournir d'inspiration pour des recherches de ce type. De plus, ces résultats montrent l'influence possible des milieux de formation sur les croyances. Les enseignants des universités étaient impliqués dans la correction du questionnaire. L'allure du questionnaire reflétait les mêmes croyances auxquelles les enseignants participants souscrivaient et celles de leurs enseignants à l'université. Pendant la formation, les étudiants d'université peuvent s'imprégner des croyances des enseignants (La Paro *et al.*, 2009). Vus sous cet angle, les résultats obtenus ne sont pas surprenants.

En Chine, une étude a été réalisée par Li, Wang et Wong (2011), dans le cadre de la réforme curriculaire pour le préscolaire marquée par l'adoption de modèles comme l'approche Montessori, l'apprentissage par projet, l'approche pédagogique Reggio Emilia et le modèle High Scope. L'implantation de ce curriculum s'est faite par une approche top down, c'est-à-dire imposée aux enseignants par l'administration. L'étude a porté sur les croyances et les pratiques entourant les pratiques appropriées au développement dans le cadre de l'enseignement de la lecture et de l'écriture des caractères chinois aux jeunes enfants. Les résultats ont montré un écart important entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles, de même qu'entre les pratiques réelles et les prescriptions du curriculum. Les auteurs affirment que la réussite de

l'implantation d'un curriculum est possible à condition qu'elle soit culturellement adaptée au contexte et linguistiquement appropriée et qu'il n'y ait pas de meilleur modèle de programme dans le monde. Enfin, ils argumentent que la planification de la réforme devrait tenir compte des influences de la culture, de la langue, des parents, des enseignants, des ressources et du système d'éducation. Par exemple, les auteurs ont observé que les enfants commencent à écrire les caractères chinois à l'âge de 5 ans alors que la pratique est officiellement interdite. Cette situation ressemble à celle décrite dans la problématique concernant l'éducation préscolaire en Haïti quant à l'apparente coexistence de deux approches éducatives au sein du nouveau curriculum. Cependant, le curriculum haïtien reconnaît explicitement le rôle que les croyances peuvent jouer dans les interactions quotidiennes, leur lien avec la culture et la langue d'origine des enfants (MENFP, 2014). Il reconnaît également l'importance de la formation des professionnelles pour la mise en œuvre des principes qui favorisent des apprentissages significatifs (MENFP, 2014).

Dans le cadre de la formation initiale des professionnels œuvrant en éducation préscolaire, La Paro *et al.*, (2009) ont prouvé que les programmes de formation intentionnellement élaborés pour l'adoption de nouvelles croyances peuvent influencer et modifier les systèmes de croyances anciennes des étudiants. L'étude réalisée auprès des étudiants d'un programme de formation de quatre ans a révélé qu'à la fin de leurs études, les étudiants rapportaient des croyances plus proches de celles détenues par les enseignants de la faculté que les étudiants débutants. L'étude a aussi révélé que la pratique n'a pas modifié de façon significative les croyances concernant les enfants, la discipline et les pratiques d'enseignement. Le présent projet de recherche s'inscrit dans cette même veine quant au rôle de la formation dans la modification des croyances.

2.9 Synthèse et objectifs de recherche

Cette partie présente les grandes lignes abordées jusqu'ici pour qu'enfin, les objectifs de la recherche soient exposés.

Les résultats des recherches et les écrits d'auteurs faisant autorité dans le domaine de l'éducation préscolaire montrent l'importance des premières années de la vie. Des fenêtres d'opportunités existent au cours de cette période permettant à l'enfant de profiter au maximum des stimulations de son entourage immédiat. En Haïti, alors que ces fenêtres d'opportunités de 0 à 3 ans seraient peu exploitées, les classes préscolaires destinées aux enfants de 3 à 5 ans devraient apporter une plus-value pour leur développement et leur apprentissage, pour autant qu'un service de qualité soit offert. Or, des doutes ont été soulevés quant à la capacité du ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle à réguler le système en ce qui a trait aux variables de la qualité structurelle, incluant la formation des jardinières d'enfants importante pour accompagner la mise en œuvre du nouveau curriculum du préscolaire. Le nouveau curriculum du préscolaire haïtien propose certaines innovations par l'adoption du constructivisme et du socioconstructivisme comme assises théoriques relevant d'une approche développementale tout en préservant un découpage des contenus de savoirs disciplinaires caractéristique d'une approche scolarisante. Ainsi, à la lumière des deux approches éducatives scolarisante et développementale présentes dans le curriculum pour l'éducation préscolaire haïtien, le présent projet de recherche poursuit l'objectif général d'examiner les croyances et les pratiques déclarées des futures jardinières en fin de formation au regard des pratiques appropriées au développement et celles inappropriées au développement de l'enfant de 3 à 5 ans. Il vise plus spécifiquement à :

1.1 Identifier les croyances des futures jardinières concernant les pratiques appropriées au développement et les pratiques inappropriées au développement de l'enfant de 3 à 5 ans.

1.2 Identifier les pratiques déclarées des futures jardinières concernant les pratiques appropriées au développement et les pratiques inappropriées au développement.

1.3 Identifier les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants d'Haïti en fin de formation concernant les pratiques appropriées et les pratiques inappropriées au développement des enfants de 3 à 5 ans.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche utilisée et la démarche entreprise pour atteindre les objectifs de recherche. Il décrit le type de recherche choisie et le justifie en fonction de la question et des objectifs de recherche. Le chapitre fait un bref rappel du contexte de la recherche, décrit les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon, le processus de recrutement, l'instrument utilisé pour la collecte des données, le traitement et l'analyse des données. Finalement sont abordées les considérations éthiques.

3.1 Le type de recherche

La présente recherche quantitative est de type descriptif dont « le but principal est de définir les caractéristiques d'une population et d'en tracer un portrait général » au regard d'un phénomène précis (Fortin et Gagnon, 2016 p. 32). La recherche de type descriptif permet d'acquérir certaines informations portant sur les caractéristiques d'un groupe de personnes et conséquemment d'amener des précisions sur une situation spécifique (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cas de cette étude, il s'agit d'acquérir des informations concernant les croyances et les pratiques déclarées des jardinières au regard des pratiques appropriées et inappropriées au développement. Ces informations sont acquises dans un contexte spécifique, soit la fin de formation professionnelle en Haïti. De plus, le devis quantitatif permet de faire appel aux statistiques descriptives

des données et à l'aspect corrélationnel existant entre les variables de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016).

Cette recherche constitue une première dans le champ de l'éducation préscolaire, précisément, en ce qui a trait aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants en fin de formation en Haïti. Un contexte de changement curriculaire au cœur duquel coexistent désormais deux approches éducatives, l'une scolarisante et l'autre développementale ajoute au caractère exploratoire de cette recherche. Dans ce contexte, il semble pertinent de décrire les croyances et les pratiques déclarées en ce qui a trait au soutien au développement et aux apprentissages des enfants qui fréquentent le secteur préscolaire haïtien.

3.2 Le contexte de la recherche

L'étude s'est déroulée en contexte haïtien, principalement dans la ville de Port-au-Prince. Il s'agit de la ville la plus peuplée d'Haïti avec 2 774 millions d'habitants selon les projections pour 2020 (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2018). C'est la capitale d'Haïti et la ville principale du département de l'Ouest l'un des quatre départements où la phase pilote de la mise en application du curriculum a été annoncée. Port-au-Prince est caractérisé par une très grande variabilité du statut socio-économique de ses habitants. Il existe plus d'une trentaine d'écoles normales d'instituteurs offrant l'option préscolaire à l'échelle du pays (Hudicourt-Riboul, 2014). Le contact a été établi avec 15 écoles de formation réparties sur l'ensemble des quartiers de la communauté urbaine de Port-au-Prince. Elles ont été contactées pour participer à l'étude.

3.3 Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon

L'échantillon est constitué de 33 étudiantes¹⁵ jardinières d'enfants haïtiennes en fin de formation. Les institutions d'enseignement fréquentées par les étudiantes sont toutes situées dans la grande région de Port-au-Prince. Celles-ci sont établies dans les quartiers de Pétion-ville, du centre-ville, de Delmas, de la Croix des Missions, de Lilavois et de Carrefour. Le tableau 3.1 souligne l'âge des participantes de l'étude. Celui-ci indique que l'échantillon est représenté par des étudiantes dont l'âge varie entre 19 et 50 ans. Parmi celles-ci, 14 étudiantes sont âgées de 26 à 31 ans. Ce groupe d'âge constitue 43,8 % de l'ensemble de l'échantillon de l'étude si on exclut les réponses non valides¹⁶ (n=1). Cela signifie que près de la moitié de l'échantillon est représentée par les étudiantes âgées de 26 et 31 ans. La deuxième partie de l'échantillon comprenant le plus grand nombre de participantes est représenté par la tranche d'âge des 20 à 25 ans qui totalisent 18,6 % de l'ensemble des personnes, soit six étudiantes. Les tranches d'âge de 32 à 37 ans d'une part, de 38 à 43 ans d'autre part sont ex aequo et représentent chacune 12,1 % de l'effectif total avec un nombre de quatre étudiantes. La tranche d'âge de 44 à 49 ans représente 6,1 % de l'effectif et compte deux étudiantes. Les tranches d'âge de 19 ans et moins d'une part et de 50 ans et plus d'autre part sont très faiblement représentées avec 3,1 % de l'effectif et compte chacune une étudiante respectivement. Les femmes représentent 87,9 % de l'échantillon, soit 29 étudiantes alors que les hommes, plus faiblement représentés, constituent 12,1 % de l'échantillon pour un nombre total de quatre étudiants.

¹⁵ Le genre féminin est employé parce que très peu d'hommes en général travaillent au niveau des jardins d'enfants. Notre échantillon contient des hommes mais c'est rarissime.

¹⁶ Les pourcentages fournis pour le reste du travail tiennent compte seulement des réponses valides.

Une proportion de 72,7 %, soit 24 étudiantes de notre échantillon, déclare avoir travaillé avec les enfants avant d'entreprendre des études dans des institutions d'enseignement pour devenir jardinières d'enfants. Le tableau 3.1 indique également que 27,3 % des étudiantes de l'échantillon, soit neuf étudiantes n'ont pas travaillé avant leurs études.

Une proportion de 26 étudiantes déclare avoir obtenu le diplôme de fin d'études secondaires, soit 78,8 % de l'échantillon. Le tableau 3.1 indique également que le nombre d'étudiantes n'ayant pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires représente 21,2 % de l'échantillon soit un nombre total de sept étudiantes.

Une proportion de 18,2 % de notre échantillon soit six étudiantes déclare être des parents d'un enfant. Le tableau 3.1 indique également que 9,1 % soit trois étudiantes sont les parents de 2 enfants et que 9,1 % soit trois étudiantes sont parents de trois enfants tandis que 63,6 % soit 21 étudiantes n'ont pas d'enfant.

Le tableau 3.1 montre que dans notre échantillon, 27 étudiantes déclarent au moment de l'étude qu'elles travaillent avec des enfants soit un pourcentage de 81,8 %. Seulement 21 % des étudiantes déclarent qu'elles ne travaillent pas actuellement avec les enfants.

Tableau 3.1 : *Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon*

Valide		Fréquence	%	% valide	% cumulé
Âge	19 ans et moins	1	3	3,1	3,1
	20 ans à 25 ans	6	18,2	18,8	21,9
	26 ans à 31 ans	14	42,4	43,8	65,6
	32 ans à 37 ans	4	12,1	12,5	78,1
	38 ans à 43 ans	4	12,1	12,5	90,6
	44 ans à 49 ans	2	6,1	6,3	96,9
	50 ans et plus	1	3	3,1	100
	Total	32	97	100	
	Manquant	1	3		
Sexe	Homme	4	12,1	12,1	12,1
	Femme	29	87,9	87,9	100
Travail avec les enfants avant les études	Oui	24	72,7	72,7	72,7
	Non	9	27,3	27,3	100
Travail actuel avec les enfants	Oui	27	81,8	81,8	81,8
	Non	6	18,2	18,2	100
Diplôme de fin d'études secondaires	Oui	26	78,8	78,8	78,8
	Non	7	21,2	21,2	100

Statut de parents	Oui	12	36,4	36,4	36,4
	Non	21	63,6	63,6	100
Nombre d'enfants /statut de parent	0	21	63,6	63,6	63,6
	1	6	18,2	18,2	81,8
	2	3	9,1	9,1	90,9
	3	3	9,1	9,1	100
Total	33	100	100		

Par ailleurs, le tableau 3.2 montre que lorsqu'on inclut d'autres formes de travail non rémunéré comme celui de monitrice d'école du dimanche, celui de membre du mouvement Kiro, de guide ainsi que celui de la garde bénévole d'enfants et le travail dans les camps de vacances, 33 étudiantes soit 100 % déclarent avoir déjà travaillé avec les enfants.

Toutefois, les résultats indiquent qu'elles ont travaillé à plus d'un titre. Puisqu'il s'agit d'une question à réponses multiples avec six choix au maximum pour chaque étudiante, le nombre de réponses (n =50) est supérieur au nombre d'étudiantes de l'échantillon (n=33). À cet égard, le tableau 3.2 montre que 10 étudiantes ont travaillé à titre de jardinière responsable, ce qui veut dire que 30,3 % des répondants de l'échantillon ont eu cette expérience de travail avant de commencer leurs études de jardinières. Il indique aussi que 9 étudiantes ont travaillé à titre d'aide-jardinière, ce qui signifie que 27,3 % des participantes de l'échantillon ont acquis cette expérience de travail avant leurs études. Le tableau fait ressortir 19 étudiantes ayant travaillé comme gardienne bénévole d'enfants. Cela signifie que 57,6 % des personnes de l'échantillon ont eu cette expérience auprès des enfants avant de s'inscrire dans une formation pour devenir jardinières. Il s'agit ici de l'expérience de travail retrouvée chez le plus grand nombre de participantes puisqu'il atteint presque 60 % de l'effectif total. De surcroît, une étudiante (3 % de l'échantillon) a travaillé comme responsable de jardin d'enfants, alors que quatre étudiantes (12,1 % de l'échantillon) ont travaillé dans les camps de vacances et que sept étudiantes (21,2 %) ont une expérience de travail avec les enfants à titre de membre du mouvement Kiro ou bien comme guide ou comme monitrice d'école dominicale.

Tableau 3.2 : *La proportion des étudiantes jardinières d'enfants selon le titre du travail antérieur avec les enfants*

Valide	Réponses		
	N	%	% d'observations
Jardinière responsable	10	20	30,30
Aide jardinière	9	18	27,30
Enseignante école fondamentale ou garde bénévole d'enfants	19	38	57,60
Responsable de jardin d'enfants	1	2	3,0
Camp de vacances	4	8	12,10
École du dimanche, Kiro et Guide	7	14	21,20
Total	50	100	151,50

3.4 Le processus de recrutement des participantes à la recherche

Préalablement au recrutement des participantes à la recherche, il fallait obtenir le certificat du comité d'éthique de la recherche de l'UQAM. Pour obtenir ce certificat, il fallait entre autres faire la preuve d'avoir accès au milieu et s'assurer que les exigences du pays hôte en matière d'éthique de la recherche sur les êtres humains soient respectées. Des démarches en ce sens ont été entreprises auprès du comité national de bioéthique haïtien. La procédure de cette demande d'approbation sera expliquée dans la section consacrée à l'aspect éthique de la recherche. Pour ce qui a trait à l'accès au milieu des participantes, des informations ont été recherchées auprès d'un cadre du MENFP. Une référence au service d'appui pédagogique de la direction départementale de l'ouest du MENFP a été obtenue. Le responsable de ce service a ainsi fourni la liste d'environ 15 écoles de formation de jardinières d'enfants avec les adresses, les noms des personnes responsables et les numéros de téléphone de ces écoles. Les contacts téléphoniques ont été établis avec les responsables des écoles dans un premier temps. Par la suite, un document d'explication sur la recherche a été transmis à ces responsables d'écoles. La demande d'autorisation de rencontre avec les étudiantes en vue de leur participation y était annexée. Ces autorisations signées par les responsables ont été versées aux demandes d'approbation auprès des deux comités d'éthique de la recherche. Les deux demandes ont été approuvées, mais la collecte des données comme prévue a dû être modifiée à cause de la crise sanitaire de la COVID-19.

La version papier du questionnaire initialement prévu a dû être remplacée par une version électronique. Les items de l'instrument de mesure ont été transférés sur le logiciel Lime Survey-UQAM. Cette modification a d'ailleurs été soumise au Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM. Préalablement à la modification de l'outil de collecte des données pour la passation en ligne, des communications ont été établies avec les responsables d'écoles. Elles avaient pour but de s'enquérir de la possibilité

que les étudiantes puissent remplir le questionnaire en ligne à l'aide d'ordinateurs ou d'appareils Android.

Les responsables de quatre écoles se sont déclarés incapables de participer à la recherche, arguant qu'à cause de la crise sanitaire les écoles étaient fermées, qu'ils pouvaient alors difficilement entrer en contact avec leurs étudiantes, lesquelles n'avaient d'ailleurs pas un accès facile à internet. Le lien du questionnaire a été envoyé aux autres responsables d'écoles de formation, lesquels ont distribué ce lien à leurs étudiantes. Le processus de la collecte des données s'est déroulé du 9 mai au 16 juin 2020.

La collecte et le traitement des données préalables à l'analyse statistique ont permis d'obtenir un échantillon total composé de 33 participantes. L'instrument de mesure, la collecte, le traitement et l'analyse des données feront l'objet de la section suivante.

3.5 La collecte des données

La collecte des données s'est faite à l'aide d'un instrument de mesure des croyances dans les pratiques appropriées au développement et de la mise en application de ces pratiques selon les déclarations des participantes, de type questionnaire. Dans le cadre de ce projet de recherche puisqu'il s'agit d'étudiantes qui en principe ne sont pas encore en fonction, les pratiques mesurées renvoient aux pratiques qui seront mises en œuvre quand elles seront des jardinières d'enfants en service. Le type d'instrument de collecte de données structurées qui a été utilisé présente plusieurs avantages qui s'avèrent non négligeables dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. D'abord, ils permettent de contacter presque simultanément un grand nombre de personnes sur un large territoire (Bressoux, 2001; Fortin, 2010). Leur transformation en questionnaire en ligne est facile ce qui permet de recruter les participants à l'échelle de la planète et qui ne demandent que quelques minutes d'administration.

L'expérience réalisée dans le cadre de ce travail de recherche prouve que le temps de passation peut être relativement court, le coût en argent faible, comme le soutient Charron (2004). Le prétraitement des données recueillies est relativement facile. Par ailleurs, l'anonymat du participant peut être préservé et ce type d'instrument exige très peu d'intervention en explication pour le chercheur. L'anonymat confère plus de fiabilité ou de sincérité aux réponses (Allaire, 1988; Frippiat et Marquis, 2010). En effet, la crainte de représailles peut constituer dans certains cas un sérieux facteur dissuasif et susciter des réticences ou des refus de répondre. L'anonymat de même que le fait que le questionnaire ne soit pas rempli en présence d'un interviewer éliminent ou réduisent l'influence du phénomène de « désirabilité sociale » (Allaire, 1988). Selon Allaire (1988), ce phénomène consiste pour le participant à donner des réponses socialement correctes en présence d'un interviewer. Les outils de mesure seront décrits dans la section suivante.

3.5.1 L'instrument de mesure des croyances et de la mise en œuvre des pratiques appropriées et inappropriées au développement

L'instrument de mesure permet de décrire les croyances et les pratiques déclarées à l'égard des pratiques appropriées et inappropriées au développement des enfants âgés de 3 à 5 ans. Ce questionnaire est inspiré de l'outil de mesure des croyances et des pratiques des enseignants du préscolaire, Teacher Beliefs and Practices Survey (TBPS; Kim, 2005; Kim et Buchanan, 2009). Cet instrument possède deux échelles, l'une qui mesure les croyances des enseignants (jardinières) à l'égard des pratiques appropriées au développement, il s'agit de la sous-échelle de croyances (Teacher Beliefs Scale, TBS); l'autre échelle mesure la fréquence de l'utilisation de pratiques appropriées au développement par les enseignants (jardinières) dans leurs interactions avec les enfants, il s'agit de l'échelle des pratiques déclarées par les enseignants (Instructional Activity Scale, IAS).

La plus ancienne version de cet instrument, the Teacher Questionnaire, a été élaborée par (Charlesworth *et al.*, 1991). Elle a été utilisée dans la recherche avec des modifications et des tests pour en améliorer la fiabilité et la validité (Kim et Buchanan, 2009). La version modifiée était constituée de 73 items répartis en 2 sections. La première question de la première section est une classification selon le degré d'influence que certaines personnes ou entités pourraient avoir sur les pratiques des enseignants. Ensuite, la section compte 42 items qui mesurent les croyances dans les pratiques appropriées au développement (TBS). La deuxième section compte 30 items qui mesurent les pratiques déclarées (IAS).

Le répondant exprime ses croyances en évaluant chaque item sur une échelle de type Likert en 5 points, où 1 signifie « pas du tout important » et 5 signifie « extrêmement important » pour l'échelle des croyances. Les items de l'échelle des pratiques évaluent la fréquence selon laquelle les activités et les comportements décrits seront mis en pratique. Le choix de réponse sur une échelle de type Likert en 5 points est proposé au répondant (1 signifie « presque jamais » c'est-à-dire moins d'une fois par mois et 5 signifie « souvent » c'est-à-dire presque tous les jours).

Dans la version modifiée du questionnaire de Kim et Buchanan (2009), des 42 items de l'échelle des croyances, 27 concernent les pratiques appropriées au développement et 15 concernent les pratiques inappropriées. Pour les 30 items de l'échelle des pratiques déclarées (18 concernent les pratiques appropriées au développement et 12 concernent les pratiques inappropriées). En ce qui concerne la cohérence interne de l'instrument, l'échelle des croyances a eu une fiabilité exprimée par un coefficient alpha de Cronbach =0,858. La fiabilité de l'échelle des pratiques déclarées a obtenu un

indice alpha de Cronbach = 0,787 (Kim et Buchanan, 2009)¹⁷. Ces deux valeurs témoignent d'une cohérence interne qualifiée de bonne ou acceptable (Georges et Mallery, 2003, cités par Bailey, 2017).

3.5.2 La traduction et l'adaptation de l'instrument original

Les items de cet instrument (annexe A) ont été traduits en français avec de très légères adaptations pour correspondre à la réalité haïtienne. Chacun des items des échelles a été soumis à quatre juges (tous des enseignants dont 3 sont d'origine haïtienne) ayant des connaissances de la culture et du système éducatif haïtien. Les juges ont reçu la version traduite et le document original en Anglais. Sept items de l'échelle des croyances ont été soit modifiés, soit adaptés. Des changements ont été proposés par les juges. En somme, la plupart des modifications ou adaptations concernaient les items B1, B2, B5, B15, B19, B20, B41. Le tableau 3.3 présente les énoncés principaux de ces items, les modifications ou les adaptations effectuées et l'explication sous-jacente. De la même façon pour l'échelle des pratiques, cinq items ont été modifiés ou adaptés, afin de suivre les suggestions par les juges. Le tableau 3.4 présente les énoncés principaux de ces items, les modifications ou les adaptations effectuées et l'explication sous-jacente.

¹⁷ Bailey, R. (2017, citant George et Mallery, 2003). "A random relationship between questions would have an alpha coefficient of 0; questions which are identical would have a coefficient of 1. From George and Mallery (2003), a common rule of thumb for interpreting Cronbach's alpha (and the following types of reliability) is as follows : Cronbach's alpha Internal consistency $\alpha \geq 0.9$ Excellent; $0.9 > \alpha \geq 0.8$ Good; $0.8 > \alpha \geq 0.7$ Acceptable; $0.7 > \alpha \geq 0.6$ Questionable; $0.6 > \alpha \geq 0.5$ Poor; $0.5 > \alpha$ Unacceptable

Tableau 3.3 : *Les items modifiés de l'échelle de croyances*

Item	Énoncé initial	Énoncé modifié ou adapté	Explication
B1	<p>Classez les points suivants (1-6) en fonction de l'influence positive que vous pensez que ces personnes ou ces entités pourraient exercer sur la façon dont vous planifierez et réaliserez les activités avec les enfants.</p> <p>Parents_ principal/directeur; politique du système scolaire; vous-même_ Régulation de l'État; les autres jardinières ou enseignants</p>	<p>Principal/Directeur remplacé par administration du jardin d'enfants.</p> <p>Ajout de congrégation à politique du système scolaire</p> <p>Régulation de l'état remplacé par curriculum</p>	<p>Le mot principal est peu connu en Haïti. L'administration est utilisée pour parler d'un ensemble de personnes plutôt qu'une seule personne - Le curriculum contient un ensemble de recommandations visant cette réglementation.</p> <p>Les écoles dites congréganistes forment un groupe particulier en Haïti</p>
B2	<p>Comme technique d'évaluation de l'efficacité du travail des jardinières : il est ___ que les enfants passent les tests de groupe standardisés (le même test en même temps et les enfants sont évalués en fonction du niveau de développement caractéristique de leur groupe d'âge).</p>	<p>Il est ___ que les progrès des enfants soient évalués régulièrement par des tests qu'ils doivent réussir pour juger de l'efficacité et de l'atteinte du niveau de développement caractéristique de leur groupe d'âge.</p>	<p>Formulation plus simple selon les juges</p>

B5	Il est__ que le jardin d'enfants tienne compte des différences dans le développement des enfants	Il est__ que les activités correspondent aux différences individuelles des enfants en ce qui a trait à leur niveau de développement.	Les juges ont suggéré une formulation plus proche de la question originale.
B15	les cahiers d'exercices et/ou les fiches identiques sont__ pour le programme des jardins d'enfants.	Les flash cards (nombres, lettres, et/ou des mots) à des fins d'enseignement sont__ pour le programme au jardin d'enfants	La version originale en anglais utilise le mot « ditto » plutôt que « flash cards ». Ces mots sont peu usités dans le vocabulaire haïtien. Voilà pourquoi une petite explication entre parenthèses a été ajoutée pour plus de clarté.
B19	Il est__ que la jardinière utilise son autorité à travers les cadeaux, les autocollants et/ou les étoiles pour encourager les comportements appropriés	Il est ____ que la jardinière donne des friandises, des autocollants, et/ou des étoiles pour inciter les enfants à faire des activités qu'ils n'ont pas le goût de faire.	Jugé plus proche de la question originale.
B20	Il est ____ pour la jardinière d'utiliser son autorité à travers les punitions et/ou réprimandes pour encourager les comportements appropriés	Il est ____ pour les jardinières d'utiliser régulièrement les punitions et/ou réprimandes quand un enfant ne veut pas participer.	Reformulation suggérée par les juges.

B41	Il est ___ que les enfants apprennent à reconnaître les lettres de l'alphabet séparément.	Il est ___ de travailler sur des habiletés isolées en utilisant la répétition et la récitation. Par exemple les lettres de l'alphabet.	Reformulation suggérée par les juges.
-----	---	--	---------------------------------------

Tableau 3.4 : *Les items modifiés de l'échelle des pratiques*

Item	Énoncé initial	Énoncé modifié ou adapté	Explication
P1	Construire avec des blocs. Réaliser des constructions avec des blocs du commerce ou des matériaux recyclés (boîte de lait, de céréales).	Réaliser des constructions avec des blocs achetés au magasin ou des matériaux recyclés (boîte de lait, de céréales)	Les juges ont suggéré de remplacer « blocs du commerce » par « bloc achetés au magasin». Les choix de ces mots ont été suggérés afin de rendre compte de la culture haïtienne.
P21	« Les enfants voient leur race, culture et langue reflétées dans la classe ».	Mettre en valeur la langue maternelle (le créole) dans l'environnement de l'enfant, la culture haïtienne et les différents milieux de vie des enfants.	Le mot race a été supprimé. Les juges ont accepté cette modification, puisqu'elle correspond davantage à la culture haïtienne.
P26	Résoudre des problèmes de mathématiques réels en utilisant les objets réels qui sont dans la classe qui intègrent des sujets et des domaines variés.	Aider les enfants à résoudre des problèmes de mathématiques (trier, classer, comparer, faire des prédictions, etc.) en utilisant le jeu, les objets de l'environnement de la classe utilisés dans des domaines variés (art dramatique, sciences, activité physique...).	Les mots : jeu, trier classer comparer, faire des prédictions ne sont pas dans la version anglaise de même que les mots art dramatique, sciences, activité physique. L'accord inter juge a été obtenu pour cette modification.

P27	Séparer les enfants de leurs amis pour maintenir l'ordre dans la classe.	Séparer les enfants de leurs amis pour maintenir l'ordre dans la classe pendant la période d'écriture.	Les juges ont suggéré l'ajout suivant : « pendant la période d'écriture ». Cette reformulation correspondait davantage aux pratiques retrouvées dans la culture haïtienne.
P30	Réaliser des activités qui intègrent des sujets variés (lecture, mathématiques, sciences expérimentales, sciences sociales, etc.).	Réaliser des activités qui intègrent des sujets variés (lecture, mathématiques, sciences expérimentales, sciences sociales, etc.) en mettant l'accent sur l'exploration et le jeu.	Les juges ont suggéré d'ajouter : « en mettant l'accent sur l'exploration et le jeu ». En amenant cette précision, des éléments importants de l'approche développementale ressortent mieux. D'ailleurs, c'est en ce sens que cet énoncé avait été construit.

Un accord interjuge a été obtenu pour les modifications et la traduction de cet instrument. L'autorisation de traduire, d'adapter et d'utiliser l'instrument a été demandée à l'un des auteurs ayant travaillé sur l'instrument. Il s'agit de Teresa Buchanan. Elle a donné son accord à travers un courriel en réponse à la demande qui a été formulée par courriel aussi.

3.6 Le traitement et l'analyse des données

Toutes les analyses statistiques des données ont été effectuées à partir du logiciel SPSS 26. Après la fermeture du questionnaire, les données recueillies sur Lime Survey ont été transférées sur Excel pour une phase de prétraitement. Pour cela, les doublons ont été éliminés, en scrutant les adresses IP, les noms des participantes et les réponses au questionnaire sociodémographique. De plus, les participantes n'ayant répondu à aucune question n'ont pas été comptabilisées dans l'échantillon. Une première liste de 65 répondantes a été ainsi obtenue. Par la suite, les participantes ayant un nombre trop élevé de réponses manquantes (plus que 5 %) ont été écartées. À la fin, l'échantillon des 33 participantes a été obtenu. Leurs données ont été transférées sur SPSS pour l'analyse statistique.

La première démarche de l'analyse statistique consistait à vérifier la consistance interne du questionnaire par le calcul de l'indice alpha de Cronbach pour les questions de l'échelle des croyances et de l'échelle des pratiques regroupées en 2 catégories chacune. Ainsi, le calcul du coefficient alpha de Cronbach a été effectué pour 4 variables.

Le DAPB correspond au regroupement de 27 items qui décrivent des pratiques appropriées au développement auxquelles les participantes accordent une importance allant de « pas du tout important à extrêmement important ». Les 27 items inclus dans ce calcul sont les suivants : B3, B4, B5, B6, B8, B9, B12, B13, B16, B18, B21, B22, B23, B25, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B32, B34, B35, B36, B37, B38, B43. Les

réponses à ces items traduisent le degré de croyance des participantes envers les pratiques appropriées au développement. Le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour ce facteur est 0,815.

Le DIPB inclut un regroupement de 15 items qui décrivent des pratiques inappropriées au développement. Les items pris en compte dans ce calcul sont les suivants : B2, B7, B10, B11, B14, B15, B17, B19, B20, B24, B33, B39, B40, B41, B42. Les réponses à ces items traduisent le degré de croyance des participantes envers les pratiques inappropriées au développement. Le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour les 15 items de ce facteur était 0,646. Afin d'améliorer la cohérence interne de cette variable, les items B2 et B41 ont été retirés du calcul du score moyen de DIPB. Cela a permis d'obtenir un coefficient alpha de Cronbach de 0,711.

Le DAPP correspond au regroupement de 18 items qui décrivent des pratiques appropriées au développement en termes de la fréquence (allant de « presque jamais » à « chaque jour ») à laquelle les étudiantes les mettront en application au jardin d'enfants. Les items inclus dans ce facteur sont les suivants : P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P19, P21, P23, P24, P25, P26, P28, P29, P30. Le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour ce facteur est 0,871.

Le DIPP concerne le regroupement de 12 items qui décrivent des pratiques inappropriées au développement en termes de la fréquence (allant de « presque jamais » à « chaque jour ») à laquelle elles les mettront en application au jardin d'enfants. Les items inclus dans le calcul du coefficient alpha de Cronbach étaient les suivants P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P22, P27. Le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour ce facteur avec les 12 items était 0,576. Par la suite, pour améliorer la cohérence interne de la variable, les items P18, P13, P16 et P20 ont été écartés du calcul de score moyen. Cela a permis d'obtenir un coefficient alpha de Cronbach de 0,671. Selon Bailey (2017, citant George et Mallery, 2003), un indice

alpha de Cronbach compris entre 0,60 et 0,70 est questionnable. Toutefois, en raison de la petite taille de l'échantillon pouvant affecter la cohérence interne, les analyses statistiques demeureraient pertinentes en dépit du faible indice obtenu avec les items du DIPP.

Pour atteindre les objectifs de recherche, les analyses de statistiques descriptives ont été effectuées. Pour ce faire, les scores aux variables dépendantes ont été obtenus en calculant les moyennes DAPB, DIPB, DAPP, DIPP pour chaque participante. Ces moyennes ont été calculées en tenant compte des items compris dans chacun des regroupements dont il a été question précédemment.

Tableau 3.5 : Les items pris en compte dans l'analyse de la cohérence interne des variables dépendantes

Variable	Items	α avant retrait des items	Items retirés	α après retrait des items
DAPB	B3, B4, B5, B6, B8, B9, B12, B13, B16, B18, B21, B22, B23, B25, B26, B27, B28, B29, B30, B31, B32, B34, B35, B36, B37, B38, B43			0,815
DIPB	B2, B7, B10, B11, B14, B15, B17, B19, B20, B24, B33, B39, B40, B41, B42	0,646	B2, B41	0,711
DAPP	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P19, P21, P23, P24, P25, P26, P28, P29, P30			0,871
DIPP	P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20, P22, P27	0,576	P18, P13, P16, P20	0,671

3.7 Les aspects éthiques de la recherche

Pour la collecte des données, divers aspects éthiques ont été pris en considération. Ainsi, deux certificats d'éthique ont été obtenus (Annexe B), dont un de l'UQAM et un autre du Comité National de Bioéthique haïtien. Les démarches en vue de l'obtention de ces certificats consistaient d'abord à informer les milieux concernés par la recherche en particulier les écoles de formation de jardinière d'enfants. À la lettre d'information et d'explication a été jointe une demande d'autorisation de rencontrer les étudiantes en vue de la collecte des données. Plusieurs responsables d'écoles ont signé cette autorisation (exemple à l'annexe C). Les demandes d'autorisation ont été jointes aux demandes de certificats éthiques du comité d'éthique de la recherche de l'UQAM et du comité national de bioéthique haïtien. Les certificats ont été obtenus en décrivant en détail les aspects éthiques conformes aux exigences des deux comités notamment la question du consentement, la description des risques, des avantages et des inconvénients liés à la participation à la recherche, les informations des participantes à propos de leur liberté de participer ou non à l'étude (Annexe D). Elles ont été informées sur le fait qu'elles ne devaient subir aucune pression ni insistance pour y participer et que leur premier refus allait être considéré comme un non définitif. Ainsi a été respecté le principe de la liberté du consentement. Les participantes ont été informées sur leur droit de retirer leur consentement à tout moment. Elles ont obtenu toutes les informations sur le but de la recherche et sur la nature de leur participation. Un message explicatif leur a été envoyé dans cette optique. De plus, elles ont disposé d'assez de temps pour réfléchir. Une adresse internet leur a été communiquée de même que des numéros de téléphone pour qu'elles puissent poser des questions supplémentaires ou porter plainte le cas échéant. Leur choix de participer a donc été un choix éclairé. L'identité des participantes a été protégée par un codage et les codes sont connus seulement par la chercheuse. Les données qui n'étaient pas anonymes et non codées sont protégées par un mot de passe.

Il est à signaler que le plan initial de rencontre avec les étudiantes en personne a été modifié en raison de la crise sanitaire. Cela a nécessité une modification du format du questionnaire, de la lettre d'information aux étudiantes et du formulaire de consentement qui ont dû être présentés en format électronique. Ces documents ont été expédiés ensemble aux responsables des écoles qui les ont distribués à leurs étudiantes qui ont eu assez de temps pour lire les documents et répondre au questionnaire ensuite. Une demande de modification du certificat éthique a dû être déposée en la circonstance.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'analyse des données et les résultats en lien avec les objectifs de l'étude. Celui-ci est subdivisé en deux parties. Dans la première partie, les statistiques descriptives sont présentées. Le but étant d'atteindre les premiers objectifs spécifiques de recherche consistant à identifier les croyances des futures jardinières concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement, ainsi qu'à identifier les pratiques déclarées des futures jardinières concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement. Les scores obtenus sont catégorisés de sorte à identifier la nature des croyances et des pratiques déclarées. La deuxième partie traite du dernier objectif de recherche à l'effet d'identifier les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants d'Haïti en fin de formation concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement. Les statistiques descriptives de variables influentes (croyances concernant les personnes influençant leurs pratiques éducatives, caractéristiques sociodémographiques) sont présentées. Des analyses de corrélation entre les variables à l'étude et des tests-t de comparaison de moyenne pour les échantillons indépendants sont réalisés en vue de trouver les différences significatives de croyances et de pratiques déclarées entre les groupes sur la base de ces variables complétant ainsi la description de notre échantillon en ce qui a trait à leurs croyances et leurs pratiques déclarées.

4.1 Le profil des croyances et de pratiques déclarées des étudiantes en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement

Dans cette partie, les statistiques descriptives sont présentées afin de rendre compte des objectifs spécifiques de recherche visant à décrire les croyances et les pratiques déclarées des étudiantes jardinières d'enfants en ce qui concerne les pratiques appropriées et inappropriées au développement. La description de profils de croyances et de pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées et inappropriées au développement plus spécifique est établie à partir du regroupement des items du questionnaire sur les croyances et les pratiques déclarées. Ce questionnaire est constitué de deux échelles, elles-mêmes subdivisées en deux autres sous-échelles : les croyances envers les pratiques appropriées au développement (DAPB), les croyances envers les pratiques inappropriées au développement (DIPB), les pratiques déclarées appropriées au développement (DAPP) et les pratiques déclarées inappropriées au développement (DIPP). Rappelons que pour les deux premières variables (DAPB et DIPB) se rapportant aux croyances, les participantes attribuaient un score entre 1 et 5 à chacun des énoncés proposés exprimant ainsi l'importance qu'elles croient que les pratiques décrites ont sur le développement et l'apprentissage des enfants. Pour les deux dernières variables (DAPP et DIPP) se rapportant aux pratiques déclarées, les participantes attribuaient un score entre 1 et 5 à chacun des énoncés proposés quant à la fréquence de mise en application des pratiques décrites par les items. Le tableau 4.1 présente les statistiques descriptives de ces quatre variables.

Tableau 4.1: *Les statistiques descriptives des quatre variables de l'instrument des croyances et des pratiques déclarées*

	DAPB	DIPB	DAPP	DIPP
Moyenne	3,74	3,36	3,38	3,58
Écart-type	0,40	0,50	0,58	0,55

DAPB= Croyances concernant pratiques appropriées au développement; DIPB = Croyances concernant pratiques inappropriées au développement; DAPP= mise en application de pratiques appropriées au développement; DIPP = Mise en application de pratiques inappropriées au développement

La moyenne obtenue pour les croyances aux pratiques appropriées au développement est de 3,74 avec un écart-type de 0,40. Cela signifie qu'il est relativement important ou très important pour l'ensemble des participantes d'appliquer les pratiques appropriées au développement décrit par l'ensemble des items regroupés dans la variable DAPB.

De plus, le tableau indique que la moyenne obtenue pour les croyances aux pratiques inappropriées au développement est de 3,36 avec un écart type de 0,50. Cela signifie qu'il est relativement important ou très important pour l'ensemble des participantes d'appliquer les pratiques inappropriées au développement décrites par l'ensemble des items regroupés dans la variable DIPB.

Par ailleurs, la moyenne obtenue pour les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement est de 3,38 avec un écart type de 0,58. Cela signifie que les participantes dans l'ensemble déclarent qu'elles mettront en application parfois ou régulièrement les pratiques appropriées au développement décrites par l'ensemble des items regroupés dans la variable DAPP.

Enfin, la moyenne obtenue pour les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement est de 3,58 avec un écart type de 0,55. Cela signifie que les participantes dans l'ensemble déclarent qu'elles mettront en application parfois

ou régulièrement les pratiques inappropriées au développement décrites par l'ensemble des items regroupés dans la variable DIPP.

En résumé, l'ensemble des participantes a des croyances plus axées sur les pratiques appropriées au développement que sur les pratiques inappropriées au développement. Par contre, les pratiques déclarées sont plus axées sur les pratiques inappropriées que sur les pratiques appropriées au développement.

4.1.1 Le profil des croyances des étudiantes correspondant aux pratiques appropriées au développement

La figure 4.1 et le tableau 4.2 indiquent une moyenne de 3,74 avec un écart type ($\text{ÉT} = 0,40$) pour les croyances aux pratiques appropriées au développement (DAPB). Les croyances des étudiantes concernant les pratiques appropriées au développement se situent donc à un niveau relativement élevé d'importance pour 69,7 % de l'échantillon. Ces étudiantes croient qu'il est relativement important ou très important de mettre en place les pratiques appropriées au développement. Un nombre de 10 étudiantes représentant 30,3 % de l'échantillon croit qu'il est très important ou extrêmement important de mettre en place les pratiques appropriées au développement. Aucune étudiante ne croit qu'il ne soit pas important ou pas du tout important de mettre en place les pratiques appropriées au développement.

Le tableau 4.2 présente les statistiques descriptives selon les items de cette catégorie. Ces items décrivent de façon plus spécifique les croyances auxquelles adhèrent les participantes. Les statistiques descriptives représentent les scores de l'ensemble des participantes pour chacun des items de la variable DAPB. Ainsi, le tableau montre que les scores les plus faibles sont associés à des écarts types plus grands, ce qui semble suggérer que les faibles scores sont associés à de plus grandes variations dans les croyances en des pratiques appropriées au développement qui sont décrites par les items concernés. Ces grandes variations concernent les croyances au sujet du plan

d'intervention personnalisé (B21:ÉT=1, 00); l'intégration de la langue et de la culture haïtienne dans les activités (B34 : ÉT=1, 14); les activités qui reflètent le milieu de vie des enfants (B6 : ÉT=1, 17); les activités où les enfants inventent le nom des lettres (B23 : ÉT=1, 12); les activités selon les différences individuelles des enfants (B5 : ÉT=1,11); l'exploration de caractères imprimés fonctionnels et environnants (B28 : ÉT=1,14); l'implication des parents (B32 : ÉT=1, 21); la sélection des activités par les enfants (B9 : ÉT=1, 24) et les activités juste pour le plaisir des enfants (B43 : ÉT=1, 34) constituent des pratiques appropriées au développement. Les écarts types sont plus faibles avec les scores plus élevés. Cela semble suggérer que les étudiantes s'entendent davantage dans leurs croyances quant à l'importance de ces pratiques sauf pour l'item B38 dont le score moyen est 4,36 et l'écart type est 1,55. Cet item concerne l'importance de la présence des spécialistes au jardin d'enfants pour aider les enfants à besoins particuliers.

Le tableau 4.2 montre que pour ce qui concerne les croyances aux pratiques appropriées au développement dans l'ensemble, les participantes croient qu'il est très important ou extrêmement important d'adopter des pratiques appropriées au développement comme l'indique le score obtenu pour 11 items de la catégorie se situant entre 4,03 et 4,70. Ces 11 items concernent le développement professionnel (B27); l'observation des enfants pour la planification et l'évaluation (B3); le déplacement de la jardinière vers les groupes d'enfants ou chaque enfant (B18); les interactions développant l'estime de soi et les sentiments positifs envers l'apprentissage (B8); la présence de spécialistes au jardin d'enfants pour aider les enfants à besoins particuliers (B38); la variété des coins d'apprentissage et du matériel concret (B12); un programme structuré de lecture et de prélecture (B16); le développement des habiletés sociales (B29); le partenariat avec les parents (B36); l'intégration des enfants à besoins particuliers (B37) et la planification des activités extérieures (B31).

Par ailleurs, les participantes croient qu'il est relativement important ou très important d'adopter les pratiques décrites par 12 autres items de la catégorie. Le score pour ces 12 items varie de 3,15 à 4,00. Ces 12 items concernent l'exploration de caractères imprimés fonctionnels et environnants (B28); la reformulation par la jardinière d'histoires récitées par les enfants (B26); les activités selon les différences individuelles d'enfants (B5); l'invention du nom des lettres par les enfants (B23); la sollicitation des connaissances que les parents ont de leurs enfants (B35); les activités reflétant le milieu de vie des enfants (B6); l'intégration de la langue et de la culture haïtienne dans les activités (B34); le plan d'intervention personnalisé pour les problèmes de comportement (B21); la réalisation par les enfants de leurs propres activités créatives (B13); la représentation de la diversité des personnes dans divers rôles (B30); la lecture quotidienne d'histoire aux enfants (B25) et les activités selon les intérêts des enfants (B4).

Enfin, les participantes croient qu'il n'est pas très important ou qu'il est relativement important d'adopter les pratiques décrites par quatre items de la catégorie pour lesquels les scores varient de 2,15 à 2,97. Ces items traitent de la réalisation d'activités juste pour le plaisir des enfants (B43); la sélection par les enfants de leurs activités (B9); l'implication des parents (B32) et le temps que la jardinière doit laisser aux enfants pour les jeux et les projets (B22).

Le plus haut score des participantes pour les croyances aux pratiques appropriées au développement est obtenu avec l'item B27 traitant de l'importance du développement professionnel qui obtient un score moyen 4,70 avec un écart type de 0,77. Cela montre que les participantes croient que les activités de développement professionnel des jardinières d'enfants après les études sont très importantes ou extrêmement importantes pour le développement et l'apprentissage des enfants du niveau préscolaire en Haïti. Le plus faible score des participantes est obtenu concernant l'item B43 avec une moyenne de 2,15 et un écart type de 1,15 traitant de la planification des activités juste

pour le plaisir des enfants¹⁸ indique une faible croyance des participantes à l'importance de la planification de ces activités pour le développement et l'apprentissage des enfants du niveau préscolaire.

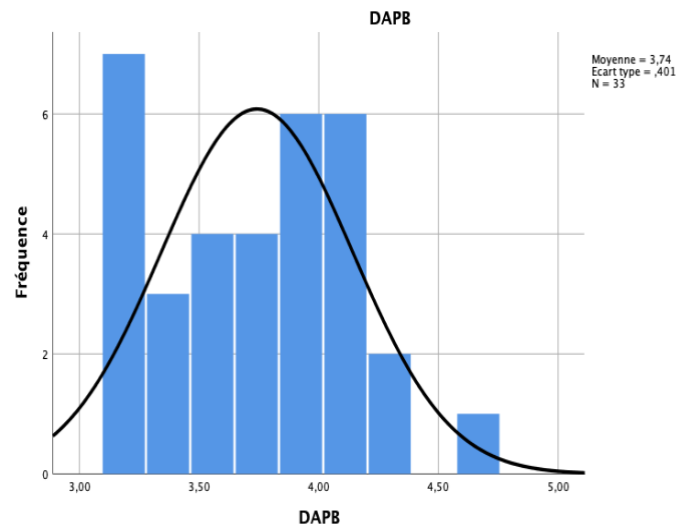


Figure 4.1: La distribution des scores des croyances aux pratiques appropriées au développement

¹⁸ Il s'agit ici d'activités planifiées à partir des intérêts des enfants.

Tableau 4.2: Les croyances concernant les pratiques appropriées au développement (DAPB) par ordre décroissant

N=33; Score moyen= 3,74; Écart-type= 0,40	Moyenne	Écart-type
B27-Développement professionnel	4,70	0,77
B3- Observation des enfants pour planifier et évaluer	4,39	0,65
B18- La jardinière se déplace vers les groupes d'enfants ou chaque enfant.	4,39	0,74
B8- Interactions développant l'estime de soi et les sentiments positifs	4,36	0,69
B38- Présence de spécialistes au jardin d'enfants pour aider les enfants à besoins particuliers	4,36	1,05
B12- Variété de coins d'apprentissage avec du matériel concret	4,30	0,68
B16- Programme structuré de lecture et de prélecture	4,24	0,70
B29- Développement des habiletés sociales	4,21	0,89
B36- Partenariat avec les parents	4,15	0,75
B37- Intégration des enfants à besoins particuliers	4,09	0,84
B31- Activités extérieures planifiées	4,03	0,81
B4- Activités selon les intérêts des enfants	4,00	0,86
B25- Lecture quotidienne d'histoires aux enfants	3,94	0,86
B30- Représentation de la diversité des personnes (sexe âge capacité) dans divers rôles	3,94	0,86
B13- Les enfants réalisent leurs propres activités créatives.	3,79	0,92
B21- Plan d'intervention personnalisé pour les problèmes de comportement	3,73	1,00
B34- Intégration de la langue et de la culture haïtienne dans les activités	3,58	1,14
B6- Activités reflétant le milieu de vie des enfants	3,55	1,17

B35- Sollicitation des connaissances que les parents ont de leurs enfants	3,45	0,93
B23- Les enfants inventent le nom des lettres	3,45	1,12
B5- Activités selon les différences individuelles des enfants	3,42	1,11
B26- Les enfants récitent des histoires, la jardinière les reformulent en d'autres mots.	3,27	0,97
B28- Exploration de caractères imprimés fonctionnels et environnants.	3,15	1,14
B22- Laisser aux enfants beaucoup de temps pour les jeux et les projets	2,97	0,98
B32- Implication des parents	2,79	1,21
B9- Les enfants sélectionnent leurs activités	2,61	1,24
B43- Activités juste pour le plaisir des enfants	2,15	1,34

4.1.2 Le profil des croyances des étudiantes aux pratiques inappropriées au développement

Dans cette partie, il est question de croyances concernant les pratiques inappropriées au développement (DIPB). Le tableau 4.3 présente les statistiques descriptives selon les items de cette catégorie, alors que la figure 4.2 témoigne de la distribution des scores pour l'ensemble des étudiantes. Ainsi, les participantes de l'étude ont obtenu une moyenne de 3,36 avec un écart type de 0,50 pour la variable DIPB. La figure 4.2 montre que 20 étudiantes (60,6 %) ont obtenu des scores moyens concernant les pratiques inappropriées au développement situés autour de la médiane et distribués entre 3,08 et 3,69. Autrement dit, elles croient qu'il est relativement important ou très important pour une jardinière d'enfants de mettre en application des pratiques inappropriées au développement. Les scores moyens de cette distribution indiquent aussi que seulement sept étudiantes soit 21,2 % de l'échantillon croient qu'il n'est pas très important ou qu'il est relativement important de mettre en place des pratiques inappropriées au développement. Le reste de l'échantillon (78,8 %) croit, qu'il est très important ou extrêmement important de mettre en place de telles pratiques.

D'autres analyses ont été réalisées pour faire ressortir le score obtenu pour chaque item par l'ensemble des participantes dans cette catégorie. Une description plus précise des croyances auxquelles adhèrent les participantes est possible à partir de ces analyses. Ainsi, le tableau 4.3 montre que les scores les plus faibles sont associés à des écarts types plus grands, ce qui semble suggérer que les faibles scores sont associés à de plus grandes variations dans les croyances concernant les pratiques inappropriées au développement décrites par les items concernés. Ces grandes variations concernent l'utilisation des mêmes planifications pour tous les enfants accueillis dans le groupe (B40 : $\text{ÉT}=1,055$); le maintien d'un environnement de silence (B39 : $\text{ÉT}=1,257$); le travail des enfants seuls et en silence à leur place (B14 : $\text{ÉT}=1,302$); les friandises, les

étoiles et les autocollants comme incitatif (B19 : $\acute{E}T=1$, 212); le strict respect de la planification (B42 : $\acute{E}T= 1,466$) et l'utilisation d'une seule approche pour la lecture (B10 : $\acute{E}T=1$, 398). Les écarts types sont plus réduits avec les scores plus élevés ce qui semble suggérer que les étudiantes s'entendent dans leurs croyances quant à l'importance de ces pratiques. Deux items ont obtenu les scores les plus élevés pour les croyances concernant les pratiques inappropriées au développement : l'item B17 qui traite des mêmes activités pour tous les enfants en même temps. La moyenne pour cet item est de 4,18 et l'écart type est de 0,769. Le second item est l'item B33 traitant des stratégies comme des changements de place pour résoudre les problèmes de comportement, a obtenu une moyenne de 4,12 et un écart type de 0,740.

Le tableau 4.3 indique plus spécifiquement que l'ensemble les participantes croient qu'il est très important ou extrêmement important d'adopter des pratiques inappropriées au développement décrites par trois items de l'échelle DIPB (scores variant de 4,09 à 4,18). Ces items concernent le coloriage à l'intérieur des formes prédessinées (B24); les stratégies comme les changements de place pour les problèmes de comportement (B33) et les mêmes activités pour tous en même temps (B17).

Par ailleurs, les participantes croient qu'il est relativement important ou très important d'adopter les pratiques décrites par sept autres items de la catégorie (scores de 3,03 à 3,88). Ces items concernent le fait de donner les friandises, les étoiles et les autocollants comme incitatif (B19); le travail des enfants en silence et seuls à leur place (B14); le maintien d'un environnement de silence (B39); la même planification et les mêmes aménagements pour tous les enfants intégrant le groupe (B40); l'utilisation des flashcards des mots et des lettres à des fins d'enseignement (B15); le cloisonnement des matières (B7) et l'enseignement de la reconnaissance des lettres et de mots (B11).

Enfin, les participantes croient qu'il n'est pas du tout important, pas très important ou relativement important d'adopter les pratiques décrites par trois items de la catégorie

(scores qui varient de 1,79 à 2,91). Ces items concernent les punitions et réprimandes (B20); l'utilisation d'une seule approche pour la lecture (B10) et le strict respect de la planification (B42). Cela signifie donc que dans l'ensemble les participantes croient que l'utilisation de ces pratiques doit être restreinte au jardin d'enfants.

Le plus haut score des participantes est obtenu avec l'item B17 traitant de l'importance d'offrir les mêmes activités pour tous les enfants en même temps ce qui signifie que les participantes croient qu'il est extrêmement important d'adopter cette pratique inappropriée au développement. Le plus faible score est obtenu avec l'item B20, ce qui indique que les participantes croient qu'il n'est pas du tout important d'adopter cette pratique inappropriée au développement qui consiste à utiliser régulièrement les punitions et/ou réprimandes quand un enfant ne veut pas participer.

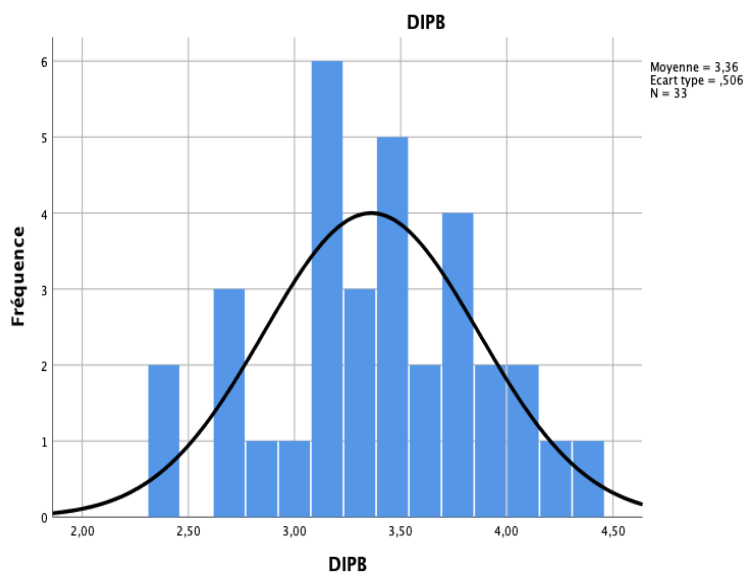


Figure 4.2 : La distribution des scores des croyances aux pratiques inappropriées au développement

Tableau 4.3: *Les croyances concernant les pratiques inappropriées au développement*

N=33; score moyen=3,36; Écart-type=,50	Moyenne	Écart-type
B17- Mêmes activités pour tous les enfants en même temps	4,18	0,76
B33- Stratégies comme les changements de place pour les problèmes de comportement	4,12	0,74
B24- Coloriage à l'intérieur de formes prédessinés	4,09	0,84
B11- Enseignement de la reconnaissance des lettres et des mots	3,88	0,85
B7- Cloisonner les matières (math, sciences de la terre, sciences sociales...)	3,85	0,83
B15- <i>Flashcards</i> mots et lettres à des fins d'enseignement	3,79	0,89
B40-Mêmes planification et aménagements pour tous les enfants intégrant le groupe	3,36	1,05
B39- Maintenir un environnement de silence	3,27	1,25
B14- Les enfants travaillent en silence, seuls à leur place.	3,15	1,30
B19- Donner des friandises, des étoiles, autocollant comme incitatif	3,03	1,21
B42-Strict respect de la planification.	2,91	1,46
B10- Utiliser une seule approche pour la lecture	2,27	1,39
B20- Punitions et réprimandes	1,79	0,92

4.1.3 Le profil des pratiques déclarées des étudiantes en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement

Dans cette section, il est question de pratiques déclarées concernant les pratiques appropriées au développement. Le tableau 4.4 présente les statistiques descriptives selon les items de cette catégorie, alors que la figure 4.3 témoigne de la distribution des scores de cette catégorie pour l'ensemble des participantes. Ainsi, les participantes de l'étude ont obtenu un score moyen de 3,39 avec un écart type de 0,58 pour les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement (DAPP). De plus, la figure 4.3 montre qu'un groupe de 11 étudiantes, soit 33,3 % de l'échantillon, déclarent qu'elles mettront rarement ou parfois en application les pratiques appropriées au développement. Elle indique aussi que près de la moitié des étudiantes (16 étudiantes, soit 48,5 %) déclarent qu'elles mettront parfois ou régulièrement en application des pratiques appropriées au développement. Par ailleurs, une minorité d'étudiantes (6 étudiantes, soit 12 %) déclarent qu'elles mettront régulièrement ou chaque jour en application de telles pratiques.

Le tableau 4.4 décrit plus précisément la fréquence à laquelle les participantes déclarent qu'elles mettront en application les pratiques appropriées au développement dont il est question. Il est possible de dégager de grandes tendances de la réponse aux items des participantes. Ainsi, les participantes déclarent qu'elles mettront en application régulièrement ou chaque jour, un groupe de trois pratiques appropriées dont les scores moyens varient entre 4,03 et 4,15. Ces items concernent les pratiques qui consistent à : chanter, jouer et bouger avec la musique (P7); adapter et modifier le matériel selon les besoins de l'enfant (P29) et exposer des travaux des enfants (P3).

Par ailleurs, les participantes déclarent qu'elles mettront en application parfois ou régulièrement 11 pratiques appropriées au développement (scores variant de 3,03 à

3,85). Ces items concernent la valorisation du créole et de la culture haïtienne (P21); les jeux de manipulation (P9); les expériences d'écriture libre (P4); les activités dans des coins et des domaines variés (P2); l'apprentissage à propos des enfants à besoins particuliers (P19); l'exploration (P6); le dessin, la peinture, l'utilisation des médias variés (P25); la planification d'activités extérieures de motricité globale (P8); les activités couvrant des sujets variés (P30) et la résolution de problèmes de mathématiques par le jeu (P26).

Enfin, les participantes déclarent qu'elles mettront rarement ou parfois en application quatre pratiques appropriées au développement. Ces items concernent les invitations aux parents pour la présentation d'une activité au jardin d'enfants (P23); les jeux de construction (P1) et l'engagement des enfants dans les expériences de valorisation de l'autre (P28). Les jeux de société et les casse-têtes (P5).

Le score le plus élevé est obtenu avec l'item P3 qui a une moyenne de 4,15 et un écart type de 0,93. Ainsi, les participantes déclarent qu'elles mettront régulièrement en application la pratique qui consiste à exposer les travaux des enfants. Le plus faible score est obtenu par l'item (P23) avec une moyenne de 2,36 et un écart type de 1,14. Celui-ci fait référence à l'implication des parents. Ainsi, les participantes déclarent qu'elles mettront rarement en application cette pratique. Les écarts types les plus élevés sont associés aux plus faibles scores. Cela signifie que plus les scores sont faibles, moins les étudiantes jardinières s'entendent quant à la fréquence de mise en application de ces pratiques. Les écarts types importants sont obtenus avec les items traitant des apprentissages à propos des enfants à besoins particuliers (P19 : $\acute{E}T= 1,22$); activités dans les coins et dans des domaines variés (P2 : $\acute{E}T=1, 11$); expériences d'écriture libre (P4 : $\acute{E}T= 1,19$) les jeux de manipulation (P9 : $\acute{E}T= 1,17$) Valorisation du créole et de la culture haïtienne (P21 : $\acute{E}T=1, 10$); des jeux de société, des casse-têtes (P5 : $\acute{E}T= 1$); les invitations aux parents pour présenter une activité (P23 : $\acute{E}T= 1,14$). Les écarts types sont plus réduits avec les scores les plus élevés.

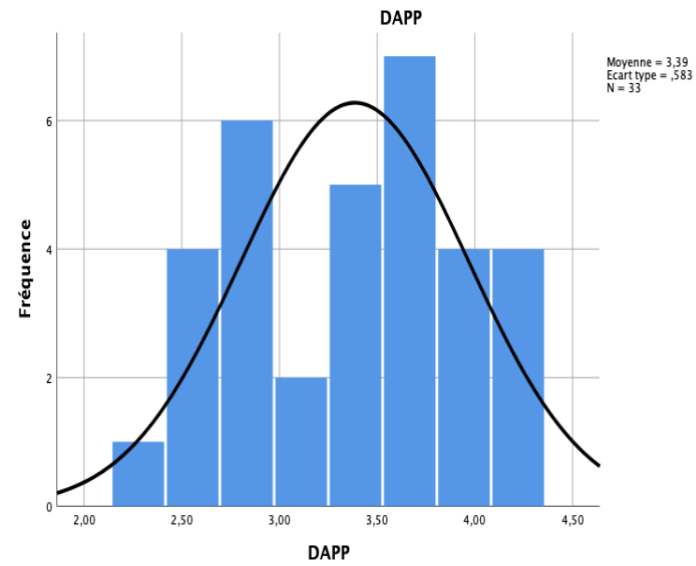


Figure 4.3 : La distribution des scores des pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement

Tableau 4.4 : Les pratiques déclarées des participantes concernant les pratiques appropriées au développement

N=33; score moyen =3,39; écart-type=0,58	Moyenne	Écart type
P3- Exposer les travaux des enfants	4,15	0,93
P29- Adaptation, modification du matériel selon les besoins de l'enfant	4,06	0,89
P7- Chanter, jouer, bouger avec la musique	4,03	0,84
P26- Résolution de problème de mathématiques par le jeu	3,85	0,97
P30- Activités avec des sujets variés	3,79	0,99
P8- Planification d'activités extérieures de motricité globale	3,79	0,99
P25- Dessiner, peindre travailler avec de l'argile, utiliser des média variés	3,45	0,83
P24- Choix des activités ludiques par des enfants	3,42	1,03
P6- Jeux d'exploration de matériels scientifiques	3,39	0,89
P19 - Apprentissage à propos des enfants à besoins particuliers	3,36	1,22
P2- Activités dans les coins et dans des domaines variés	3,24	1,11
P4- Expériences d'écriture libre (symboles, dessin...)	3,21	1,19
P9- Jouer à des jeux de manipulation	3,06	1,17
P21- Valorisation du créole et de la culture haïtienne	3,03	1,10
P5- Jouer avec des jeux de société, des casse-têtes	3,00	1,00

P28- Engager des enfants dans des expériences de valorisation de l'autre	2,97	1,31
P1- Jeu de construction	2,76	0,93
P23- Les parents sont invités à présenter une activité	2,36	1,14

4.1.4 Le profil des pratiques déclarées des étudiantes en ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement

Dans cette section, il est question de pratiques déclarées concernant les pratiques appropriées au développement (DIPP). Le tableau 4.5 présente les statistiques descriptives selon les items de cette catégorie, alors que la figure 4.4 témoigne de la distribution des scores de cette catégorie pour l'ensemble des participantes. Ainsi, les participantes de l'étude ont obtenu un score moyen de 3,58 (ÉT= 0,55) à la variable DIPP. La figure 4.4 indique que seulement 5 étudiantes, soit 15,2 % de l'échantillon, déclarent qu'elles mettront rarement en application les pratiques inappropriées au développement obtenant des scores moyens se situant entre 2,33 et 2,89. De plus, la majorité des étudiantes (18 étudiantes soit 54,5 %) déclarent qu'elles mettront parfois ou régulièrement en application des pratiques inappropriées au développement (scores moyens situés entre 3 et 3,78). De surcroit, 10 étudiantes (30,3 %) déclarent qu'elles mettront régulièrement ou chaque jour en application des pratiques inappropriées au développement par des scores moyens répartis entre 4 et 4,56.

Le tableau 4.5 donne une description plus précise des pratiques inappropriées au développement en présentant les scores moyens obtenus pour chacun des items permettant d'inférer la fréquence attendue de leur mise en application. Ainsi, l'ensemble des participantes déclare qu'elles mettront en application cinq pratiques inappropriées au développement régulièrement ou chaque jour. Le score pour les items décrivant ces pratiques varie de 4,03 à 4,30. Ces items concernent les pratiques suivantes : l'utilisation de livrets, des listes de mots, des syllabes à lire (P10); l'écriture sur des lignes (P15); le soulignage et le surlignage des mots dans des cahiers (P12); la séparation des enfants de leurs amis (P27) et le travail avec l'ensemble du groupe pour enseigner la même chose (P17).

Par ailleurs, les participantes déclarent qu'elles mettront en application parfois ou régulièrement deux pratiques inappropriées au développement (scores variant de 2,97

à 3,33). Ces items concernent la classification des enfants selon leurs résultats (P11); le comptage par cœur (P14).

Enfin, les participantes déclarent qu'elles ne mettront presque jamais ou rarement une seule pratique inappropriée au développement, soit le fait de placer les enfants dans un coin de punition (P22). Le score obtenu pour cet item est 1,91.

Le score le plus élevé pour les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement est 4,30 avec un écart type de 1,01 (P17). Les participantes déclarent qu'elles mettront en application chaque jour la pratique inappropriée au développement qui consiste à travailler avec l'ensemble du groupe pour enseigner la même chose. Le plus faible score est de 1,91 avec un écart type de 0,80. Cet item (P22) décrit la pratique qui consiste à placer les enfants dans un coin de punition qui ne sera presque jamais mise en place selon les déclarations des participantes. L'écart type faible suggère que les participantes s'entendent sur la fréquence à laquelle cette pratique inappropriée sera mise en application. Un écart type élevé est obtenu pour l'item ayant le score moyen le plus élevé (P17 : $\text{ÉT} = 1,01$) suggérant que les participantes ne s'entendent pas sur la fréquence à laquelle cette pratique doit être mise en application. Deux des trois items ayant obtenu de faibles scores ont des écarts types faibles. Il s'agit de l'item qui traite du comptage par cœur (P14 : $\text{ÉT} = 1,24$) et de l'item traitant de la pratique consistant à classer les enfants selon leurs résultats (P11 : $\text{ÉT} = 1,01$). Cela suggère que les participantes ne s'entendent pas sur la fréquence de mise en application de ces pratiques.

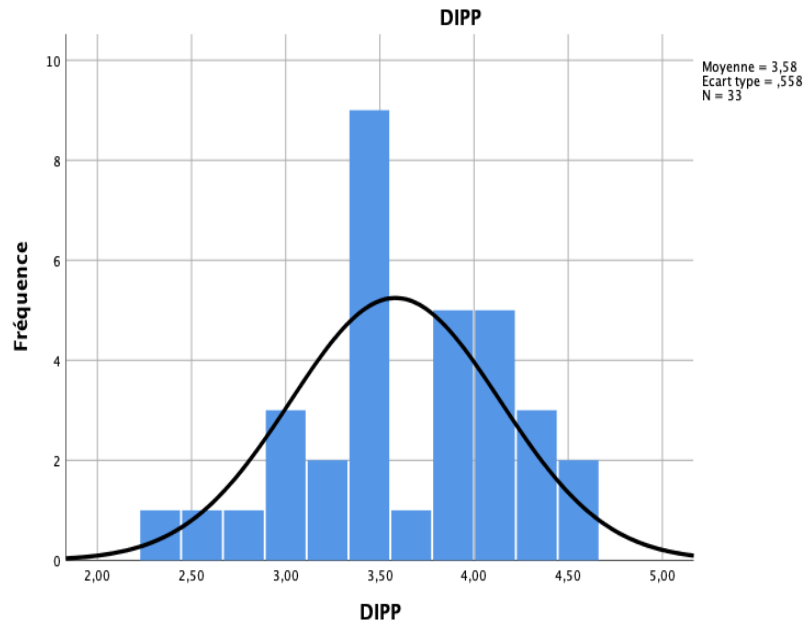


Figure 4.4: La distribution des scores des pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement

Tableau 4.5: *Les pratiques déclarées des étudiantes concernant les pratiques inappropriées au développement*

N=33; moyenne =3,58; écart type=0,55	Moyenne	Écart type
P17- Travailler avec l'ensemble du groupe et enseigner la même chose	4,30	1,01
P27- Séparer les enfants de leurs amis.	4,21	0,69
P12- Les enfants soulignent ou surlignent des mots dans des cahiers	4,12	0,69
P15- Faire écrire les enfants sur des lignes	4,03	0,95
P10- Utilisation de livrets, des listes de mots, des syllabes à lire	4,03	0,88
P14- Faire compter par cœur	3,33	1,24
P11- Classer les enfants selon leurs résultats	2,97	1,01
P22- Placer des enfants dans un coin de punition	1,91	0,80

4.2 Association entre les variables sociodémographiques, les croyances et les pratiques déclarées (TBPS)

Afin de répondre au dernier objectif de recherche étant d'identifier les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants d'Haïti en fin de formation, l'examen de variables influentes sur les croyances et les pratiques déclarées a été effectué. Des analyses de corrélations bivariées ont d'abord été réalisées afin de déceler toute relation significative entre 1) les facteurs du TBPS eux-mêmes; 2) les variables sociodémographiques des participantes (l'âge des participantes, le statut parental des étudiantes, le nombre d'enfants dont elles sont les parentes). Par ailleurs, des tests de différences de moyennes (test-t) ont été réalisés pour détecter les différences significatives entre les groupes d'étudiantes qui ont émergé en ce qui concerne l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, le travail antérieur avec les enfants, le travail actuel avec les enfants c'est-à-dire le travail avec les enfants au moment de l'étude.

4.2.1 Les corrélations de Spearman

Dans le but de répondre au dernier objectif spécifique de recherche étant d'identifier les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants d'Haïti en fin de formation, des analyses de corrélations bivariées ont d'abord été réalisées afin de déceler toute relation significative entre 1) les variables du TBPS eux-mêmes, 2) les variables du TBPS et les variables sociodémographiques. Les données étant de nature ordinale et en raison de la petite taille de l'échantillon, la corrélation Spearman a été utilisée plutôt que la corrélation de Pearson.

Les variables du TBPS

Les résultats des analyses de corrélations de Spearman présentés au tableau 4.6 montrent qu'il existe des relations significatives entre les croyances aux pratiques

appropriées au développement et les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement ($\rho = 0,588; p < 0,01$). La corrélation entre les croyances aux pratiques inappropriées au développement et les pratiques déclarées concernant les pratiques inappropriées au développement est aussi significative ($\rho = 0,398; p < 0,05$). Ces deux relations positives significatives indiquent que plus l'étudiante a une forte croyance, plus elle déclare son intention de mettre souvent en application les pratiques. Il n'existe pas de corrélation significative entre les croyances aux pratiques appropriées au développement (DAPB) et les pratiques déclarées concernant les pratiques inappropriées au développement (DIPP). Il n'existe pas non plus de corrélation entre les croyances aux pratiques inappropriées au développement (DIPB) et les pratiques déclarées concernant les pratiques appropriées au développement (DAPP). Ainsi, les étudiantes jardinières d'enfants déclarent qu'elles mettront en œuvre des pratiques qui vont dans le même sens que leurs croyances.

Les variables sociodémographiques

Le tableau 4.6 présente les résultats des analyses de corrélation bivariées avec les variables sociodémographiques. Les analyses de corrélation ont montré qu'il n'existe pas de corrélation significative entre l'âge, les croyances et les pratiques déclarées. Il n'existe pas de corrélation significative entre le statut parental, les croyances et les pratiques déclarées des étudiantes de notre échantillon.

Tableau 4.6: La corrélation entre les croyances, les pratiques déclarées, l'âge et le statut parental (nombre d'enfants)

			DAPB	DAPP	DIPB	DIPP	Âge	N enfants/parent
Rho de Spearman	DAPB	Coefficient de corrélation	1,000	,588**	0,119	-0,054	0,100	0,121
		Sig. (bilatéral)		0,000	0,509	0,764	0,585	0,504
	DAPP	Coefficient de corrélation	,588**	1,000	-0,112	0,111	0,032	0,059
		Sig. (bilatéral)	0,000		0,534	0,539	0,860	0,743
	DIPB	Coefficient de corrélation	0,119	-0,112	1,000	,395*	-0,070	-0,296
		Sig. (bilatéral)	0,509	0,534		0,023	0,704	0,095
	DIPP	Coefficient de corrélation	-0,054	0,111	,395*	1,000	0,103	0,031
		Sig. (bilatéral)	0,764	0,539	0,023		0,576	0,865
	Âge	Coefficient de corrélation	0,100	0,032	-0,070	0,103	1,000	,661**
		Sig. (bilatéral)	0,585	0,860	0,704	0,576		0,000
	N. enfants/parent	Coefficient de corrélation	0,121	0,059	-0,296	0,031	,661**	1,000
		Sig. (bilatéral)	0,504	0,743	0,095	0,865	0,000	

Note. * $p < 0,01$; ** $p < 0,05$.

4.2.2 Les tests t à échantillons indépendants

Afin d'évaluer dans quelle mesure les croyances et les pratiques déclarées appropriées ou inappropriées au développement se distinguent en fonction de certaines variables clés, des tests t d'échantillons indépendants ont été réalisés avec 1) les variables sociodémographiques; 2) les réponses à la première question de l'échelle des croyances à propos des personnes ou entités influentes. Ces tests ont été réalisés pour détecter si les groupes qui ont émergé par leurs réponses à ces questions se distinguent au niveau de leurs croyances et de leurs pratiques déclarées.

Les variables sociodémographiques

Les tests-t de comparaison de moyenne pour échantillon indépendant ont été réalisés pour comparer les moyennes des étudiantes ayant obtenu ou non leur diplôme de fin d'études secondaires (DFES), ayant travaillé ou non avant leurs études (TANTE), qui travaillent ou non au moment de l'étude avec les enfants (TACE). Les résultats sont présentés au tableau 4.7, 4.8, 4.9.

Le tableau 4.7 montre que le fait d'avoir obtenu le diplôme de fin d'études secondaires (DFES) ou non n'est pas associé significativement à des scores moyens différents de croyances aux pratiques appropriées au développement, de croyances aux pratiques inappropriées au développement, de pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées ou inappropriées au développement.

Tableau 4.7: La comparaison des moyennes des croyances et des pratiques déclarées pour la variable diplôme de fin d'études secondaire (DFES)

Test t d'échantillon indépendants									
	DFES	N	Moyenne	Écart type		T	Ddl	<i>p</i>	
DAPB	Oui	26	3,69	0,38	Hypothèse de variances égales	-1,389	31	0,175	
	Non	7	3,92	0,42	Hypothèse de variances inégales	-1,313	8,87	0,222	
DAPP	Oui	26	3,38	0,59	Hypothèse de variances égales	-0,097	31	0,923	
	Non	7	3,40	0,58	Hypothèse de variances inégales	-0,098	9,68	0,924	
DIPB	Oui	26	3,31	0,51	Hypothèse de variances égales	-0,977	31	0,336	
	Non	7	3,52	0,49	Hypothèse de variances inégales	-1,000	9,79	0,342	
DIPP	Oui	26	3,59	0,60	Hypothèse de variances égales	0,309	31	0,759	
	Non	7	3,52	0,35	Hypothèse de variances inégales	0,415	16,59	0,683	

Le tableau 4.8 présente les résultats de tests-t pour échantillon indépendant réalisés afin de comparer les moyennes des étudiantes en ce qui concerne la variable « travail antérieur avec les enfants » (TANTE). En ce qui a trait aux croyances envers les pratiques appropriées au développement, le test t d'échantillons indépendants révèle que la différence de moyennes pour la variable « travail antérieur avec les enfants » (TANTE) entre les étudiantes qui ont travaillé avant leurs études de jardinières d'enfants ($n=24$, $M=3,85$, $ÉT=0,39$) et celles qui n'ont pas travaillé avant les études ($n=9$; $M=3,44$; $ÉT=0,25$) est statistiquement significative ($t=2,896$; $p<,05$). Les étudiantes ayant travaillé avec les enfants avant leurs études ont des scores significativement plus élevés dans leurs croyances aux pratiques appropriées au développement que celles qui n'ont pas travaillé avant leurs études avec les enfants. Il n'y a toutefois pas de différences significatives de scores moyens de croyances aux pratiques inappropriées au développement ni de pratiques déclarées concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement.

Tableau 4.8: *La comparaison des moyennes des croyances et des pratiques déclarées pour la variable travail antérieur avec les enfants (TANTE), test d'échantillons indépendants*

Test t pour égalité d'échantillon indépendants								
	TANTE	N	Moyenne	Ecart type		T	ddl	<i>p</i>
DAPB	Oui	24	3,85	0,39	Hypothèse de variances égales	2,896	31	0,007
	Non	9	3,44	0,25	Hypothèse de variances inégales	3,499	22,23	0,002
DAPP	Oui	24	3,44	0,62	Hypothèse de variances égales	0,909	31	0,370
	Non	9	3,23	0,45	Hypothèse de variances inégales	1,046	19,683	0,308
DIPB	Oui	24	3,40	0,54	Hypothèse de variances égales	0,844	31	0,405
	Non	9	3,23	0,39	Hypothèse de variances inégales	0,973	19,758	0,343
DIPP	Oui	24	3,58	0,59	Hypothèse de variances égales	0,014	31	0,989
	Non	9	3,58	0,47	Hypothèse de variances inégales	0,015	17,913	0,988

Le tableau 4.9 présente les résultats de tests-t pour échantillon indépendant réalisés afin de comparer les moyennes de deux groupes d'étudiantes en ce qui concerne la variable « travail actuel avec les enfants » (TACE). Pour les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement, le test t d'échantillons indépendants révèle une différence de moyennes statistiquement significative ($t=2,834$; $p<, 05$) entre les étudiantes qui travaillent au moment de l'étude avec les enfants et celles qui ne travaillent pas avec les enfants au moment de l'étude. Les étudiantes qui travaillent avec les enfants au moment de l'étude ont des scores plus élevés dans leurs pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement ($n=27$; $M= 3,50$; $ET= 0,51$) que celles qui ne travaillent pas avec les enfants au moment de l'étude ($n=6$; $M=2,83$ $ÉT=0, 58$). Les différences ne sont toutefois pas significatives entre les étudiantes qui travaillent avec les enfants au moment de l'étude et celles qui ne travaillent pas avec les enfants au moment de l'étude pour ce qu'il s'agit des scores des croyances concernant les pratiques appropriées au développement. Elles ne sont pas significatives quand on considère les scores des croyances concernant les pratiques inappropriées au développement et des pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement.

Tableau 4.9: La comparaison des moyennes des croyances et des pratiques déclarées pour la variable travail actuel (TACE) avec les enfants, test d'échantillons indépendants

Test t d'échantillon indépendant								
	TACE	N	Moyenne	Écart type		T	Ddl	Sig. bilat
DAPB	Oui	27	3,78	0,39	Hypothèse de variances égales	1,315	31	0,198
	Non	6	3,54	0,38	Hypothèse de variances inégales	1,358	7,663	0,213
DAPP	Oui	27	3,50	0,51	Hypothèse de variances égales	2,834	31	0,008
	Non	6	2,83	0,58	Hypothèse de variances inégales	2,626	6,875	0,035
DIPB	Oui	27	3,35	0,55	Hypothèse de variances égales	-0,123	31	0,903
	Non	6	3,38	0,18	Hypothèse de variances inégales	-0,219	25,853	0,829
DIPP	Oui	27	3,51	0,55	Hypothèse de variances égales	-1,518	31	0,139
	Non	6	3,88	0,48	Hypothèse de variances inégales	-1,671	8,287	0,132

4.2.3 Les croyances au sujet des personnes ou entités influentes

La question B1 de l'instrument de mesure des croyances et des pratiques déclarées a une structure différente de celle des autres questions appartenant aux deux échelles de mesure. En effet, cette question demande aux étudiantes d'ordonner six personnes ou entités qui peuvent exercer une influence positive sur leurs pratiques en ordre décroissant d'influence. Le tableau 4.10 montre comment du premier rang (plus grande influence) au sixième rang (moins grande influence) les étudiantes croient que ces personnes ou entités peuvent influencer leurs pratiques éducatives. Le tableau 4.11 fait ressortir par ordre décroissant la position de chacune des personnes ou entités. Cette classification se fait en fonction de la plus grande fréquence de chaque entité dans chacun des rangs. Le texte qui suit présente les grandes tendances qui se dégagent pour chacune des personnes et entités de la liste.

Tableau 4.10: *La croyance en l'influence des personnes ou entités sur les pratiques déclarées par ordre d'importance*

Entité ou personne		Influence					
		Première	Deuxième	Troisième	Quatrième	Cinquième	Sixième
<i>Vous</i>	Fréquence	12	5	4	6	1	1
	Pourcentage	41,4	17,2	13,8	20,7	3,4	3,4
	Pourcentage cumulé	41,4	58,6	72,4	93,1	96,6	100
<i>Curriculum</i>	Fréquence	2	14	1	4	5	3
	Pourcentage	6,9	48,3	3,4	13,8	17,2	10,3
	Pourcentage cumulé	6,9	55,2	58,6	72,4	89,7	100
<i>Politique du système scolaire</i>	Fréquence	3	3	11	3	5	4
	Pourcentage	10,3	10,3	37,9	10,3	17,2	13,8
	Pourcentage cumulé	10,3	20,7	58,6	69	86,2	100
<i>Administration du Jardin d'enfants</i>	Fréquence	4	3	7	11	4	1
	Pourcentage	13,3	10	23,3	36,7	13,3	3,3
	Pourcentage cumulé	13,3	23,3	46,7	83,3	96,7	100
<i>Autres jardinières</i>	Fréquence	0	2	5	2	13	7
	Pourcentage	0	6,9	17,2	6,9	44,8	24,1
	Pourcentage cumulé	0	6,9	24,1	31,0	75,9	100
<i>Parents</i>	Fréquence	9	2	1	3	1	13
	Pourcentage	31,0	6,9	3,4	10,3	3,4	44,8
	Pourcentage cumulé	31,0	37,9	41,4	51,7	55,2	100

Ainsi, l'entité « vous » (c'est-à-dire les participantes) est classée en première position par 12 participantes, ce qui représente le plus grand nombre de participantes qui se classent en première position (41,4 %). Les autres personnes ou entités sont choisies moins fréquemment au premier rang, c'est-à-dire comme la plus grande influence. « Vous » représente aussi la personne ou l'entité dont l'influence sur les pratiques est la moins souvent rapportée comme ayant la moins grande influence dans les deux derniers rangs (6,8 %). De même, l'entité « curriculum » est classée en deuxième position par 14 participantes. Les autres personnes ou entités sont placées moins fréquemment au second rang. Aucune position n'est clairement associée à l'entité « politique du système scolaire ou de la congrégation ». Il est toutefois possible de constater qu'elle se retrouve moins fréquemment dans les deux premières positions (20,6 %), et plus fréquemment dans les quatre dernières (70,4 %), suggérant ainsi sa moins grande influence pour les pratiques des participantes. Une observation similaire concerne l'entité « administration du jardin d'enfants » qui se retrouve moins fréquemment dans les deux premières positions (23,3 %) et plus fréquemment dans les 4 dernières positions (66,7 %). De la même façon, « les parents » sont classés par 13 participantes (38 %) en sixième et dernière position en termes d'influence sur leurs pratiques. En même temps, un autre groupe de 9 participantes représentant 31 % de l'échantillon classe les parents au premier rang ce qui suggère un contraste en ce qui concerne la croyance en l'influence des parents sur les pratiques éducatives des futures jardinières d'enfants. Enfin, les autres jardinières représentent les personnes dont l'influence sur les pratiques a moins été rapportée dans les deux premiers rangs (6,9 %). Elles sont d'ailleurs placées fréquemment dans les deux dernières positions par 20 participantes soit 68,9 % de l'échantillon suggérant la croyance en leur faible influence sur les pratiques des futures jardinières d'enfants.

Des tests d'échantillons indépendants ont été réalisés avec les items à réponses dichotomiques issus du prétraitement de la première question de l'échelle des croyances qui concerne le classement des entités ou des personnes susceptibles

d'influencer positivement la manière dont les étudiantes mettront en œuvre les pratiques appropriées au développement. Ces tests ont été réalisés pour détecter si les groupes qui ont émergé par le classement de ces personnes ou entités se distinguent aussi par leurs croyances et leurs pratiques déclarées.

Les tests t d'échantillons indépendants présentés au tableau 4.11 ont révélé que les différences de moyenne ne sont pas significatives. La croyance des étudiantes en leur influence personnelle, la croyance en l'influence des parents, du curriculum, des autres jardinières ne sont pas associées significativement avec les croyances et les pratiques déclarées des étudiantes ($p > 0,05$).

Tableau 4.11 : La comparaison des moyennes des croyances et des pratiques déclarées selon deux niveaux de croyance en l'influence personnelle, l'influence des parents, du curriculum et des autres jardinières : test d'échantillons indépendants

				Ecart	Test t d'échantillon indépendant			
	<i>Vous</i>	N	Moyenne	type		T	ddl	<i>p</i>
DAPB	Première influence	12	3,76	0,365	Hypothèse de variances égales	-0,485	15	0,635
	Deuxième influence	5	3,88	0,668	Hypothèse de variances inégales	-0,380	5,030	0,720
DAPP	Première influence	12	3,47	0,641	Hypothèse de variances égales	-0,422	15	0,679
	Deuxième influence	5	3,62	0,736	Hypothèse de variances inégales	-0,397	6,687	0,704
DIPB	Première influence	12	3,16	0,487	Hypothèse de variances égales	-2,048	15	0,059
	Deuxième influence	5	3,69	0,467	Hypothèse de variances inégales	-2,085	7,851	0,071
DIPP	Première influence	12	3,69	0,55	Hypothèse de variances égales	-1,361	15	0,194
	Deuxième influence	5	4,04	0,201	Hypothèse de variances inégales	-1,914	14,960	0,075
<i>Les parents</i>								
DAPB	Première influence	9	3,71	0,39588	Hypothèse de variances égales	-0,176	20	20
	Sixième influence	13	3,74	0,46040	Hypothèse de variances inégales	-0,181	18,931	18,931
DAPP	Première influence	9	3,51	0,55833	Hypothèse de variances égales	0,735	20	20
	Sixième influence	13	3,31	0,68094	Hypothèse de variances inégales	0,763	19,309	19,309
DIPB	Première influence	9	3,41	0,41957	Hypothèse de variances égales	0,385	20	20
	Sixième influence	13	3,33	0,50479	Hypothèse de variances inégales	0,399	19,208	19,208
DIPP	Première influence	9	3,60	0,59605	Hypothèse de variances égales	-0,719	20	20
	Sixième influence	13	3,77	0,52509	Hypothèse de variances inégales	-0,702	15,855	15,855
<i>Le curriculum</i>								
DAPB	Deuxième influence	14	3,69	0,325	Hypothèse de variances égales	-0,003	17	0,998

	Cinquième influence	5	3,69	0,389	Hypothèse de variances inégales	-0,003	6,13	0,998
DAPP	Deuxième influence	14	3,27	0,575	Hypothèse de variances égales	-0,798	17	0,436
	Cinquième influence	5	3,53	0,727	Hypothèse de variances inégales	-0,710	5,898	0,505
DIPB	Deuxième influence	14	3,17	0,434	Hypothèse de variances égales	-1,123	17	0,277
	Cinquième influence	5	3,41	0,315	Hypothèse de variances inégales	-1,311	9,87	0,219
DIPP	Deuxième influence	14	3,68	0,572	Hypothèse de variances égales	0,835	17	0,415
	Cinquième influence	5	3,42	0,673	Hypothèse de variances inégales	0,771	6,21	0,469
<i>Les autres jardinières</i>								
DAPB	Cinquième influence	13	3,71	0,296	Hypothèse de variances égales	0,229	18	0,821
	Sixième influence	7	3,67	0,442	Hypothèse de variances inégales	0,203	8,992	0,844
DAPP	Cinquième influence	13	3,29	0,604	Hypothèse de variances égales	-0,437	18	0,667
	Sixième influence	7	3,41	0,510	Hypothèse de variances inégales	-0,461	14,401	0,652
DIPB	Cinquième influence	13	3,23	0,480	Hypothèse de variances égales	-0,959	18	0,350
	Sixième influence	7	3,45	0,464	Hypothèse de variances inégales	-0,970	12,791	0,350
DIPP	Cinquième influence	13	3,72	0,552	Hypothèse de variances égales	0,940	18	0,360
	Sixième influence	7	3,44	0,785	Hypothèse de variances inégales	0,844	9,297	0,420

4.3 Les points saillants des résultats

Cette section résume les résultats dans ce qu'ils ont de plus marquant. Elle donne une idée sur le profil de l'ensemble de l'échantillon en ce qui a trait à ses croyances et à ses pratiques déclarées. Elle résume ensuite la répartition de l'échantillon en groupes selon leurs croyances et leurs pratiques déclarées, à quel point ces groupes se distinguent entre eux en fonction de caractéristiques sociodémographiques. Il appert que les participantes dans l'ensemble croient qu'il est relativement important ou très important d'appliquer les pratiques appropriées et les pratiques inappropriées au développement. Dans l'ensemble, elles déclarent qu'elles mettront parfois ou régulièrement en application les pratiques appropriées au développement tout comme les pratiques inappropriées au développement. Pareillement, il appert que les participantes ont obtenu des scores relativement plus élevés pour les croyances en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement que pour les croyances concernant les pratiques inappropriées au développement. Par contre, elles ont déclaré qu'elles mettront plus souvent des pratiques inappropriées au développement que des pratiques appropriées au développement.

4.3.1 La répartition de l'échantillon selon les croyances aux pratiques appropriées au développement

Les fréquences cumulées des moyennes obtenues par des groupes de participantes pour l'ensemble des items décrivant les croyances aux pratiques appropriées au développement montrent que notre échantillon comprend un groupe majoritaire d'étudiantes soit 69,7 % qui croient qu'il est relativement important ou très important de mettre en œuvre les pratiques appropriées au développement. Le reste de l'échantillon soit 30,3 % des étudiantes croit qu'il est très important ou extrêmement important de mettre en œuvre les pratiques appropriées au développement. La croyance la plus représentative de notre échantillon pour les pratiques appropriées au développement est celle qui concerne le développement professionnel qui a obtenu le

score le plus haut soit 4,70 montrant ainsi que pour l'ensemble des participantes il est très important ou extrêmement important de mettre en œuvre cette pratique. La croyance la plus faiblement représentative de l'ensemble des participantes est celle qui avec une moyenne de 2,15, traite de la planification des activités juste pour le plaisir des enfants sans relation avec les objectifs du curriculum.

4.3.2 La répartition de l'échantillon selon les croyances aux pratiques inappropriées au développement

Les analyses de fréquence des scores obtenus par des groupes de participantes pour l'ensemble des items décrivant les croyances concernant les pratiques inappropriées au développement indiquent que seulement 7 étudiantes soit 21,2 % de notre échantillon croient qu'il n'est pas très important ou qu'il est relativement important de mettre en place des pratiques inappropriées au développement. Le reste de notre échantillon croit, qu'il est très important ou extrêmement important de mettre en place des pratiques inappropriées au développement. La croyance ayant obtenu le score le plus élevé pour les items décrivant les pratiques inappropriées au développement est celle qui concerne la réalisation des mêmes activités pour tous les enfants en même temps. Le score de 4,70 montre ainsi que pour l'ensemble des participantes il est très important ou extrêmement important de mettre en œuvre cette pratique. La croyance aux pratiques inappropriées au développement ayant obtenu le plus faible score est celle qui traite des punitions et réprimandes. De plus, seulement deux autres items obtiennent de très faibles scores. Autrement dit, seulement trois items sont reconnus comme étant des pratiques inappropriées au développement.

Dans l'ensemble, les croyances de nos participantes sont inappropriées au développement sauf pour ce qu'il s'agit de la réprimande, du strict respect de la planification et de l'utilisation d'une seule approche pour la lecture.

4.3.3 La répartition de l'échantillon selon les pratiques appropriées au développement

En ce qui concerne les pratiques appropriées au développement, les analyses de fréquences cumulées montrent qu'une proportion de 33,3 % des participantes déclare qu'elle mettra rarement ou parfois en application des pratiques appropriées au développement. De plus, près de la moitié des étudiantes (48,5 %) déclare que les pratiques appropriées au développement seront mises en application parfois ou régulièrement au jardin d'enfants. Par ailleurs, 12 % des étudiantes déclarent que ces pratiques seront mises en application régulièrement ou chaque jour au jardin d'enfants. En outre, les participantes déclarent qu'elles mettront en application parfois ou régulièrement ou quotidiennement les pratiques appropriées telles que décrites par trois des items de cette catégorie. Les participantes déclarent qu'elles mettront rarement, parfois ou régulièrement en application 15 pratiques appropriées au développement telles que décrites par les items de cette catégorie.

La pratique appropriée au développement qui consiste à exposer les travaux des enfants est celle qui a obtenu le plus haut score, autrement dit c'est la pratique que les participantes déclarent qu'elles mettront le plus souvent en application au jardin d'enfants. La pratique appropriée au développement que les participantes déclarent qu'elles utiliseront le moins souvent est celle qui consiste à inviter les parents à présenter une activité.

4.3.4 La répartition de l'échantillon selon les pratiques inappropriées au développement

En ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement les analyses de fréquences cumulées montrent qu'une proportion de 15,2 % des participantes déclare qu'elle mettra rarement ou parfois en application des pratiques inappropriées au développement. Le reste de l'échantillon déclare que les pratiques inappropriées au développement seront mises en application parfois ou régulièrement ou chaque jour au

jardin d'enfants. En outre, les participantes déclarent qu'elles mettront en application parfois ou régulièrement ou quotidiennement les pratiques inappropriées telles que décrites par un tiers des items de cette catégorie. Les participantes déclarent qu'elles ne mettront presque jamais ou qu'elles mettront rarement ou parfois en application deux items de cette catégorie. La pratique inappropriée au développement qui consiste à travailler avec l'ensemble du groupe et enseigner la même chose est celle qui a obtenu le plus haut score, autrement c'est la pratique qui sera mise en application le plus souvent au jardin par les participantes.

Il y a deux pratiques que les participantes déclarent qu'elles utiliseront le moins souvent : la pratique qui consiste à placer les enfants dans un coin de punition et celle qui consiste à inviter les parents pour qu'ils présentent une activité au jardin d'enfants.

Dans l'ensemble, les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques inappropriées au développement obtiennent des fréquences de mise en application élevées.

4.3.5 Les corrélations et les influences des caractéristiques sociodémographiques

Pour les quatre variables (DAPB, DIPB, DAPP, DIPP), il se dégage une tendance concernant les écarts types. En effet, les écarts types les plus élevés sont associés aux plus faibles scores. Cela signifie que plus les scores sont faibles, moins les étudiantes jardinières s'entendent. Les écarts types sont plus réduits avec les scores les plus élevés. On peut donc inférer de ces résultats que les étudiantes convergent davantage dans leurs croyances et pratiques déclarées relativement à ces items.

Les résultats des analyses de corrélations de Spearman ont montré une relation significative entre les croyances aux pratiques appropriées au développement et les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement d'une part; la relation significative entre les croyances aux pratiques inappropriées au développement et les pratiques déclarées concernant les pratiques inappropriées au

développement d'autre part. Cela montre qu'il y a une certaine cohérence entre les croyances et les pratiques de même nature (DAPB/DAPP, DIPB/DIPP).

Par ailleurs, les tests de comparaison de moyennes des scores des variables à l'étude (DAPB, DIPB, DAPP, DIPP) des participantes qui se distinguent selon le fait d'avoir travaillé ou non montrent que le travail avec les enfants au moment de l'étude est associé positivement aux pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement. Par contre, le travail avec les enfants avant les études de jardinières est positivement associé aux croyances en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement.

4.3.6 Croyance en l'influence de personnes ou d'entités

Pour ce qu'il s'agit de la croyance en l'influence positive de personnes ou entités sur la planification et la réalisation des activités au jardin d'enfants, les étudiantes s'octroient majoritairement le premier rang. Deux grands groupes classent les parents respectivement au premier rang et au sixième rang (le plus nombreux des deux groupes). Aucune étudiante ne place les « autres jardinières » au premier rang. Ces dernières ont été reléguées majoritairement au cinquième rang et sixième rang. Le curriculum est classé au deuxième rang en termes de croyance sur son influence. Cependant, les tests de comparaison de moyennes n'ont pas révélé de différence significative en ce qui a trait aux croyances et aux pratiques déclarées parmi les groupes.

Ces résultats retenus comme des points saillants répondent en réalité aux questions et aux objectifs de recherche. Une interprétation de quelques-uns de ces points fait l'objet du prochain chapitre consacré à la discussion des résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre est consacré à une discussion à l'égard des résultats présentés dans la section précédente. Ceux-ci ont été obtenus à la suite des analyses réalisées en vue d'atteindre l'objectif suivant : examiner les croyances et les pratiques déclarées des futures jardinières en fin de formation au regard des pratiques appropriées au développement et celles inappropriées au développement de l'enfant de 3 à 5 ans. Plusieurs points saillants des résultats sont repris et discutés à la lumière de quelques éléments de la problématique et des concepts ayant alimenté le cadre théorique.

Après un bref rappel des croyances les plus représentatives de l'ensemble des participantes de l'étude, la discussion aborde les résultats les plus marquants obtenus à l'égard de l'objectif 1.1 : « identifier les croyances des futures jardinières concernant les pratiques appropriées au développement et les pratiques inappropriées au développement ». Des liens sont faits sous l'angle des recommandations de la NAEYC et du curriculum de l'éducation préscolaire en Haïti. Par ailleurs, la discussion se poursuit à propos des résultats les plus marquants obtenus à l'égard de l'objectif 1.2 : « identifier les pratiques déclarées des futures jardinières concernant les pratiques appropriées au développement et les pratiques inappropriées au développement ». Enfin, la discussion porte sur les résultats concernant les influences sur les croyances et les pratiques déclarées des futures jardinières en relation avec le troisième objectif

qui consistait à « identifier les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants d'Haïti en fin de formation concernant les pratiques appropriées et les pratiques inappropriées au développement des enfants de 3 à 5 ans ». Le chapitre se termine sur les limites, les retombées de l'étude et les recommandations aux acteurs du système scolaire haïtien, précisément ceux du niveau préscolaire.

5.1 Le profil des croyances aux pratiques appropriées au développement (DAPB) et des croyances aux pratiques inappropriées (DIPB)

Les participantes dans l'ensemble croient qu'il est relativement important ou très important d'appliquer les pratiques appropriées au développement et les pratiques inappropriées au développement. Cependant, elles ont déclaré qu'elles mettront plus souvent des pratiques inappropriées au développement que de pratiques appropriées au développement. Ce résultat est important à considérer dans la mesure où des recherches antérieures ont montré que les enseignants ayant de fortes croyances aux pratiques appropriées au développement tendent à les mettre en application plus souvent que ceux dont les croyances sont les plus faibles (Charlesworth *et al.*, 1993; Hedge et Cassidy, 2009; Kim, 2005; Kim *et al.*, 2005; Liu, 2007; McMullen, 1999; McMullen *et al.*, 2005; Wang, Elicker, McMullen et Mao, 2008). Cela suppose aussi que plus les croyances aux pratiques inappropriées sont fortes, plus souvent les participantes les mettront en application. Face à de tels résultats, il y aurait matière à investiguer davantage pour identifier les croyances et les pratiques incompatibles avec les pratiques appropriées au développement. Dans la partie qui suit, nous faisons état des croyances mitigées que nous avons retrouvées au sein du groupe de participantes.

5.1.1 L'importance de la langue maternelle (le créole) : un point de vue mitigé chez les participantes

À titre d'exemple, dans le contexte de notre étude, les résultats montrent que la langue maternelle (le créole) dans l'environnement de l'enfant, la culture haïtienne et les différents milieux de vie des enfants seront mis en valeur parfois ou régulièrement. Cependant, l'écart type important suggère que les étudiantes ne s'entendent pas sur la fréquence de la mise en application de cette pratique appropriée au développement. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'il semble exister un certain décalage entre les documents officiels et les pratiques quotidiennes en ce qui concerne la culture haïtienne en général et la langue en particulier. Ainsi, tous les Haïtiens parlent créole, pourtant il a fallu attendre 1980 pour que cette langue devienne officiellement langue d'enseignement au niveau des classes fondamentales (DeGraff, 2016). Certaines écoles craignant d'être dévalorisées hésitent à utiliser le créole (Govain, 2014), parler français étant reconnu par les parents des enfants qui fréquentent le jardin d'enfants comme un signe d'une ascension sociale (Pressoir, 2014), il devient par le fait même une langue de ségrégation sociale. Selon Abraham (2018), c'est aussi une langue de ségrégation scolaire. En fait, les résultats témoigneraient du fait que le débat sur la place des deux langues officielles dans l'enseignement fondamental et à l'éducation préscolaire reste encore à trancher. Il paraît important qu'une prise de conscience des contradictions entre les croyances, les pratiques et la position officielle soit faite, et ce, lors de la formation. La valorisation de la langue et de la culture de l'enfant est une pratique appropriée au développement (Copple et Bredekamp, 2009). Plusieurs passages du curriculum tiennent compte de cette valorisation. Par exemple, le curriculum recommande : a) « de prendre en compte les intérêts et la culture des enfants pour planifier les activités » (MENFP, 2014 p. 45); b) « que la salle de classe doit refléter la culture des enfants » (MENFP, 2014, p. 52); c) « de valoriser la culture familiale, les expériences et les valeurs de tous les enfants » (MENFP, 2014, p. 83); d) « d'exposer des œuvres d'art et des jeux qui reflètent la culture des enfants » (MENFP, 2014, p. 93); e) « d'apprendre à connaître la culture (familiale, régionale, religieuse) de chaque

enfant » (MENFP, 2014 p. 44) et f) « que le préscolaire fasse une place privilégiée à la langue et à la culture d'origine des enfants tout en contribuant à leur ouvrir des fenêtres sur d'autres cultures » (MENFP, 2014, p. 25). Cependant, comme il a été signalé dans la problématique, le curriculum suggère qu'en plus de la langue maternelle une autre langue soit utilisée par les enfants pour communiquer (MENFP, 2014). Le contexte socioculturel avec lequel l'enfant est familier détermine la manière dont il va utiliser le langage pour interagir dans un groupe à l'extérieur de la maison (Copple et Bredekamp, 2009). Ainsi, puisque tous les enfants comprennent et peuvent communiquer en créole, force est de constater que cette allusion à une autre langue montre que le point de vue mitigé est entretenu par le curriculum lui-même.

5.1.2 Le choix d'une planification d'activités en grand groupe chez les futures jardinières

Par ailleurs, les résultats montrent une forte croyance au sujet de la planification d'activités en grand groupe. Cette croyance est contrebalancée par la forte croyance au sujet de la planification d'activités où la jardinière se déplace vers chaque enfant en particulier ou vers les groupes d'enfants. L'item qui décrit cette croyance B18 a obtenu un score de 4,39. C'est une pratique appropriée au développement. Il est permis de douter que cette pratique sera mise en application sur une base quotidienne en raison notamment de certaines croyances et pratiques ancrées dans le milieu (Margron, 2014) et aussi d'un facteur important de la qualité structurelle (le ratio) évoqué dans la problématique (Pressoir, 2014). Toutefois, un trop grand déséquilibre au profit des activités en grand groupe priverait la jardinière de la connaissance des processus de construction des connaissances particuliers à chaque enfant. Cela diminuerait également la capacité de soutenir adéquatement le développement et l'apprentissage conformément aux recommandations concernant les pratiques appropriées au développement. À travers la problématique et le cadre conceptuel du présent travail, il a été démontré que le nouveau curriculum haïtien fait la promotion d'une approche développementale en reprenant plusieurs principes des pratiques appropriées au

développement (voir le tableau 2.3 à la p. 53). Or, ces principes reposent sur la théorie constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage (Bredekamp, 1997; Chambers *et al.*, 2016; Edward, 2005; Liu, 2007; Mills, 2007). En fait, la littérature démontre qu'il importe de privilégier une approche centrée sur l'enfant (CSE, 2012; Copple et Bredekamp, 2009). Selon Copple et Bredekamp (2009) : la mise en application des pratiques appropriées au développement suppose la compréhension du lien dynamique entre le développement et l'apprentissage. On entend par le fait que chaque enfant dans un groupe se situe à un point différent du continuum de développement (même s'ils sont du même âge). La compréhension de ce lien implique une observation centrée sur chaque enfant qui vise à planifier, pour chacun, des activités adaptées à ses besoins, ses intérêts, ses capacités et à partir desquelles l'enseignant propose des apprentissages que l'enfant est capable de réussir qui ne sont ni en deçà, ni au-delà de ses capacités en constante évolution (Copple et Bredekamp, 2009). Le socioconstructivisme propose un soutien de l'adulte, un étayage, à l'intérieur de la zone proximale de développement de l'enfant (Vienneau, 2017). On comprend dès lors que l'application des pratiques appropriées au développement consommerait plus de temps et d'énergie de la jardinière d'enfants. Par ailleurs lorsque l'atteinte d'objectifs d'apprentissage précis dans des domaines restreint (lecture, écriture par exemple), la jardinière d'enfants pourrait être plus encline à recourir à des activités en grand groupe (Pyle et Danniels, 2017; Pyle et Luce-Kapler, 2014).

Il est possible que cette croyance tire ses origines de l'approche scolarisante. Il s'agirait d'une croyance dans le rôle de l'enseignant de l'éducation préscolaire comme passeur de connaissances, qui travaille à ce que l'enfant atteigne les objectifs d'un curriculum et réponde aux attentes concernant l'enfant dans une société (Bennett, 2005; Friendly, Doherty et Beach, 2006; Miller et Almon, 2009; OCDE, 2007a). Cette supposition s'appuie sur la description des valeurs et attitudes caractéristiques du système scolaire haïtien selon Margron, (2014). Les activités en grand groupe traduiraient ainsi la tendance à enseigner les mêmes notions à tous les enfants pour atteindre ces objectifs.

Une approche développementale au contraire, considère l'enseignant comme un coconstructeur de la compréhension du monde avec l'enfant (OCDE, 2007a). Dans ce rôle, l'enseignant est un guide pour l'enfant puisqu'il tente de l'amener dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Cela requiert chez l'enseignant d'être observateur des activités de l'enfant afin de pouvoir cibler les interventions qu'il mettra en œuvre pour le soutenir. L'étayage que l'enseignant offre dépasse légèrement ce que l'enfant est capable de réussir sans aide, de sorte à lui présenter de nouveaux défis (Copple et Bredekamp, 2009). Or, les activités en grand groupe favorisent plutôt un enseignement uniforme pour tous les enfants sans tenir compte de l'unicité de chaque enfant et de son rythme d'apprentissage, son tempérament, sa personnalité, ses aptitudes, ses connaissances (celles acquises dans sa famille et son milieu social et culturel) qui font de lui un être unique. Ainsi les scores élevés obtenus aux items décrivant des croyances aux pratiques somme toute contradictoires laisseraient à penser, comme Pyle, DeLuca, Danniels et Wickstrom, (2020), que le déplacement vers l'enfant ou les groupes d'enfants servirait plutôt à évaluer les compétences de l'enfant par rapport au groupe, c'est-à-dire sa capacité à atteindre les objectifs fixés pour l'ensemble du groupe qui dans une approche scolarisante se ramène à vérifier à quel point l'enfant est prêt pour l'école et communiquer les résultats aux parents. Dans ce type d'activité, l'enseignant n'observe pas ou s'il le fait, c'est pour vérifier la progression vers les objectifs à atteindre pour tous les enfants. On comprend alors que les déplacements vers les enfants pour planifier les activités en grand groupe seraient alors moins cohérents avec l'approche développementale et les pratiques appropriées au développement de l'enfant. Un cadre de référence rigide pour l'atteinte des objectifs dans un groupe ne traduit pas ce que l'on sait des différences réelles dans le développement et l'apprentissage (Copple et Bredekamp, 2009). Lorsque les activités comme les jeux sont dirigés vers l'atteinte d'objectifs d'apprentissage dans des domaines restreints, les informations recueillies lors des évaluations sont plutôt utilisées pour classer les enfants et être communiquées aux parents (Pyle, DeLuca, Danniels et Wickstrom, 2020). Cela expliquerait le score de l'item B3 traitant de la

croissance à propos de l'évaluation. Il est possible que les futures jardinières accordent une importance à l'observation, mais peut-être pas nécessairement parce qu'elles croient que les informations recueillies permettront de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques visant à respecter les intérêts des enfants et leur rythme.

Ces résultats suggèrent que la tendance à recourir aux pratiques liées à l'approche scolarisante subsiste. Or, il apparaît que dès le départ les recommandations du GTEF (2010) associaient l'amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire à la mise en place d'un système de réglementation et surtout à la mise en application des méthodes d'éducation appropriées au développement. Comme il a été signalé dans la problématique, la réglementation nationale forte peut s'avérer insuffisante pour assurer une qualité élevée (Helmerhorst *et al.*, 2014; Leseman et Slot, 2014). Par contre, un curriculum par ses assises théoriques constituerait un guide pour la recherche de la qualité et surtout de la cohérence entre les croyances et les pratiques des enseignants avec les orientations de l'éducation préscolaire. Mais le curriculum lui-même semble proposer des contenus qui se réfèrent à la fois à l'approche scolarisante et à l'approche développementale.

Le nouveau curriculum inviterait donc les jardinières à utiliser deux approches qui obéissent à des logiques parfois incompatibles. Concernant le choix que feront les jardinières, les variables structurelles relevant de l'éducation préscolaire en Haïti laissent à penser que le choix de l'approche développementale paraît difficile. Cette difficulté peut émerger des grands groupes d'enfants par classe que l'on retrouve dans les jardins d'enfants en Haïti. En fait, il est fréquent de retrouver des ratios jardinière/enfants variant entre 1 pour 22 à 1 pour 30 par classe (Pressoir, 2014). Cela peut conduire à une difficulté chez la jardinière d'apporter un soutien spécifique au développement de tous les enfants fréquentant les jardins d'enfants en Haïti et alimenter la croissance dans les activités en grand groupe. Toutefois, il est possible également que lors de la formation initiale des futures jardinières ces deux approches

(l'approche scolarisante et développementale) n'aient pas abordé et qu'elles n'aient pas les connaissances¹⁹ pour faire un choix éclairé entre les pratiques relevant de l'approche développementale et celles relevant d'une approche scolarisante. Enfin, les examens d'admission pour la première année de l'école fondamentale sont une pratique qui oriente fortement les croyances et les pratiques vers une approche scolarisante.

En Haïti, les pratiques de la scolarisation étaient déjà bien ancrées dans le quotidien des enseignants (Baussan-Loubeau, 2014; Hudicourt-Riboul, 2014; GTEF, 2010; Margron, 2014). Certains documents et pratiques sociales renseignent sur les sources qui auraient alimenté la confusion sur le choix de l'une ou l'autre des approches. Depuis 1982, il était clairement indiqué que « les jardins d'enfants ne doivent pas comporter d'activité d'initiation à la lecture et à l'écriture » (Gouvernement haïtien, 1982, p. 9). Dans le document du recensement 2010-2011, un rôle en ce qui a trait à l'émergence de la lecture et l'écriture est assigné au jardin d'enfants (MENFP, 2011). En 2014, des attentes précises au sujet des apprentissages en lecture et en écriture sont formulées dans le curriculum (MENFP, 2014). Ceci démontre une progression de la scolarisation du jardin d'enfants simultanément à l'introduction d'une approche développementale alors innovante.

Le manque d'intérêt pour les pratiques centrées sur l'enfant est indiqué en outre par d'autres faibles scores. En fait, l'item qui traite de la « planification des activités juste pour le plaisir des enfants » (B43) ne fait pas partie des pratiques auxquelles croient les futures jardinières d'enfants provenant de notre échantillon. De même que le fait pour les enfants de sélectionner leurs activités (B9), ainsi que celui de laisser aux enfants

¹⁹ Au départ le projet de recherche devait être mixte et le volet qualitatif devait justement approfondir la question à propos des connaissances développées au cours de la formation lors des entrevues avec les participantes.

beaucoup de temps pour les jeux et les projets (B22). Si l'on ajoute le fait que les futures jardinières ont déclaré qu'elles mettront plus souvent des pratiques inappropriées au développement que des pratiques appropriées au développement, cela tendrait à prouver que nos participantes pourraient continuer à reproduire le modèle vécu, c'est-à-dire conforme aux croyances qui se sont formées quand elles étaient enfants. Le modèle vécu correspondrait à des pratiques centrées sur la jardinière et sur l'enseignement des contenus qui préparent l'enfant pour l'admission à l'école fondamentale (Baussan-Loubeau, 2014; Hudicourt-Riboul, 2014; GTEF, 2010; Margron, 2014; MENFP, 2007). Il correspondrait au profil des croyances au sujet de l'enfant et de l'apprentissage de Margron (2014).

Or, plusieurs arguments ont démontré l'importance d'avoir des pratiques centrées sur l'enfant. D'abord, elles favoriseraient le développement cognitif, mais aussi le développement non cognitif à long terme, comme la motivation, le concept de soi et l'autorégulation (Anders, 2015), et diminueraient la fréquence des comportements de stress (Burts, Hart, Charlesworth, et Kirk, 1990). Ces pratiques donneraient de meilleurs résultats quant à la perception qu'ont les enfants de leur compétence, c'est-à-dire le sentiment de leur capacité à réussir en participant librement dans les activités d'exploration et de découverte centrées sur leurs besoins, leurs intérêts et les apprentissages qu'ils construisent eux-mêmes dans un climat social marqué par la collaboration (Jambunathan, Burts et Pierce 1999). La confiance en la capacité à réussir désignée sous le vocable sentiment de compétence influence des dimensions importantes du développement comme la compétence cognitive, la compétence physique, acceptation par les pairs (Harter, 1983). Cette confiance est construite donc à partir des pratiques centrées sur l'enfant, car ces pratiques reposent sur la croyance en la capacité de l'enfant à construire ses connaissances (Dahlberg, Moss, et Pence, 2012; OCDE, 2007a). Car en créant un environnement centré sur l'enfant, l'adulte lui reconnaît cette capacité de pouvoir penser par lui-même, agir par lui-même et pour lui-même (OCDE, 2007a).

En fait, lorsque l'enseignante privilégie dans ses pratiques une pédagogie centrée sur l'enfant, c'est qu'elle lui permet d'être l'acteur principal de son développement (OCDE, 2007a). Les choix pédagogiques qui en découleront permettront à l'enfant de construire ses apprentissages que ce soit le mode d'apprentissage par le jeu, par l'exploration, par l'enquête ou le projet (OCDE, 2007a). Ces modes d'apprentissage permettent à l'enfant de se développer de façon holistique (OCDE, 2007a).

Le curriculum d'éducation préscolaire reconnaît l'importance d'une pédagogie centrée sur l'enfant actif dans son développement et ses apprentissages. Il fait la promotion d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, qui tient :

« compte de son niveau de développement (de son âge et de ses caractéristiques propres) et lui propose des activités concrètes d'action sur le réel ou d'observation de celui-ci [...] L'enfant impliqué dans des activités qui ont un sens pour lui, intériorise les stratégies les plus efficaces et est en mesure de les réinvestir dans des situations analogues » (MENFP, 2014, p.22).

La NAEYC pour sa part recommande que chaque personne soit valorisée et que les enfants apprennent à respecter et à reconnaître les différences de capacités, de talents et à valoriser chacun pour ses atouts (Copple et Bredekamp, 2009). Selon Copple et Bredekamp (2009) faisant référence au guide de la NAEYC, il apparaît qu'une pédagogie centrée sur l'enfant repose sur ce que l'enseignant apprend sur chaque enfant lequel influence considérablement la manière dont l'enseignant adapte sa planification selon les particularités de l'enfant et favorise son plein développement.

En bref, la discussion sur cette confusion et ces incompatibilités montrent les freins à la mise en application d'une approche développementale. Elle pose la nécessité de cibler les éléments de la qualité structurelle (les ratios, la formation, les examens d'admission), de la qualité de processus (les interactions) et de la qualité des orientations (croyances) dont il faut tenir compte lors des activités de développement

professionnel qui devraient s'inscrire dans le cadre de la mise en application du nouveau curriculum haïtien. C'est d'ailleurs ce qui semble être indiqué par les résultats qui feront l'objet de la discussion suivante.

5.1.3 La croyance des participantes dans l'importance du développement professionnel

Le plus haut score des participantes pour les croyances aux pratiques appropriées au développement est obtenu pour la croyance en l'importance du développement professionnel. Les participantes croient que les activités de développement professionnel des jardinières d'enfants après les études sont très importantes ou extrêmement importantes pour le développement et pour l'apprentissage des enfants du niveau préscolaire en Haïti.

Le développement professionnel et le soutien offert aux enseignants peuvent améliorer la qualité et favoriser le développement et l'apprentissage de l'enfant (Pianta, 2005; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, et Justice, 2008). D'ailleurs, la formation continue pour un professionnel en fonction constitue un choix intéressant, notamment pour combler les lacunes de la formation initiale (Boily et Bissonnette, 2019). Cela semble d'autant plus être une nécessité dans le cadre de la mise en application d'un curriculum innovant en raison des types d'interactions qu'il prône. Comme souligné dans cette recherche, Haïti a conçu un nouveau curriculum dont l'application pourrait se heurter à des difficultés précisément liées à la formation. Selon Friendly, Doherty et Beach (2006), chacune des approches, scolarisante et développementale, nécessite une formation y étant étroitement liée et il est plus difficile et plus long de former un enseignant réflexif, capable de mobiliser la curiosité, d'encourager les explorations, le questionnement et la résolution de problèmes qu'un enseignant passeur de connaissances. Il a été signalé dans cette recherche que la publication du nouveau curriculum de l'éducation préscolaire en Haïti n'a pas été suivie par la publication d'un nouveau cadre pour la formation des enseignants du préscolaire. À notre connaissance,

les mesures visant à concrétiser des projections du plan décennal 2018-2028, du ministère concernant la formation des enseignants du préscolaire sont encore attendues. Alors que dans le curriculum il est clairement indiqué que les jardinières « doivent recevoir une formation qui les habilite à comprendre les fondements [...] et les mettre en œuvre » (MENFP, 2014 p. 25). Les résultats pourraient traduire le besoin que les étudiantes expriment de se former en vue de mettre en application les pratiques liées à l'approche développementale. D'autant plus que cette approche pour elles représente une nouveauté. L'approche scolarisante constitue leur modèle de référence comme cela a été indiqué plus haut. La croyance à propos de l'importance des activités de développement professionnel de ce fait pourrait aider à améliorer certains aspects de la qualité des services offerts aux enfants.

Déjà, les jardinières en fin de formation de l'étude ont plusieurs croyances appropriées au développement. Les activités de développement professionnel pourraient souligner dans un premier temps les pratiques qui sont appropriées au développement de sorte à partir de leurs connaissances antérieures. Puis, en deuxième lieu, aborder les croyances des participantes à l'égard de pratiques qui sont inappropriées au développement. Cette proposition s'appuie sur une recherche de Lee, Baik et Charlesworth (2006). En fait, dans cette recherche Lee, Baik et Charlesworth (2006) ont montré que les activités de développement professionnel qui ciblent la capacité d'étayage des enseignants produisaient de meilleurs résultats quant au développement et à l'apprentissage des enfants lorsque ces enseignants ont des croyances en des pratiques appropriées au développement. Toutefois, dans le cas où le professionnel détiendrait des croyances inappropriées au développement, sa croyance en l'importance de la formation continue ne garantit pas une mise en application de l'ensemble des pratiques appropriées au développement. En d'autres termes, lorsque l'enseignant croit à la fois dans des pratiques appropriées et inappropriées au développement, un travail sur les croyances inappropriées s'avère donc aussi nécessaire (Lee, Baik et Charlesworth, 2006). Il pourrait être pertinent d'aborder alors les composantes du curriculum qui sont en

adéquation avec l'approche développementale, par exemple la place du jeu initié par les enfants, l'exploration, l'expérimentation, la manipulation des formes et l'exercice de sa créativité et du temps nécessaire pour le jeu libre. De plus, la formation continue pourrait orienter la jardinière vers des pratiques d'évaluation qui sont appropriées au développement. Une évaluation est appropriée au développement lorsqu'elle vise à planifier et à adapter les activités selon les besoins de l'enfant à partir d'informations provenant de sources diverses, lorsqu'elle inclut tous les domaines du développement de l'enfant, et lorsque la documentation de la progression des apprentissages est cohérente avec les expériences offertes aux enfants (Bredekamp et Copple, 1997; Copple et Bredekamp, 2009). Il s'agit alors d'avoir recours à une évaluation dite formative.

Enfin, la formation pourrait orienter les étudiantes de manière à ce qu'elles développent une bonne relation avec les parents. Cela permet d'obtenir des informations sur le contexte dans lequel vit chaque enfant et orienter les prises de décision concernant son développement et son apprentissage, de solliciter les connaissances des parents sur leurs enfants, de travailler avec eux pour déterminer le soutien à offrir aux enfants (Copple et Bredekamp 2009).

Un développement professionnel orienté dans ce sens permettrait d'atténuer les effets des croyances et des pratiques inappropriés au développement notamment celles qui semblent traduire un manque d'intérêt pour les pratiques centrées sur l'enfant. La discussion suivante concerne les résultats obtenus par les participantes à ce sujet.

5.1.4 Considération des résultats selon deux des recommandations de la NAEYC et du nouveau curriculum du préscolaire haïtien

Les recommandations de la NAEYC à l'intention des enseignants en vue de mettre en application les pratiques appropriées au développement concernent 1) *la création d'une communauté d'apprentissage*; 2) *les interactions pour favoriser le développement et*

l'apprentissage; 3) la planification d'activités appropriées au développement; 4) l'évaluation; 5) la relation avec les parents; 6) le développement professionnel. Deux recommandations de la NAEYC attirent notre attention, puisqu'elles sont en adéquation avec deux catégories créées par Kim (2005) lors de la modification du questionnaire qui a été utilisé dans la présente étude, soit 1) *la création d'une communauté d'apprentissage*, et 2) *des interactions pour favoriser le développement et l'apprentissage*. Selon Kim (2005), les items du questionnaire pourraient être regroupés en fonction de ces grandes recommandations, bien qu'elle n'ait toutefois pas effectué d'analyse de consistance interne pour soutenir sa proposition. Pour alimenter la discussion, la démarche de Kim (2005) a tout de même servi de modèle pour le regroupement des items.

La création d'une communauté d'apprentissage

La formation d'une communauté d'apprentissage est ici discutée en référence avec les assises socioconstructivistes des pratiques appropriées au développement. Le socioconstructivisme considère le développement et l'apprentissage comme étant avant tout d'origine sociale et que l'enfant s'approprie, notamment au moyen de la communication, les outils culturels de son temps (Vygostky, 1978). L'enfant reproduit dans un premier temps, par imitation, les gestes de son milieu social en utilisant les outils à sa disposition grâce à ses fonctions élémentaires (perception, mémoire, etc.); il intériorisera les outils, c'est-à-dire qu'il les transforme en entités abstraites qu'il manipulera mentalement et de façon consciente (Bodrova et Leong, 2011). Les notions de zone proximale de développement et d'étayage que l'on doit à Vygotski rendent compte de l'apport de la communauté dans le développement de l'enfant et son apprentissage. Les interactions avec les adultes et les pairs plus avancés ouvrent ainsi les portes de la culture aux enfants (Vienneau, 2017). Selon le guide de la NAEYC, le développement de l'enfant dépend étroitement de la création d'une communauté caractérisée par la valorisation de la contribution de tout un chacun, dans un climat qui

soutient le développement de relations positives entre tous les membres de la communauté, qui est marqué par le respect et la responsabilité face à l'apprentissage et au bien-être de tous, dans un environnement physique favorable à la santé et la sécurité, au jeu, à la simulation sensorielle et à la satisfaction de besoins physiologiques, au sentiment de sécurité psychologique, un climat social et émotionnel général accueillant et positif (Copple et Bredekamp, 2009).

Pour le présent travail, les items décrivant les croyances concernant les pratiques appropriées au développement et regroupés dans cette catégorie ont obtenu des scores variant entre 3,42 et 4,36. Ils concernent les interactions développant l'estime de soi et les sentiments positifs envers l'apprentissage (B8 : 4,36); la présence de spécialistes au jardin d'enfants pour aider les enfants à besoins particuliers (B38 : 4,36); le développement des habiletés sociales (B29 : 4,21); l'intégration des enfants à besoins particuliers (B37 : 4,09); les activités selon les intérêts des enfants (B4 : 4,00); l'intégration de la langue et de la culture haïtienne dans les activités (B34 : 3,58); les activités reflétant le milieu de vie des enfants (B6 : 3,55); les activités selon les différences individuelles des enfants (B5 : 3,42). La croyance en la création d'une communauté d'apprentissage est très importante ou extrêmement importante pour les participantes au regard de ces scores. Cependant deux items ayant trait aux pratiques déclarées concernant les pratiques inappropriées au développement associé au fait de travailler avec l'ensemble du groupe et enseigner la même chose (P17 : 4,30); de séparer des enfants de leurs amis pour le maintien de l'ordre dans la classe (P27 : 4,21). Les scores élevés obtenus par ces deux pratiques inappropriées attirent l'attention. Ils indiquent qu'elles seront mises en application soit régulièrement ou chaque jour. Ils contredisent les résultats obtenus aux items des croyances aux pratiques appropriées au développement en relation avec la création d'une communauté d'apprentissage. Les relations bienveillantes entre les adultes et les enfants, des enfants entre eux, des enseignants entre eux, des enseignants et des familles sont cruciales pour créer une communauté d'apprentissage (Copple et Bredekamp, 2009). Les relations

bienveillantes entre la jardinière et l'enfant peuvent s'établir plus difficilement en contexte de travail en grand groupe. Les recherches antérieures ont montré que le travail en grand groupe est souvent plus propice à l'enseignement direct pour atteindre des objectifs précis (Cabell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre, et Pianta, 2013; Early, Iruka, Ritchie, Barbarin, Winn, Crawford, et Pianta, 2010; Piasta et Wagner, 2010; Thorpe, Rankin, Beaton, Houen, Sandi, Siraj et Staton, 2020) ce qui impliquerait souvent une moins grande attention au soutien émotionnelle, au respect des différences, à l'apport de chaque enfant dans le groupe, par exemple. La pratique trop fréquente d'activités en grand groupe restreindrait les initiatives de l'enfant en matière d'apprentissage, cela peut se traduire chez l'enfant par un sentiment d'incompétence, une baisse de l'estime de soi et une baisse des sentiments positifs envers l'apprentissage (OCDE, 2007a). Elles iraient aussi à l'encontre de l'approche développementale qui stipule l'importance de respecter le rythme d'apprentissage des enfants, leurs besoins et leurs intérêts, les connaissances acquises dans leur famille (Copple et Bredekamp, 2009; OCDE, 2007a). L'apprentissage par l'exploration et par le jeu tel que promu dans l'approche développementale est ancré dans une conception de l'enfant comme l'acteur principal de ses apprentissages, un être capable d'utiliser ses propres stratégies pour explorer dans un environnement sans aucune pression pour atteindre des objectifs dictés par le choix des parents ou de la société (OCDE 2007a). Il serait bon de rappeler que les pratiques appropriées au développement ont été édictées à un moment où les pressions de la scolarisation éloignaient les pratiques du préscolaire des idées originelles du jardin d'enfants (Bredekamp, 1987; Fowler, 2017; Goldstein, 2008). Ces idées correspondent notamment à celles de Froëbel sur l'importance de l'apprentissage actif qui promeut l'exploration, le jeu, l'enquête et la découverte de l'objet de l'apprentissage selon le rythme et l'intérêt de l'enfant ainsi que des activités autonomes de l'enfant, ses expériences dans la nature et la relation avec la communauté qui l'amène à enrichir sa compréhension du monde (Hoskins et Smedley, 2016). Ces modes d'apprentissages permettent à l'enfant de construire ses connaissances plutôt que de les assimiler (Vienneau, 2017). Les bases des pratiques

appropriées au développement reposent d'ailleurs sur le constructivisme. Cette théorie du développement affirme que l'enfant construit ses connaissances en établissant lui-même des liens avec l'objet d'apprentissage par accommodation (modification de ses structures de connaissance existante) en interaction avec les pairs et les adultes (Legendre-Bergeron et Laveault, 1980; Vienneau, 2017).

Certaines valeurs élevées d'écart types attirent l'attention. Ils permettent de souligner que les participantes ne s'entendent pas sur l'importance de certaines pratiques ayant trait à la création d'une communauté d'apprentissage, plus précisément celles touchant les enfants à besoins particuliers. Les scores attribués aux items B38 « présence des spécialistes au jardin d'enfants pour aider les enfants à besoins particuliers » (moyenne de 4,36 et écart type de 1,55) et B37 « modification et adaptation des expériences d'apprentissage pour les enfants à besoins particuliers » (moyenne de 4,09 et écart type de 0,84) varient entre 2 et 5. Ces items correspondent justement à une nouveauté que le nouveau curriculum tente d'introduire dans le système préscolaire. En effet, l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers est une nouveauté dans la mesure où la faible scolarisation de ces enfants est un phénomène chronique en Haïti (Clermont Mathieu, Jean Jacques et Dérivois, 2012). Le curriculum stipule que « la prise en charge des enfants à besoins particuliers par les programmes préscolaires est un principe qui constitue une des normes minimales de services de développement de la petite enfance » (MENFP, 2014 p. 128). Ainsi, ces enfants « doivent être encouragés à participer aux activités physiques; leur participation renforce la solidarité entre les enfants et le respect de la diversité » (MENFP, 2014 p. 44). La jardinière « doit chercher de l'aide auprès de spécialistes, dans la mesure où ils sont disponibles, pour l'aider à adapter ses interventions » (MENFP, 2014 p. 128).

On comprend alors que les participantes ne s'entendent pas au sujet de cette intégration puisque ces enfants ne sont probablement pas accueillis au jardin d'enfants. Les différences entre les participantes pourraient s'interpréter par le fait qu'elles sont

partagées par leur position qui oscille entre la désirabilité sociale et un certain pragmatisme. En effet, les sections précédentes ont fait ressortir que les participantes semblent considérer que le fait de travailler avec l'ensemble du groupe pour enseigner la même chose à tous les enfants est une pratique à mettre régulièrement et chaque jour. Ainsi, cette pratique entre dès lors en contradiction avec un soutien à l'apprentissage qui respecte le rythme de chaque enfant, dont celui des enfants à besoins particuliers. Cette question de l'intégration des enfants à besoins particuliers mériterait d'être creusée dans les recherches futures.

Interactions pour favoriser le développement et l'apprentissage

En ce qui a trait à la deuxième catégorie de regroupement proposée par Kim (2005), soit les « interactions pour favoriser le développement et l'apprentissage », elle compte des items traitant du déplacement de la jardinière vers les groupes d'enfants ou chaque enfant (B18), de la variété de coins d'apprentissage avec du matériel concret (B12); les enfants réalisent leurs propres activités créatives (B13); plan d'intervention personnalisé pour les problèmes de comportement (B2); laisser aux enfants beaucoup de temps pour les jeux et les projets (B22); les enfants sélectionnent leurs activités (B9) et activités justes pour le plaisir des enfants (B43). Les faibles scores obtenus par les trois derniers items sont en contradiction avec les recommandations du curriculum relevant davantage de l'approche développementale. Le curriculum du préscolaire formule à la jardinière les recommandations suivantes :

« s'assurer que tout le matériel de la classe est accessible à tous les enfants. Adapter le matériel et l'espace aux enfants à besoins spéciaux. Encourager les enfants à choisir leurs activités en fonction de leurs préférences. Jouer et explorer avec les enfants. Programmer au moins une heure par jour pour l'exploration et le jeu libre ». (MENFP, 2014, p. 94).

Les faibles scores de la catégorie « interactions pour favoriser le développement et l'apprentissage » sont obtenus par les items qui traitent des activités juste pour le plaisir des enfants, de la sélection des activités par les enfants, des longues périodes de temps à laisser aux enfants pour qu'ils s'engagent dans leurs jeux et projets. Le curriculum précise que « le jeu est le travail des enfants » (MENFP, 2014 p. 22). Ces faibles scores comparés avec les scores élevés obtenus par des items qui traitent des activités de la jardinière, conduisent à l'interprétation du fait que les participantes croient que les activités des jardinières sont plus importantes que le libre-choix des enfants ou leurs activités ludiques et leurs projets, en d'autres termes, l'enseignement prendrait une place prépondérante sur l'apprentissage, ce qui semble correspondre au profil des croyances valeur et attitude décrite par Margron, (2014) au tableau 2.2. Or selon Miller et Almon, (2009), la diminution de l'importance et du temps accordés au jeu et à l'exploration serait associé aux préoccupations croissantes à l'égard de l'enseignement des mathématiques et de la lecture. Les activités centrées sur les jardinières d'enfants seraient dans ce sens incompatibles avec le curriculum. Selon le MENFP, (2014), l'enfant qui joue travaille en fait. Le curriculum de l'éducation préscolaire précise que « Le jeu est l'outil d'apprentissage par excellence des jeunes enfants; il met à profit leur curiosité naturelle et leur capacité à créer » (MENFP, 2014, p. 25). La difficulté à mettre en place une approche misant sur le jeu est bien documentée (Bubikova-Moan, Hjetland, et Wollscheid, 2019; Pyle, et Danniels, 2017; Pyle, DeLuca., et Danniels, 2017). Dans une méta-analyse à ce sujet Bubikova-Moan, Hjetland et Wollscheid, (2019) ont montré que la difficulté à mettre en place une approche sur le jeu dépend du contexte marqué par le débat entre une approche développementale et une approche scolarisante, des croyances des enseignants à propos de l'apprentissage par le jeu, de la balance entre l'activité de l'adulte et de l'enfant, du rôle de l'adulte, de son implication. Cette méta-analyse a montré que la mise en œuvre de l'apprentissage par le jeu est en fonction des plans stratégiques, des préoccupations concernant le curriculum, des attitudes parentales, de la formation et de la qualification des enseignants, des pressions des pairs dans les milieux préscolaires et les écoles, des défis

liés à la structuration, des caractéristiques des enfants. Cela tendrait à prouver que même si les jardinières d'enfants connaissent l'approche par le jeu et même si elles y croient, le transfert dans la pratique quotidienne demeure quand même compliqué. Ainsi, la formation initiale ou continue devrait sensibiliser les enseignants du préscolaire sur les difficultés de l'implantation d'une approche de l'apprentissage par le jeu, mais aussi préciser les différentes situations où le jeu peut être intégré dans les activités d'apprentissage (Pyle *et al.*, 2017).

Ainsi, semble se poser la nécessité d'une diffusion du curriculum auprès des écoles de formation et dans les milieux concernés qui permettrait d'aplanir les difficultés de son implantation. Certaines contradictions pourraient être liées à une méconnaissance de certains des prescrits de ce curriculum qui répond à une vraie nécessité de changement dans les interactions jardinières-enfants.

5.2 Les pratiques déclarées des jardinières concernant les pratiques appropriées et inappropriées au développement

Cette section a trait aux résultats obtenus à l'égard de l'objectif 1.2 : « Identifier les pratiques déclarées des futures jardinières concernant les pratiques appropriées au développement et les pratiques inappropriées au développement ». En première partie, nous abordons la discussion sur les pratiques déclarées de futures jardinières concernant les pratiques appropriées au développement. En deuxième partie, la discussion se poursuit quant aux pratiques déclarées de futures jardinières concernant les pratiques inappropriées au développement. Cette partie permettra de dresser le cadre des interactions qui se dérouleraient au sein des groupes, comparées au modèle des pratiques appropriées au développement tel qu'il dégage des écrits de la NAEYC, et de certaines recommandations du curriculum haïtien. Ces documents font référence aux pratiques liées à l'approche développementale. Il semble se dégager une tendance scolarisante au regard du portrait des croyances les plus significatives précédemment

au sein de notre échantillon. Or les recherches antérieures, comme la nôtre, font état de relation entre les croyances et les pratiques (Charlesworth *et al.*, 1993; Hedge et Cassidy, 2009; Kim, 2005; Kim *et al.*, 2005; Liu, 2007; McMullen, 1999; McMullen *et al.*, 2005; Wang, Elicker, McMullen et Mao, 2008). L'approche développementale constituant une innovation dans le système éducatif haïtien, la large diffusion et l'enseignement de ses fondements théoriques paraissent être une nécessité, mais ils doivent tenir compte du profil des croyances et des pratiques.

5.2.1 Des pratiques appropriées au développement sur lesquelles miser

Les participantes déclarent qu'elles mettront en application régulièrement ou chaque jour, trois pratiques appropriées au développement. Les scores moyens varient entre 4,03 et 4,15 pour les trois items décrivant ces pratiques. Ces items concernent les pratiques qui consistent à : chanter, jouer et bouger avec la musique (P7); adapter et modifier le matériel selon les besoins de l'enfant (P29) et exposer des travaux des enfants (P3). Ces items ne représentent que 16 % (soit 3 sur 18) des items décrivant les pratiques appropriées au développement du questionnaire proposé. Ils peuvent servir de point de départ pour montrer l'écart avec les recommandations, du curriculum et du guide des pratiques appropriées au développement dans le cadre d'activités de développement professionnel accompagnant la mise en application du curriculum. Ils peuvent par ailleurs servir de point de départ pour encourager la mise en œuvre d'autres pratiques en les mettant en relation avec certains principes phares d'une approche développementale. Les prochains paragraphes offrent des pistes pour partir des connaissances antérieures des jardinières en formation continue en les reliant au curriculum.

Chanter, jouer et bouger avec la musique

La pratique de l'item P7 décrivant la pratique consistant à chanter, jouer et bouger avec la musique peut être encouragée. Selon Bolduc (2009), pendant le jeune âge l'étude de

la musique renforce les connaissances innées ou acquises dans ce domaine, mais aussi facilite l'établissement des liens avec les domaines d'apprentissage comme la langue et les mathématiques et facilite le développement holistique. Le curriculum va dans le même sens en reconnaissant le caractère holistique de l'expérience musicale par le plaisir des sons qu'elle procure, mais aussi par la possibilité qu'elle offre pour l'apprentissage des concepts comme le rythme, la mélodie, la forme, le tempo, le timbre, le style, le volume, les notions d'espace et de temps (MENFP, 2014). Le curriculum recommande aux jardinières d'enfants de lier la musique à diverses expressions culturelles, manifestation d'émotion en association avec le langage, dans les mouvements physiques en cadence et synchronisés avec l'ensemble du groupe (MENFP, 2014).

En outre, dans une recherche, Miranda (2004) indique que les cinq dimensions des pratiques appropriées au développement peuvent être explorées à travers une telle utilisation de la musique pour les enfants du niveau préscolaire. Par exemple, une communauté bienveillante d'apprentissage peut être créée quand les enfants expriment leur joie de participer à une activité musicale en sautant, jouant, chantant ensemble, lorsque l'enseignant et les enfants explorent les sons d'un instrument, lorsque les enfants se rassemblent autour de l'enseignant pendant une histoire d'exploration vocale, lorsque l'environnement d'apprentissage favorise un engagement actif et volontaire des enfants et réciproquement lorsque les enfants sont fiers de leurs réalisations (Miranda, 2004). Par contre, pour qu'il y ait des interactions propices à l'apprentissage selon Miranda (2004) l'enseignant doit chercher à détecter des signes d'inattention qui peuvent se manifester. Ainsi, il doit être à l'affût de l'agitation, de conversations ou de jeux avec les pairs pendant une répétition qui exprimeraient le manque ou la perte d'intérêt pour une activité peu intéressante ou trop longue, voire même le besoin de bouger et la propension naturelle des enfants à lier leur apprentissage à leur expression physique (Miranda, 2004). De même, il est suggéré à l'enseignant de répondre aux

demandes des enfants de jouer par exemple leur propre musique ou d'essayer de jouer à leur manière.

Qui plus est, selon le curriculum, une classe qui reflète les caractéristiques des enfants, leurs intérêts et leur univers culturel contribuent à la formation de leur identité et au renforcement de leur estime de soi (MENFP, 2014). La musique est partie intégrante des formes d'expressions culturelles en Haïti (Price-Mars, 1973)²⁰. Justement, le respect de la culture des enfants constitue une des recommandations de pratique appropriée au développement (Copple et Bredekamp, 2009). Il serait donc pertinent de souligner l'importance d'encourager les jardinières d'enfants à mettre en œuvre tous les jours à travers la musique et la danse les pratiques appropriées au développement qui font une place à la culture des enfants à partir de laquelle d'autres formes d'expressions culturelles peuvent être abordées et comprises.

Enfin, il n'est pas exclu de faire entrevoir aux étudiantes en formation que les manifestations culturelles liant la musique, les danses et les jeux traditionnels peuvent être l'occasion pour elles d'établir des relations réciproques avec les parents. Non seulement parce que ces manifestations peuvent être présentées aux parents et à la communauté (concert par exemple), mais aussi parce que les parents peuvent démontrer leur talent lors de la préparation de ces événements. De telles pratiques seraient susceptibles de modifier la croyance sur l'implication des parents chez les jardinières d'enfants en formation dont l'item à ce sujet faisait partie de ceux qui ont obtenu les plus faibles scores.

²⁰ Ceci se dit en référence aux propos du docteur Jean Price-Mars «L'Haïtien : un peuple qui chante et qui souffre, qui peine et qui rit, un peuple qui rit, qui danse et se résigne [...]. Il chante l'effort musculaire et le repos après la tâche, l'optimisme indéracinable ... (Price-Mars, 1973, p. 68.)

Modifier le matériel selon les besoins de l'enfant

La pratique qui consiste à adapter et modifier le matériel selon les besoins de l'enfant (P29) devrait être encouragée. Elle constitue la preuve de la sensibilité de l'enseignant aux besoins des enfants. La sensibilité et la réponse de l'enseignant aux besoins des enfants à tout moment sont des facteurs les plus importants pour favoriser le développement et l'apprentissage des enfants (Copple et Bredekamp 2009; Buell *et al.*, 2017; Thorpe *et al.*, 2020; Curby, Brock et Hamre, 2013).

Par ailleurs, l'adaptation suppose que l'enseignant connaisse la séquence et le rythme du développement et de l'apprentissage des enfants en général, mais qu'il prenne le temps de bien observer chaque enfant afin de détecter ses forces et ses faiblesses, lui fournir du matériel selon ses intérêts, ses besoins et ses connaissances antérieures. L'adaptation du matériel est cohérente avec les bases constructivistes du curriculum et des pratiques appropriées au développement. Le constructivisme accorde une place à l'exploration, la manipulation et l'expérimentation personnelle de l'enfant (Vienneau, 2017). Piaget (1988), montre l'importance des manipulations physiques dans le développement et l'apprentissage des enfants. Selon Jean Piaget, l'action sur les objets permet la construction de l'intelligence de l'enfant. L'adaptation du matériel permet alors d'amener l'enfant à établir des relations avec l'objet d'apprentissage, enrichir sa compréhension du monde, construire ses connaissances par accommodation et non par assimilation. Pour Piaget (1988), le développement de l'intelligence commence par la manipulation d'objets réels avant de s'effectuer sur des symboles. L'utilisation des idées abstraites permet une meilleure compréhension du monde et confère à l'enfant la capacité de transférer ses apprentissages dans de nouveaux contextes (Copple et Bredekamp, 2009).

Exposer les travaux des enfants

Le troisième item des pratiques appropriées au développement que les étudiantes déclarent qu'elles mettront régulièrement ou chaque jour en application concerne le fait d'exposer les travaux des enfants. Cette pratique est à encourager de manière à bonifier la formation initiale et continue en vue de la mise en application du nouveau curriculum, car elle pourrait permettre d'améliorer les relations avec les parents et rehausser l'estime de soi des enfants. En effet, ces expositions permettent au visiteur de comprendre un peu le travail des enfants et lorsqu'elles sont authentiques elles peuvent également permettre aux enfants de se sentir valorisés dans le milieu où il y a un espace de collaboration entre les enfants, les enseignants et même les parents (Eckhoff, 2019). Le guide des pratiques appropriées au développement considère que ces bonnes relations établissent un climat propice au développement et à l'apprentissage à la construction de la compréhension du monde (Copple et Bredekamp, 2009). Les occasions permettant de jouer ensemble, de collaborer à des projets, et discuter avec les autres enfants et les adultes constituent un contexte propice au développement et à l'apprentissage des enfants (Copple et Bredekamp, 2009).

Les trois pratiques appropriées au développement consistant à : chanter, jouer et bouger avec la musique; exposer les travaux des enfants; modifier le matériel selon les besoins des enfants pourraient servir de point de départ pour une modification des croyances et des pratiques des jardinières en suivant la procédure proposée par Potvin (2013) consistant à exposer le sujet à des pratiques que l'on souhaite promouvoir pour provoquer l'extinction des pratiques non désirées. Cette procédure permet ainsi de miser sur l'importance des pratiques appropriées des jardinières pour les amener plus loin. Il s'agit d'une condition efficace de développement professionnel pour soutenir l'implantation du nouveau curriculum, de l'approche développementale et des pratiques appropriées. Cette procédure est proposée par Mitchell et Cubey (2003) qui indiquent que le développement professionnel se bâtit sur les croyances, les compétences, les connaissances et la compréhension des participants. En ce qui a trait à l'exposition à des pratiques que l'on souhaite faire adopter Markussen-Brown, Juhl,

Piasta, Bleses, Højen, et Justice, (2017) ont constaté que généralement, l'intensité, la durée et le nombre de composantes pratiques de développement professionnel étaient tous positivement liés aux résultats quant aux modifications souhaitées. Pour leur part dans une méta-analyse des programmes de développement professionnel pour les enseignants du préscolaire, Schachter, Gerde, et Hatton-Bowers, (2019) retiennent comme critères d'efficacité le caractère intensif et continu, la possibilité offerte et aux enseignants d'observer des pratiques de qualité, de recevoir de la rétroaction, de s'engager dans une pratique réflexive, de se concentrer sur l'amélioration de compétences connues pour favoriser le développement des enfants.

En effet, en misant sur la fréquence et la régularité de l'application de ces trois pratiques, cela peut avoir une incidence sur la mise en application d'autres pratiques appropriées au développement voire à l'extinction de certaines croyances aux pratiques inappropriées. Les effets potentiels de ces croyances aux pratiques inappropriées doivent être pris néanmoins en considération, car ils font partie du contexte et du milieu susceptible d'interférer avec les effets d'une démarche de développement professionnel (Wayne, Yoon, Zhu, Cronen, Garet, 2008). Les pratiques qui ne sont pas uniformément partagées par les participantes font partie de ces contextes, elles devront aussi être prises en considération. La discussion de la prochaine section sera consacrée à ces croyances mitigées.

5.2.2 Des pratiques déclarées appropriées au développement mitigées ou inappropriées au développement à réinvestir

Au contraire des pratiques appropriées au développement qui font consensus à la section précédente, les participantes sont plus mitigées lorsqu'elles font état de certaines pratiques qu'elles comptent mettre en place. Les écarts types importants concernent les items traitant des apprentissages à propos des enfants à besoins particuliers; des activités dans les coins et dans des domaines variés; des expériences d'écriture libre, des jeux de manipulation, de la valorisation du créole et de la culture

haïtienne; des jeux de société, des casse-têtes; ainsi que des invitations aux parents pour présenter une activité. Les écarts types sont plus réduits avec les scores les plus élevés.

Bubikova-Moan *et al.*, (2019) expliquent que les difficultés de la mise en œuvre de certaines approches nouvelles ou qui ne font pas consensus (l'apprentissage par le jeu par exemple), peuvent être entre autres dues aux pressions exercées par des pairs dans les milieux préscolaires et les enseignants des années subséquentes. Les pratiques et les croyances qui sont mitigées au sein d'un groupe d'enseignants méritent ainsi d'être prises en considération dans le cadre d'un développement professionnel pour promouvoir la mise en application d'une approche développementale. Schachter, Gerde, et Hatton-Bowers, (2019) affirment que l'efficacité d'un programme de développement professionnel repose sur le travail d'équipe, la rétroaction et le temps pour l'adaptation de manière à encourager la nouvelle approche dans les classes, bref sur la création d'une communauté professionnelle d'apprentissage. Mitchell et Cubey (2003) proposent que le développement professionnel pourvoie les participants des contenus théoriques et des connaissances suffisantes sur les pratiques alternatives. Dans le cas du présent travail de recherche, il pourrait s'agir des assises théoriques de l'approche développementale. Par ailleurs, les participants devraient être incités à procéder à une analyse de leurs caractéristiques personnelle et rechercher les incohérences afin d'accéder à un niveau supérieur de compréhension (Mitchell et Cubey 2003). Cette réflexion critique est cruciale, car elle peut conduire à une remise en question de certaines hypothèses Mitchell Cubey (2003). Dans le cas du présent travail de recherche, il pourrait s'agir d'hypothèse formulée sur la base des croyances et des pratiques auxquelles les participants étaient exposés. Ainsi, les pratiques qui devraient faire l'objet de réflexions dans le cadre d'un tel dispositif sont celles qui concernent la place des enfants à besoins particuliers, celles qui concernent la recherche d'un juste équilibre entre les activités en petits groupes (ou les interactions individuelles) et les activités en grand groupe, les activités centrées sur l'enfant et les activités dirigées par l'enseignant, les pratiques à la structuration des lieux et du

matériel, les pratiques qui accordent une place à la famille, à la culture à la langue des enfants et de la communauté.

Il serait important de souligner la pertinence de ces pratiques dans le cadre de la mise en application du nouveau curriculum par souci d'en démontrer la cohérence avec les pratiques de l'approche développementale, mais aussi de souligner l'importance de la cohésion entre les jardinières d'enfants qui de toute façon seront appelée à collaborer à la poursuite des objectifs centrés sur l'enfant, son développement et ses apprentissages. Ces orientations devront être clairement définies et non laissées à la discrétion des administrateurs et des jardinières d'enfants.

En outre, nos résultats ont indiqué que l'ensemble des participantes ont déclaré qu'elles mettront en application régulièrement ou chaque jour cinq pratiques inappropriées au développement. Le score pour ces cinq items varie de 4,03 à 4,30. Ces items concernent les pratiques suivantes : l'utilisation de livrets, des listes de mots, des syllabes à lire; l'écriture sur des lignes; le soulignage et le surlignage des mots dans des cahiers; la séparation des enfants de leurs amis et le travail avec l'ensemble du groupe pour enseigner la même chose.

Ces pratiques ont été identifiées comme étant inappropriées (Kim, 2005; Copple et Bdredekamp, 2009). En fait, elles font référence à une approche scolarisante en raison de la poursuite d'objectifs restreints en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de pratiques qui considèrent les enfants comme des récepteurs plutôt que des constructeurs de connaissances. Il s'agit de pratiques pédagogiques que l'on retrouve lorsque l'enfant commence sa scolarisation, il s'ensuit que lorsqu'elles sont mises en application au jardin d'enfants elles tendraient à préparer l'enfant pour l'école. Or, ces pratiques ne sont pas requises au jardin d'enfants.

Ces pratiques inappropriées correspondent en quelque sorte à la mise en application de conceptions qui seraient erronées et constitueraient des défis à la mise en application des pratiques appropriées au développement. Elles doivent être prises en considération en formation initiale et continue. Dans le cadre du présent projet de recherche, il paraît important de parler de l'application de la procédure de changement conceptuel de Potvin (2013). Le conflit cognitif est utilisé pour diminuer les effets de la conception initiale et permettre aux apprenants d'installer volontairement des signaux inhibiteurs (Potvin, 2013; Potvin, Sauriol et Riopel, 2015), de reconnaître les situations où les conceptions sont contre-indiquées jusqu'à l'installation automatique des conceptions souhaitées en faveur d'une prévalence de plus en plus durable (Potvin, Sauriol et Riopel, 2015).

La section suivante poursuivra la discussion sur les croyances et les pratiques déclarées des participantes en partant de l'idée que d'autres variables personnelles ou associées aux expériences de vie des participantes, au contexte, peuvent influencer les croyances et les pratiques.

5.3 Les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées des futures jardinières d'enfants d'Haïti

Cette partie de la discussion, porte sur les résultats concernant les influences sur les croyances et les pratiques déclarées des jardinières en relation avec le troisième objectif qui consistait à identifier les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants d'Haïti. Elle aborde les résultats obtenus à l'égard de l'objectif 1.3 « Identifier les variables associées aux croyances et aux pratiques déclarées de futures jardinières d'enfants d'Haïti en fin de formation concernant les pratiques appropriées et les pratiques inappropriées au développement des enfants de 3 à 5 ans ».

5.3.1 Les influences des expériences de travail avec les enfants sur les croyances et les pratiques

Les résultats ont montré que l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires ou la non-obtention de celui-ci n'a pas d'incidence significative sur les croyances et les pratiques déclarées de notre échantillon. Par contre, le travail antérieur avec les enfants a une incidence sur les croyances aux pratiques appropriées au développement. Le travail actuel avec les enfants a également une incidence sur les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement. Le travail antérieur et actuel prédisposerait donc les étudiantes à envisager de poser des actions plus appropriées au développement. Ce résultat concorde avec la recherche de Kim (2011). Cette recherche a montré que les enseignants les plus expérimentés ont plus tendance à mettre en œuvre les pratiques appropriées au développement et que les croyances les plus fortes sont associées aux plus longues expériences de terrain. Ce résultat semble indiquer que, pour ce qu'il s'agit de pratiques appropriées au développement, l'expérience de travail antérieur et actuel conduirait à la construction de connaissances qui faciliteraient la mise en relation de la formation en cours avec une approche développementale. La présence prolongée sur le terrain des étudiantes pour acquérir ces savoirs d'expérience telle que suggérée par ces résultats constituerait une formule intéressante à prendre en considération lors de la formation initiale.

Toutefois, les résultats sont surprenants dans la mesure où elles expriment une rupture avec les valeurs, les croyances et les attitudes traditionnelles concernant l'enseignement en Haïti selon Margron (2014) présenté au tableau 2.2. Le contact avec le terrain est associé aux croyances et pratiques déclarées appropriées, alors les pratiques traditionnelles étaient décrites comme étant inappropriées et liées à la faible qualité supposée de l'éducation préscolaire. Une étude approfondie de cette qualité pourrait aider à mieux comprendre les processus en cours et qui expliqueraient une telle relation. L'utilisation d'autres instruments d'observation de la qualité comme le

Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro et Hamre, 2008) peut s'avérer intéressante dans les études subséquentes.

Selon Kagan (1992), il n'existe pas de pratique qui aurait une valeur de vérité absolue, de certitude et de connaissance scientifique. Cela vient du fait que chacun se constitue un répertoire personnel de pratique qui est le résultat de l'expérience personnelle, de l'inspiration du sens commun, de la communauté de pratique ou culturelle ambiante et de théories scientifiques, psychologiques, linguistiques, etc. (Crahay *et al.*, 2010). Le travail antérieur et actuel avec les enfants semble pourvoir ces étudiantes de ces acquis expérimentiels qui expliqueraient dans une certaine mesure les résultats en relation avec la mise en application de pratiques appropriées au développement. La compréhension du lien entre l'expérience de travail avec les enfants mériterait de ce fait d'être approfondie. L'intérêt d'un tel approfondissement résiderait dans le fait que la formation initiale ne peut être considérée comme terminale et suffisante, mais plutôt une première étape de la formation professionnelle qui en jette les bases (CSE, 2014). L'expérience de travail actuel constituerait un avantage dans la formation initiale. Il est important que le professionnel débutant construise sa pratique progressivement en apprenant à réfléchir sur ses actes et sur ce qu'il mobilise en situation (Altet, 2013). Cette information pourrait être intéressante pour les écoles de formation de jardinières d'enfants en Haïti et pour les responsables du ministère de l'Éducation nationale. Ces derniers souhaitent la mise en place d'une formation initiale qui « assure une expérience réelle et solide du terrain et maintient un va-et-vient entre la théorie et la pratique tout au long de la formation » (MENFP, 2018 p. 61). Reconnaisant le rôle de l'expérience de terrain, le ministère affirme que dans certains cas, les aides-jardinières accèdent au même niveau que les jardinières d'enfants au bout de longues années d'expérience à améliorer leurs compétences (MENFP, 2018 p. 17).

5.3.2 Les croyances à propos de l'influence personnelle et des autres personnes dans les milieux proximaux des enfants

Une plus grande proportion de l'échantillon s'attribue le premier rang en termes d'influence sur les pratiques qui soutiennent le développement et l'apprentissage. Ce résultat concorde avec les recherches qui ont montré que la croyance en la capacité à enseigner est forte chez les enseignants en formation initiale (Weinstein, 1988; 1989). Cette croyance serait importante pour l'adaptabilité (Crahay, *et al.*, 2010). Weinstein (1988) qualifie cette croyance d'avant l'entrée en fonction d'« optimisme irréaliste ». Les étudiants au cours de cette période sous-estimeraient largement la complexité du métier (Crahay *et al.*, 2010). Les recherches sur la qualité démontrent que de nombreuses variables susceptibles d'influencer les pratiques des jardinières, dont les sources d'influence feraient partie, se situeraient à différents niveaux. Certes, la jardinière est la source la plus près de ses propres pratiques, mais les autres jardinières et les parents des enfants sont aussi des sources d'influence importantes près de la jardinière (Bigras, Dessus, Lemay, Bouchard, et Lequette, 2020; Bigras et Japel, 2007; Lemay, 2013).

Les résultats indiquent que les participantes sous-estimeraient les influences d'autres personnes qui pourtant constituent des acteurs importants de la mise en application des pratiques appropriées au développement : les parents et les autres jardinières. En effet, selon les croyances des étudiantes, le curriculum est classé au deuxième rang en termes d'influence, les parents sont classés au sixième rang par 13 étudiantes et les autres jardinières sont classées au cinquième et au sixième rang par 20 étudiantes.

Ces résultats attirent l'attention dans la mesure où les relations humaines de qualité entre les personnes qui font partie des milieux proximaux autour des jeunes enfants sont très importantes dans le cadre de la mise en application de pratiques appropriées au développement. Cette collaboration favorise la création d'une communauté d'apprentissage qui constitue une des recommandations de la NAEYC. La formation

d'une communauté d'apprentissage repose sur les relations bienveillantes entre les adultes et les enfants, des enfants entre eux, des enseignants entre eux, des enseignants et des familles (Copple et Bredekamp, 2009). De plus dans la relation entre les enseignants et les familles, les parents doivent être considérés comme des partenaires des enseignants ayant toutes les connaissances et la perspicacité sur les enfants au même titre que les enseignants (Copple et Bredekamp, 2009). Par ailleurs, les relations harmonieuses avec les familles et la communauté sont cruciales pour la mise en place d'un environnement éducatif de qualité destiné à soutenir le développement et l'apprentissage des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (Duval et Bouchard, 2013). Cela peut se faire notamment :

« a) en accueillant les familles dans l'environnement éducatif afin que celles-ci s'y sentent les bienvenues et en les invitant à participer aux activités du milieu; b) en créant une relation basée sur le dialogue; c) en utilisant plusieurs moyens de communication (l'agenda, les appels téléphoniques, l'échange de courriels, etc.) et d) en reconnaissant les choix des parents concernant leur enfant et en répondant avec sensibilité et respect à leurs préférences » (Duval et Bouchard, 2013, p. 91).

En somme, bien que la croyance en leur propre influence semble importante pour les futures jardinières, une certaine prudence est de mise parce que le résultat pourrait traduire une surestimation de leur influence et une sous-estimation de la complexité de la tâche au jardin d'enfants.

5.3.3 La relation entre les croyances et les pratiques

Les résultats qui retiennent l'attention concernent la relation significative entre les croyances aux pratiques appropriées au développement et les pratiques déclarées en ce qui concerne les pratiques appropriées au développement d'une part; la relation significative entre les croyances aux pratiques inappropriées au développement et les pratiques déclarées concernant les pratiques inappropriées au développement d'autre part. Cela montre qu'il y a une certaine cohérence entre les croyances et les pratiques

de même nature (DAPB/DAPP, DIPB/DIPP). Les croyances ont une valeur conative, c'est-à-dire que l'une de leurs principales fonctions est de guider l'action et de la provoquer (Crahay, 2010; Dewey, 1933; Pajares, 1992; Rokeach, 1968; Sigel, 1985). Ce résultat est cohérent avec les recherches antérieures (Charlesworth *et al.*, 1993; Hegde et Cassidy, 2009; Kim, 2005; Liu, 2007; McMullen *et al.*, 2005; Stipek et Byler, 1997; Wang *et al.*, 2008).

Cela semble indiquer que les étudiantes mettront en application les pratiques appropriées à une fréquence qui dépend de l'importance qu'elles accordent à ces croyances décrites dans le questionnaire. Toutefois, étant donné que les scores des croyances aux pratiques inappropriées au développement sont aussi corrélés avec ceux des pratiques déclarées inappropriées au développement, la nécessité de tenir compte de ces croyances s'impose à cause des éventuelles incohérences entre les croyances et les pratiques déclarées. Ainsi, ces résultats seraient utiles pour les écoles de formation initiale de jardinières d'enfants et les concepteurs de dispositifs de développement professionnel destinés à la formation continue. Les recherches sur la prévalence conceptuelle (Potvin, 2013) constituent une voie à explorer pour les modifications des croyances dans le cadre d'un accompagnement socioconstructiviste pour l'implantation du nouveau curriculum de l'éducation préscolaire haïtien. Les recherches sur les croyances et les pratiques déclarées pourraient constituer alors un préalable intéressant du processus de modification de croyances.

5.4 Les limites de l'étude

Il était originellement prévu que la collecte des données se réalise sur le terrain. Cela impliquait la rencontre des participantes pour expliquer le but de la recherche et leur remettre en personne un formulaire de consentement en version papier. Nous avons dû nous adapter rapidement pour produire une version électronique de tous ces documents. Néanmoins, les mesures ont été prises pour que la collecte des données, leur traitement

et leurs analyses soient réalisés de façon très rigoureuse. Il demeure toutefois que cette recherche présente certaines limites. Tout d'abord, les résultats obtenus ne sont pas tout à fait représentatifs de l'ensemble des écoles de formation de jardinière d'enfants de Port-au-Prince, encore moins de l'ensemble du pays. Certaines écoles ont dû se retirer parce que les responsables avaient perdu contact avec leurs étudiantes à cause de la fermeture due à la pandémie. Le lien du questionnaire a été envoyé aux responsables des écoles qui l'ont partagé avec leurs étudiantes. Il s'ensuit que les difficultés de connexion internet et de manipulation du questionnaire par les participantes ont fait que nous avons obtenu le nombre de 33 participations valides. La petite taille de l'échantillon constitue la deuxième limite de l'étude. Elle rend l'étude difficilement généralisable à l'ensemble de la population même s'il s'agit d'une étude quantitative.

Par ailleurs, un accord interjuge a permis de valider la version adaptée de notre questionnaire. Les analyses de cohérence interne ont donné des résultats dans les limites acceptables. Néanmoins, il demeure possible que l'adaptation et la traduction aient limité la compréhension de certains items. Dans ce même ordre d'idées, étant donné que nous n'étions pas sur place, en raison de la crise sanitaire qui sévissait, nous n'avons pu apporter l'aide requise lors de la passation du questionnaire. Il aurait été possible que les étudiantes eussent bénéficié d'explication pour comprendre les items du questionnaire.

Enfin, les données quantitatives ont été collectées uniquement par un instrument à échelle de type Likert. En ce sens, il n'y a pas eu de croisement avec des données d'observation chez les participantes en présence d'enfants. En fait, le contexte ne nous le permettait pas puisque nous étions en crise sanitaire et que de toute façon, les étudiantes avaient déjà réalisé leurs stages étant aux études à ce moment-là. Par ailleurs, l'observation conviendrait mieux à une recherche mixte qui permettrait d'approfondir dans un volet qualitatif les résultats quantitatifs afin de creuser plus en profondeur les croyances, les choix et les préférences des participantes. De plus, il aurait été pertinent

de s'intéresser aux pratiques des jardinières en contexte éducatif. Pour ce faire en considérant notre intérêt pour les jardinières en fin de formation, une première collecte de données à la fin de la formation puis une deuxième au début de leur entrée dans le monde professionnel pour observer leurs pratiques réelles serait une avenue intéressante à emprunter. Cela nous aurait permis d'examiner l'écart entre les croyances des jardinières et leurs pratiques réelles. Il est possible à ce moment-là que les résultats aient été différents de ceux obtenus à l'égard des croyances et des pratiques déclarées. Comme stipulé plus haut, l'observation aurait pu accompagner le questionnaire dont nous nous sommes servis pour cette étude.

5.5 Les retombées de l'étude

La contribution de cette recherche permet d'abord de démontrer que la recherche menée avec la rigueur scientifique est possible en Haïti à faible coût. Cela est possible notamment grâce aux avancés dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. L'internet couvre une portion considérable du territoire.

De plus, la présente étude amène des données qui pourraient être prises en compte dans les programmes de formation. En effet, les pratiques appropriées au développement qui opérationnalisent les théories de l'apprentissage des épistémologies constructivistes constituent un cadre de référence intéressant pour bâtir les programmes de formation de jardinières d'enfants (et même des instituteurs de l'école fondamentale). En utilisant l'instrument de mesure à des moments précis du parcours de formation, les responsables de ces écoles disposeraient ainsi de précieuses informations sur l'évolution des étudiantes. Cela pourrait apporter les correctifs nécessaires. De la même façon, le ministère disposerait de précieuses informations sur le travail à effectuer dans le cadre de la formation d'appoint en vue de la mise en application du nouveau curriculum du préscolaire à l'échelle du pays. Les départements des ressources humaines du ministère et des écoles de formation disposeraient ainsi d'un cadre très

intéressant pour le recrutement d'éventuelles conseillères pédagogiques et des jardinières d'enfants.

De plus, cette recherche permet d'identifier certaines recommandations pour augmenter la qualité de la formation en Haïti. Nous en faisons état dans ce qui suit :

1- Inclure dans les programmes de formation des enseignantes des modules qui amènent les étudiantes à réfléchir aux pratiques appropriées au développement et à celles qui sont plutôt inappropriées. Ces modules pourraient tenir compte des croyances des étudiantes et faire l'objet d'une profonde réflexion à l'égard des fondements théoriques qui les sous-tendent.

2- Mettre en place une formation massive de formateurs, par un partenariat entre les institutions de formation jardinière d'enfants et des institutions étrangères. Cette formation viserait à sensibiliser les étudiantes quant à leurs croyances et à leurs pratiques déclarées à l'égard des pratiques appropriées au développement.

3- Promouvoir, en contexte haïtien, l'utilisation d'instruments de recherche sur les croyances et les pratiques des jardinières d'enfants, l'utilisation des instruments d'observation de l'environnement de la classe (comme le Classroom assessment Scoring System, CLASS ou le Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS) et développer une expertise locale dans l'utilisation de ces outils.

4- Encourager la création des centres d'application semblable aux ÉFACAP (École Fondamentale d'Application-Centre d'Appui Pédagogique) au sein des institutions de formation de jardinières d'enfants où il serait possible d'expérimenter les pratiques éducatives appropriées au développement.

5- Encourager la création d'un groupe de recherche en éducation préscolaire et octroyer des bourses pour les recherches en éducation préscolaire au sein de l'Université d'État d'Haïti.

6- Encourager les administrateurs des jardins d'enfants et les jardinières d'enfants à planifier des activités qui donnent aux parents l'occasion de s'impliquer directement dans le quotidien des jardins d'enfants.

7- Encourager les discussions et les recherches universitaires sur la place du créole aux jardins d'enfants.

8- Encourager la création d'ateliers de fabrication de matériels pédagogiques adaptés à la culture haïtienne.

9- Établir des dispositifs sur la base de critère d'efficacité des exigences en matière de développement professionnel des jardinières d'enfants ainsi que des mesures incitatives qui les accompagnent.

10- Encourager les discussions avec les écoles fondamentales en vue du passage harmonieux du jardin d'enfant à l'école fondamentale.

11- Encourager les discussions sur le rôle des jardins d'enfants quant à l'émergence de la lecture et de l'écriture.

CONCLUSION

Cette recherche a été réalisée dans le contexte haïtien auprès de jardinières d'enfants en fin de formation. Elle avait comme objectif de mettre en lumière leurs croyances et leurs pratiques déclarées sous l'angle des pratiques appropriées au développement de l'enfant. Elle avait également comme objectif de mettre en évidence les croyances et les pratiques déclarées des jardinières à l'égard des pratiques qui sont inappropriées. Le but étant d'avoir un portrait général des croyances et des pratiques déclarées des jardinières.

Dans cette étude, les pratiques déclarées ont été décrites et analysées pour en faire ressortir les grandes tendances au sein de notre échantillon. Une des premières constatations entourant cette étude, concerne l'importance de la formation initiale des futures jardinières d'enfants et la formation continue des jardinières dans cette conjoncture de réforme curriculaire marquée par l'introduction de certaines innovations au sein du niveau d'éducation. À cet effet, précisons que la problématique de la recherche s'est appuyée sur les écrits démontrant la nécessité d'une éducation préscolaire de qualité. Celle-ci constitue un droit garanti par la convention internationale des droits de l'enfance, un droit dont la jouissance permet à l'enfant de se développer selon ses capacités, ses talents et ses aptitudes, dans sa culture et sa langue (ONU, 1989). Parallèlement, les recherches ont montré que les interventions éducatives dès le très jeune âge produisent de meilleurs résultats à cause de la plasticité du cerveau. La problématique de l'étude a tenté de démontrer qu'une étude sur les croyances et les pratiques déclarées peut éclairer les prises de décision notamment en matière de formation initiale et de formation continue. La formation des jardinières d'enfants constituant un élément fondamental dans la mise en place d'un système de

qualité au préscolaire, mais aussi une occasion de modification des croyances. Considérant les croyances comme une forme de connaissance que la formation par essence est susceptible de susciter et de modifier, il appert que l'objectif de l'étude était intéressant. Par ailleurs, dans une étude future, il pourrait être pertinent de s'attarder aux croyances en tenant compte de leur prévalence conceptuelle. Des auteurs tels que Kagan (1992) et Potvin (2013) ont établi des lignes directrices à ce sujet.

Le cadre théorique a mis en lumière les concepts-clés de la recherche en relation avec la mise en contexte de la problématique. À l'intérieur de ce cadre théorique, le modèle américain qui traite des pratiques appropriées au développement et dont plusieurs principes ont été mis en évidence. Le concept de pratique professionnelle a été aussi défini et a permis de définir une pratique déclarée dont l'étude s'est circonscrite en raison du fait que les étudiantes ont peu d'expérience avec le milieu, hormis leur stage. Néanmoins ce concept a été retenu parce qu'il prête à l'interprétation de la cohérence des réponses de participantes, en plus de constituer un repère pour les pratiques réflexives dans le cadre du développement professionnel et à des investigations plus poussées lors de recherches futures. Ensuite, les croyances ont été considérées comme l'une des variables principales de la recherche et leur origine soulignées à cause de leur capacité à guider les actions.

La méthodologie utilisée a permis d'atteindre les trois objectifs de la recherche visant à décrire les croyances et les pratiques déclarées des jardinières. L'instrument de collecte des données pour mesurer les croyances et les pratiques déclarées, le *Teacher Belief and Practice Scale*, s'est avéré pertinent. Ce questionnaire modifié, traduit et adapté à la culture haïtienne a permis de recueillir des données pour alimenter le portrait des étudiants en fin de formation à l'égard des pratiques appropriées au développement. Les données recueillies en ligne en utilisant le logiciel *Lime Survey* ont aussi permis d'atteindre les objectifs de recherche dans un temps de crise sanitaire qui ne nous a pas

permis de nous rendre sur les lieux. Par ailleurs, les données traitées par les logiciels Excel et SPSS 26 ont fait émerger des résultats intéressants.

Les résultats ont indiqué que les étudiantes croient en l'importance des pratiques appropriées au développement tout autant que celles inappropriées. Les résultats ont aussi mis en évidence que les étudiantes sont cohérentes dans leur choix puisque les analyses de corrélation ont montré que plus les étudiantes ont une croyance dans un sens (faible ou élevé) et plus souvent elles mettront en application des pratiques qui vont dans le même sens. Les résultats n'ont pas révélé de corrélation entre croyance et pratiques déclarées opposées. De plus, les expériences de travail avant les études semblent influencer les croyances alors que les expériences de travail pendant les études semblent influencer les pratiques déclarées. Par ailleurs, les participantes de plus croient qu'elles occupent le premier rang en termes d'influence dans la planification et la réalisation des activités au jardin d'enfants. Certaines ont placé l'influence des parents au premier rang, mais une plus forte proportion classe l'influence des parents au sixième (et dernier rang) rang. Aucune étudiante ne place les « autres jardinières » au premier rang alors que le curriculum est classé au deuxième.

Par ailleurs, la discussion a porté sur le lien entre les croyances et les pratiques déclarées des jardinières d'enfants, et a permis de comparer nos résultats aux recherches antérieures sur un sujet similaire. La discussion a mis en évidence l'importance de considérer les croyances des étudiantes en fin de formation puisque celles-ci peuvent jouer un rôle clé dans l'amélioration de la qualité offerte dans les jardins d'enfants en Haïti (MENFP, 2014). Les croyances ayant une valeur conative c'est-à-dire qu'elles sont considérées comme une forme de connaissance pour l'action, il apparaissait pertinent de s'y attarder. La discussion a permis notamment de mettre en valeur l'item ayant obtenu le score le plus élevé soit, celui associé au développement professionnel qui ressort comme étant la croyance la plus élevée chez les étudiantes de notre échantillon à l'égard des pratiques appropriées au développement. À cet égard,

en examinant les recherches qui ont considéré cet aspect, nous avons pu approfondir notre réflexion en fonction de cette donnée. Ainsi, il appert que cette croyance est importante puisque le principal objectif d'une démarche de développement professionnel en petite enfance vise surtout l'amélioration de la qualité des milieux éducatifs (Egert, Fukkin et Eckhardt, 2018; Guskey, 2002; Martinez-Beck et Zaslow, 2006; Sheridan, Edwards, Marvin et Knoche, 2009). Or, cette qualité peut voir le jour par la mise en œuvre des pratiques appropriées au développement (McCarty, Abbott-Shim, et Lambert, 2001; McMullen et Alat, 2002) et ce, dans les jardins d'enfants en Haïti. Puisqu'il s'agit d'une croyance importante de la part des étudiantes en fin de formation de cette étude, nous recommandons que des sessions de formation leur soient offertes afin de les soutenir dans la consolidation des pratiques appropriées au développement de l'enfant. Ces formations pourraient avoir comme objectif le développement de compétences visant à soutenir efficacement le développement et l'apprentissage des enfants plutôt qu'une expertise dans la transmission de connaissance. En d'autres mots, il est important que les croyances et les pratiques soient centrées sur l'enfant et non sur la jardinière, sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Enfin, mentionnons que la discussion à l'instar des résultats a permis de formuler des recommandations à propos des contenus d'éventuelles activités de développement professionnel qui pourront être offertes en vue de la mise en application du nouveau curriculum.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

Veillez répondre aux questions suivantes en encerclant le chiffre le plus proche de vos croyances personnelles sur l'importance de chacune des pratiques décrites dans le tableau suivant.

	Les pratiques	1 Pas du tout important	2 Pas très important	3 Relativement Important	4 Très important	5- Extrêmement important
2	Il est _____ que les progrès des enfants soient évalués régulièrement par des tests qu'ils doivent réussir pour juger de l'efficacité et de l'atteinte du niveau de développement caractéristique de leur groupe d'âge)	1	2	3	4	5
3	Pour planifier et évaluer les activités prévues dans le curriculum du préscolaire l'observation des enfants par la jardinière est _____	1	2	3	4	5
	Il est _____ que les activités correspondent aux intérêts des enfants.	1	2	3	4	5
5	Il est _____ que les activités correspondent aux différences individuelles des enfants en ce qui a trait à leur niveau de développement.	1	2	3	4	5
6	Il est _____ que les activités au préscolaire soient adaptées selon le milieu de vie des enfants	1	2	3	4	5

7	Il est _____ de respecter que chaque domaine du curriculum soit enseigné comme des matières séparées à des moments différents.	1	2	3	4	5
8	Il est _____ que les interactions enfants-jardinières aident au développement de l'estime de soi et des sentiments positifs des enfants envers l'apprentissage	1	2	1	2	5
9	Il est _____ que la jardinière offre la possibilité aux enfants de sélectionner par eux-mêmes un bon nombre de leurs activités.	1	2	3	4	5
10	Il est _____ d'utiliser une seule approche pour enseigner la lecture et l'écriture au jardin d'enfant	1	2	3	4	5
11	Il est _____ d'enseigner la reconnaissance des lettres et une liste de mots courants au jardin d'enfants.	1	2	3	4	5
12	Il est _____ que la jardinière fournisse aux enfants une variété de coins d'apprentissage avec du matériel concret (coin d'écriture, coin de sciences, coin de mathématiques, etc.).	1	2	3	4	5
13	Il est _____ que les enfants puissent réaliser leur propres activités (exemple : découper leurs propres formes, effectuer leurs propres étapes dans une expérience, et planifier leurs propres activités créatives dans les jeux de rôle, production artistique, jeux électroniques).	1	2	3	4	5
14	Il est _____ que les enfants travaillent en silence et seul à leur place.	1	2	3	4	5
15	Les flash cards (nombres, lettres, et/ou des mots) à des fins d'enseignement sont _____ pour le programme au jardin d'enfants.	1	1	3	2	5
16	Un programme structuré de lecture ou de pré-lecture est _____ pour tous les enfants au jardin d'enfants.	1	2	3	4	5
17	En termes d'efficacité, il est _____ pour la jardinière de parler à tout le groupe et de s'assurer que tous les enfants participent à la même activité en même temps.	1	2	3	3	5
18	En termes d'efficacité, il est _____ pour la jardinière de se déplacer vers les groupes et vers les enfants individuellement, en offrant des suggestions, en posant des questions, en facilitant l'implication dans la manipulation du matériel et dans les activités en collaboration avec les pairs.	1	2	3	4	5

19	Il est _____ que la jardinière donne des friandises, des autocollants, et /ou des étoiles pour inciter les enfants à faire des activités qu'ils n'ont pas le goût de faire.	1	2	3	4	4
20	Il est _____ pour les jardinières d'utiliser régulièrement les punitions et/ou réprimandes quand un enfant ne veut pas participer.	1	2	3	4	5
21	Il est _____ que les jardinières élaborent un plan personnalisé d'intervention pour résoudre les problèmes de comportement graves.	1	2	3	4	5
22	Il est _____ que les jardinières accordent de longues périodes de temps aux enfants pour s'engager dans leurs jeux et travailler sur des projets.	1	2	3	4	5
23	Il est _____ pour les enfants de faire des expériences d'écriture en inventant le nom des lettres et l'écriture de certains mots.	1	2	3	4	5
24	Il est _____ que les enfants colorient à l'intérieur des formes déjà tracées.	1	2	3	4	5
25	Il est _____ que la jardinière lise des histoires quotidiennement aux enfants, en groupe ou individuellement.	1	2	3	4	5
26	Il est _____ que les enfants récitent des histoires à la jardinière qui les reformulent en d'autres mots.					
27	Il est _____ que la jardinière en service s'engage dans des activités de développement professionnel spécifiques pour l'éducation préscolaire (p. ex., participation à des conférences, recherche internet, lecture de manuels et de revues spécialisées.	1	2	3	4	5
28	Il est _____ que les enfants explorent les caractères imprimés fonctionnels (annuaire téléphoniques, magazines, etc.) et environnants (boîtes de céréales, sac de croustilles, etc.) dans la classe de jardin d'enfants.	1	2	3	4	5
29	Il est _____ d'offrir aux enfants beaucoup d'occasions pour développer leurs habiletés sociales (coopération, aide, échange) au contact des pairs.	1	2	3	4	5
30	Il est _____ que les livres, les images et les jouets représentent des personnes de différentes races, âges, et différentes capacités ainsi que les deux sexes (filles et garçons) dans divers rôles.	1	2	3	4	5

31	Il est ___ d'avoir une planification pour la période des activités extérieures (dans la cour), où toutes les dimensions sont incluses (socio affective, cognitive).	1	2	3	4	5
32	Il est ___ que l'implication des parents se fasse de la manière dont ils se sentent à l'aise de le faire.	1	2	3	4	5
33	Il est ___ que la jardinière utilise certaines stratégies comme par exemple établir les limites, résoudre des problèmes, changer les enfants de place pour guider les comportements.	1	2	3	4	5
34	Il est ___ que la jardinière d'enfants intègre la culture haïtienne et la langue d'origine (créole) dans le programme tout au long de l'année.	1	2	3	4	5
35	Il est ___ de solliciter et d'inclure les connaissances que les parents ont des enfants à des fins de classement, d'évaluation et de planification.	1	2	3	4	5
36	Il est ___ d'établir une relation de partenariat avec les parents de tous les enfants y compris ceux à besoins particulier.	1	2	3	4	5
37	Il est ___ que la jardinière modifie et adapte les expériences d'apprentissage pour les enfants à besoins particuliers tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.	1	2	3	4	5
38	Il est ___ que l'enfant ayant des besoins particuliers (des difficultés) puisse recevoir l'aide d'une spécialiste lorsqu'il est au jardin d'enfants.	1	2	3	4	5
39	Il est ___ que la jardinière maintienne un environnement de silence.	1	2	3	4	5
40	Il est ___ que la planification et les aménagements soient les mêmes pour tous les enfants qui intègrent un groupe.	1	2	3	4	5
41	Il est ___ de travailler les ___ sur des habiletés isolées en utilisant la répétition et la récitation Par exemple les lettres de l'alphabet.	1	2	3	4	5
42	Il est ___ de respecter sa planification sans se laisser distraire par les intérêt des enfants ou les circonstances actuelles.	1	2	3	4	5
43	Il est ___ de planifier des activités juste pour le plaisir des enfants sans relation avec les objectifs du curriculum.	1	2	3	4	5

Questionnaire sur les pratiques déclarées

Pour chacun des items suivants, veuillez entourer le chiffre qui correspond le plus à la fréquence à laquelle les enfants dans vos groupes au jardin d'enfant feront ces activités. Veuillez sélectionner un seul chiffre pour chaque ligne

(1 = presque jamais, 2 = rarement, 3 = parfois 4 = régulièrement 5 = chaque jour)

1	Réaliser des constructions avec des blocs achetés au magasin ou des matériaux recyclés (boîte de lait, de céréales).	1	2	3	4	5
2	Réaliser des activités d'apprentissage et des projets dans un large éventail de domaine (math, lecture...) et dans des coins variés (coin art dramatique, construction, art graphique, musique, coin d'expériences scientifiques etc.).	1	2	3	4	5
3	Exposer les travaux des enfants dans la salle de classe.	1	2	3	4	5
4	Réaliser des expériences d'écriture en utilisant des dessins, des symboles, des lettres ou en inventant le nom des lettres, laisser les enfants épeler les mots à leur façon.	1	2	3	4	5
5	Jouer avec des jeux de société, des casse-tête (exemple Bristle Block) inviter les enfants à décrire leurs constructions originales, leur donner un nom.	1	2	3	4	5
6	Jouer avec du matériel d'expériences scientifiques ou de construction ou de fabrication (ex : animaux, plantes, roues, outils, etc.).	1	2	3	4	5
7	Chanter, écouter de la musique, bouger au son de la musique, jouer de la musique (exemple avec le tambour comprendre les suites mathématiques avec les rythmes de tambour ou les pas de danse.	1	2	3	4	5
8	Planifier des activités extérieures de motricité globale qui sollicitent les grands muscles (exemple en balancement, course, saut).	1	2	3	4	5
9	Jouer à des jeux de manipulation (par exemple : pegboard, Legos, cube Unifix).	1	2	3	4	5
10	Dans les activités de lecture utiliser des livrets (comme un syllabaire) ou des feuillets de vocabulaire) ou des listes de mots et de syllabes à lire et épeler pour les enfants de grande section.	1	2	3	4	5
11	Classer les enfants selon leur habileté ou leurs résultats (faible, fort, moyen).	1	2	3	4	5
12	Faire des exercices où les enfants entourent, soulignent ou surlignent des mots dans les cahiers ou des feuilles de lecture.	1	2	3	4	5

13	Utiliser des cartes avec l'alphabet, des mots et des exercices d'arithmétique pour favoriser l'entrée des enfants de la grande section à l'école fondamentale.	1	2	3	4	5
14	Faire compter (par cœur) les enfants de 1 à cent.	1	2	3	4	5
15	Faire écrire les enfants sur les lignes.	1	2	3	4	5
16	Colorier, couper et coller les formes pré-dessinées.	1	2	3	4	5
17	Travailler avec l'ensemble du groupe et leur enseigner la même chose.	1	2	3	4	5
18	Les enfants sont assis à écouter pendant longtemps jusqu'à ce qu'ils commencent à bouger et à s'agiter.	1	2	3	4	5
19	Donner l'opportunité aux enfants d'en apprendre davantage sur les enfants ayant des besoins spéciaux (ex : certaines difficultés d'apprentissage).	1	2	3	4	5
20	Donner ou promettre des récompenses comme incitation à participer à des activités quand les enfants sont réticents.	1	2	3	4	5
21	Mettre en valeur la langue maternelle (le créole) dans l'environnement de l'enfant, la culture haïtienne et les différents milieux de vie des enfants.	1	2	3	4	5
22	Placer les enfants dans un coin punition (ex retrait, assis sur une chaise dans un coin, expulsés dans la cour).	1	2	3	4	5
23	Inviter les parents à présenter une activité à laquelle les enfants pourront participer.	1	2	3	4	5
24	Encourager les enfants à choisir leur activité ludique dans lesquelles ils sont soutenus par la jardinière.	1	2	3	4	5
25.	Dessiner, peindre, travailler avec l'argile et utiliser des média variés (outils et matériaux).	1	2	3	4	5
26	Aider les enfants à résoudre des problèmes de mathématiques (trier, classer, comparer, faire des prédictions etc.) en utilisant le jeu, les objets de l'environnement de la classe utilisés dans des domaines variés (art dramatique, sciences, activité physique...).	1	2	3	4	5
27	Séparer les enfants de leurs amis pour maintenir l'ordre dans la classe pendant la période d'écriture.	1	2	3	4	5
28	Engager les enfants dans des expériences qui montrent la valorisation explicite de l'autre (exemple envoyer une carte à un ami malade).	1	2	3	4	5
29	Travailler avec du matériel adapté, modifié selon les besoins des enfants.	1	2	3	4	5
30	Réaliser des activités qui intègrent des sujets variés (lecture, math, sciences expérimentales, sciences sociales etc.) en mettant l'accent sur l'exploration et le jeu.	1	2	3	4	5

QUESTIONNAIRE EN LIGNE (APERÇU)

Questionnaire sur les croyances et les pratiques déclarées des jardinières d'enfants en fin de formation en Haïti.

Questionnaire sur les croyances dans les pratiques appropriées au développement

Classez de 1 à 6 l'influence positive que vous pensez que ces personnes ou entités pourrait exercer sur la façon dont vous planifierez et réaliserez les activités avec les enfants. (**Assurez-vous d'utiliser chaque numéro une seule fois.**) 1 est la plus forte influence et 6 la plus faible.

(Ex :Parent 1, vous-même 2, curriculum 3, les autres jardinières 4 etc.)

Personne ou entité
Parents
L'administration du jardin d'enfant
Politique du système scolaire ou de la congrégation
Vous-même
Le curriculum du préscolaire
Les autres jardinières d'enfants ou enseignants

Pour cette question et les suivantes veuillez choisir le chiffre le plus proche de **vos croyances personnelles** au sujet des pratiques appropriées au développement des enfants de 3 à 6 ans. Cliquez sur un des chiffres suivants qui évalue vos croyances sur une échelle de 1 à 5 (1= pas du tout important; 2= pas très important; 3= relativement important; 4= très important; 5= extrêmement important).

Il est _____ que les progrès des enfants soient évalués régulièrement par des tests qu'ils doivent réussir pour juger de l'efficacité et de l'atteinte du niveau de développement caractéristique de leur groupe d'âge.

1 2 3 4 5 Sans réponse

Pour planifier et évaluer les activités prévues dans le curriculum du préscolaire l'observation des enfants par la jardinière est _____

1 2 3 4 5 Sans réponse

ANNEXE B

CERTIFICATS D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 3985
Certificat émis le: 21-01-2020

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: Croyances, connaissances et pratiques déclarées des futures jardinières en fin de formation en Haïti au regard des approches éducatives du nouveau curriculum à l'éducation préscolaire.

Nom de l'étudiant: Anne Marie Souvenise CLERVIL-FERRER

Programme d'études: Maîtrise en éducation (concentration didactique)

Direction de recherche: Lise LEMAY

Codirection: Manon BOILY

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.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing



**MINISTRE DE LA SANTE PUBLIQUE
ET DE LA POPULATION**

Comité National de Bioéthique

19 février 2020

Evaluation initiale

Anne Marie Souvenise Clervil-Ferrer

Réf: 1920-16 : *Croyances, Connaissances et pratiques déclarées des futures jardinières en fin de formation en Haïti au regard des approches éducatives du nouveau curriculum à l'éducation préscolaires. Version 1.0, 25 octobre 2019*

Madame,

Le Comité National de Bioéthique a revu le dossier de l'enquête et donne un avis favorable pour sa conduite du 19 février 2020 au 18 juillet 2020.

Le Comité vous rappelle qu'il vous faut

- soumettre pour approbation avant implémentation une copie de toute modification apportée au protocole,
- soumettre une copie des différents rapports, publications et présentations qui seront élaborés à partir de cette évaluation.

Le Comité vous souhaite du succès dans la conduite de cette étude et vous saurait gré de le tenir informé de la date effective de reprise des activités et de leur fin.

Gerald Lerebours,
Président

Comité National de Bioéthique
c/o Association Médicale Haïtienne (AMH)
29, 1^{er} avenue du Travail, Port-au-Prince

ANNEXE C

DEMANDE D'AUTORISATION (EXEMPLE)

Montréal, le 14 janvier 2020

À Monsieur Aïmil Castel,
Directeur général de l'École Normale
de Formation Continue de Carrefour (ENOFOCA),
24, rue Fabien, Mon Repos,
Carrefour, Haïti.

Monsieur le directeur,

Je tiens d'abord à vous féliciter pour la contribution que vous apportez à l'amélioration de la qualité à l'éducation préscolaire par la formation des jardinières d'enfants. Je profite de l'occasion pour solliciter de votre part l'autorisation de rencontrer vos étudiantes en fin de formation. Elles seront invitées à donner leur consentement en vue de participer au projet de recherche intitulé : « Croyances, connaissances et pratiques déclarées des futures jardinières d'enfants en fin de formation en Haïti au regard des approches éducatives du nouveau curriculum à l'éducation préscolaire ».

C'est un projet de mémoire réalisé dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Cette étude permettra entre autres de connaître la situation de ces étudiantes par rapport à deux approches de l'éducation préscolaire soit l'approche développementale et l'approche scolarisante. Un nouveau curriculum pour la petite enfance a été publié en 2014. Par ses assises théoriques socioconstructivistes, ce curriculum prône le respect du rythme de l'enfant, l'apprentissage par le jeu, l'apprentissage actif, le développement global de l'enfant. Des observateurs sur le terrain font état de la persistance de pratiques traditionnelles visant la préparation pour l'école et mettant l'accent sur le développement cognitif. À cet effet, le projet de recherche visera à décrire les croyances, les connaissances et les pratiques déclarées des étudiantes en ce qui concerne le soutien au développement et à l'apprentissage des enfants de 3 à 6 ans. Pour ce faire, elles seront invitées à remplir trois questionnaires. Cela devrait prendre environ 90 minutes de leur temps. Elles devront classer les énoncés selon un degré d'accord allant de : « extrêmement important » à « pas du tout important »; selon la fréquence d'une pratique (« très fréquemment » à « rarement ») ou encore selon que l'énoncé, à leur connaissance, décrit une pratique qui se rapproche de l'approche de la scolarisation ou de l'approche développementale. L'apport de vos étudiantes est très important principalement, pour l'avancement des connaissances dans le domaine de la petite enfance.

Pour ce projet, j'espère recruter au total une trentaine d'étudiantes finissantes sur l'ensemble des écoles de formation de jardinières d'enfants de Port-au-Prince et ses environs.

Je tiens à vous rassurer sur le fait que les questionnaires de recherche qui seront remplis par vos étudiantes ne serviront nullement à les évaluer personnellement ni à les classer ou à les comparer.

Je m'engage à respecter scrupuleusement les règles d'éthique de la recherche sur les êtres humains, conformément aux exigences du comité d'éthique de la recherche de l'UQAM et du Comité National de Bioéthique haïtien. La participation de vos étudiantes sera entièrement libre et volontaire. Elles peuvent refuser d'y participer ou de se retirer de l'étude en tout temps sans devoir justifier leur décision.

Je m'engage également à garder confidentielles leurs informations personnelles qui ne seront aucunement dévoilées lors de la diffusion des résultats ou des communications ultérieures.

Aussi, monsieur le directeur, je vous prie de bien vouloir m'autoriser à rencontrer vos étudiantes en signant le formulaire joint à cette lettre. Elle me permettra de rencontrer et de recueillir leur consentement en vue de leur participation à l'étude.

Pour toute information supplémentaire, veuillez me contacter aux adresses courriel suivantes :

amsouvenise@hotmail.com ou clervil-ferrer.anne_marie_souvenise@courrier.uqam.ca.


Tout en demeurant à votre disposition, je vous prie, monsieur le directeur, de recevoir mes salutations distinguées.


Anne Marie Souvenise Clervil Ferrer

FORMULAIRE D'AUTORISATION

Par la présente, moi, Almil Castel, en ma qualité de directeur de l'École Normale de Formation Continue de Carrefour, autorise madame Anne Marie Souvenise Clervil Ferrer à rencontrer les étudiantes finissantes à la formation de jardinières d'enfants pour recueillir leur consentement en vue de participer à une étude sur leurs croyances, leurs connaissances et leurs pratiques déclarées.

Almil Castel
Prénom Nom


Signature

17/01/2022
Date



ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Chère étudiante,

Mon nom est Anne Marie Souvenise Clervil Ferrer. Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Vous recevez ce questionnaire qui sollicite votre participation à mon projet de recherche. Je vous remercie à l'avance pour l'attention que vous y accorderez.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Étudiantes d'école de formation de jardinières d'enfants

Projet de recherche sur les:

« Croyances et pratiques déclarées des futures jardinières d'enfants en fin de formation en Haïti au regard des approches éducatives du nouveau curriculum à l'éducation préscolaire».

À titre d'étudiante-jardinière d'enfants, en fin de formation vous êtes invitée à participer à une étude sur vos croyances et pratiques déclarées dans la conjoncture de réforme curriculaire pour la petite enfance en Haïti. Cette étude permettra entre autres de connaître votre situation par rapport à deux approches de l'éducation préscolaire soit l'approche développementale et l'approche scolarisante. Un nouveau curriculum pour le préscolaire a été publié en 2014. À cet effet, nous désirons décrire vos croyances et vos pratiques déclarées en ce qui concerne le soutien au développement et à l'apprentissage des enfants de 3 à 5 ans. Pour ce faire, nous vous invitons à remplir un

questionnaire en ligne. Cela devrait prendre environ 30 minutes de votre temps. Votre apport est très important pour nous, principalement, pour l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation préscolaire.

Ainsi avant d'accepter de donner votre consentement à participer à ce projet de recherche, il est important de prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions aux personnes suivantes.

Étudiante-chercheuse du projet :

Anne Marie Souvenise Clervil Ferrer, étudiante à la maîtrise en éducation, concentration didactique.

Téléphone à Montréal (514) 2519060, (438)985-8833.

Courriels : clervil-ferrer.anne_marie_souvenise@courrier.uqam.ca ;
ou amsouvenise@hotmail.com

Co Direction de recherche : Boily Manon, professeure.

Unité : Département d'éducation et pédagogie

Téléphone : (514) 987-3000 poste 1224, boily.manon@uqam.ca.

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantage à participer à cette étude. Néanmoins, vous pourrez faire le point sur vos croyances et vos pratiques futures qui vous permettront de soutenir le développement et l'apprentissage des enfants. Vous pourrez réfléchir sur des liens qui existent entre vos croyances et vos pratiques déclarées et la mise en œuvre du nouveau curriculum du préscolaire haïtien. Vous aurez contribué ainsi à l'avancement de la science. Sachez aussi qu'il ne s'agit pas d'une évaluation de vos compétences. Aucun jugement ne sera porté sur vos réponses.

Les données recueillies seront utilisées après la publication des résultats pour des communications scientifiques, des articles etc.

Vos informations personnelles ne seront connues que de la responsable du projet et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Seule la responsable du projet

aura la liste des participantes et du numéro qui leur aura été attribué. Pour la suite de ce projet lors de la publication des résultats et des rapports, votre anonymat sera protégé. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique. Le logiciel utilisé pour la collecte de données ne permettra pas de faire le lien entre les réponses des adresses IP et des adresses courriel des répondantes.

Votre participation à cette recherche est entièrement libre et volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps pendant le questionnaire sans devoir justifier votre décision ou sans conséquence négative. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la responsable du projet par courriel ; toutes les données vous concernant seront détruites. Si vous devez laisser le questionnaire pour le reprendre plus tard assurez-vous d'utiliser le même ordinateur obligatoirement.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'étudiante chercheuse au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE à

cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca ,
514 987-3000, poste 6188

Merci de votre collaboration.

Anne Marie Souvenise Clervil Ferrer, étudiante à la maîtrise en éducation, concentration didactique.

Veillez s'il vous plaît donner votre consentement dans la section suivante.

Consentement

J'ai bien pris connaissance des conditions de cette recherche et je consens de façon libre et éclairée à y participer.

Oui Non Sans réponse

BIBLIOGRAPHIE

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive science*, 3(4), 355-366.
- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., et Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74.
- Abraham, J. (2018). *L'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité* (Thèse de doctorat). Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti.
- Allaire, D. (1988). Questionnaires : mesure verbale du comportement. Dans Robert M. (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e édition) (229-275). Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances*, 39-60.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 31-43.
- Anders, Y. (2015). Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom). In *17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*.
- Bailey, R. (2017). HR applications of psychometrics. *Psychometric Testing: Critical Perspectives*, 85-111.
- Baussion-Loubeau, (2014) L'amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire en Haïti : enjeux et perspectives. *Haïti Perspectives*, 2(4) Hiver 2014.

- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-23.
doi.org/10.1080/13502930585209641
- Bernié J. P., Brossard, M., (2013). *Vygotski et l'école: apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bigras, N., et Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir*. Québec : PUQ.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*.
- Blau, D. M. (2000). The production of quality on child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4, 136-148. <http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0403>
- Bodrova, E. (2008) Make-believe play versus academic skills : a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bolduc, J. (2009). Musique et habiletés cognitives au préscolaire. *Recherche en éducation musicale*, 27, 1-16.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes Chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2).
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2011). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boily, M., et Bissonnette, M. (2019). Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 443-463.
- Boivin, M., et Bierman, K. L. (2013). *Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice*. New York: Guilford Publications.
- Borko H. et Putnam R. T. (1996). *Learning to teach*. In D. L. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology*, 673-708. New York: Routledge.

- Boulad-Ayoub, J. (1990). *Fiches pour l'étude de Kant* (No. S 18). Presses de l'Université du Québec.
- Bouysse, V., Claus, P., et Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (2011-108).
- Bouysse, V., Claus, P., & Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (2011-108).
- Bouysse V., (2013). «L'école maternelle à la recherche d'un second souffle». *Dialogue* (150), 3-7.
- Bredenkamp, S., et Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*.(Revised Edition). National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation : « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, 5,35, 2.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... et MacMillan, H. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation* (912). Presses Univ. Septentrion.
- Brooks-Gunn, J. et Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71. doi : 10.2307/1 602 387.
- Bru, M., et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 9-33.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., et Wollscheid, S. (2019). ECE Teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800.

- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., et Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6*, 2-11.
- Burchinal, M., Kainz, K., et Cai, Y. (2011). *How well do our measures of quality predict child outcomes?* In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, et T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (11–31). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co..
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., et Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early childhood research quarterly, 5*(3), 407-423.
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 820-830.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., et Barnett, S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record, 112*(3), 579-620.
- Carnegie Corporation of New York. (1994). *Starting points: meeting the needs of our youngest children: the report of the Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children*. Carnegie Corp New York.
- Carter, R. C., Jacobson, J. L., Burden, M. J., Armony-Sivan, R., Dodge, N. C., Angelilli, M. L., ... et Jacobson, S. W. (2010). Iron deficiency anemia and cognitive function in infancy. *Pediatrics, 126*(2), e427-e434.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., et Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(3), 255-276.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., et Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care, 70*(1), 17-35.
- Chambers, B., Cheung, A. C., et Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review, 18*, 88-111.

- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. Dans *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* (1-14).
- Clark, C.M. (1988). « Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking », *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Clermont Mathieu M., Jean Jacques R., Dérivois, D., (2012) Nouveau regard sur le handicap : une belle manière de réinventer l'avenir, dans Rainhorn, J. D. (dir.). *Haiti, réinventer l'avenir*. Les Editions de la MSH.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012), Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec. *Gouvernement du Québec*.
- Copple, C., et Bredekamp, S., (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs : serving children from birth through age 8*. 3d ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). A propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 161, 79-117.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129.
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education & Development*, 24(3), 292-309.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., et Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- 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 (2e édition)*. Toulouse, France: Erès.

- DeGraff, M. (2016). Mother-tongue books in Haiti: The power of Kreyòl in learning to read and in reading to learn. *Prospects*, 46(3-4), 435-464.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo: Prometheus Books.
- Diamond, A. (2007). Interrelated and interdependent. *Developmental science*, 10(1), 152-158.
- Doherty, G. (1997). *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*. Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée.
- Doré, G. (2010). *Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haiti: le cas du secteur du tourisme (1980-2010)* (Doctoral dissertation). Université Paris-Est.
- Doudin, P. A., Pons, F., Martin, D., et Lafortune, L. (2003). Croyances et connaissances : analyse de deux type de rapports au savoir. *Conception, Croyances et représentations en mathématiques, sciences et technologies*, 7-26.
- Doyle, A., Seery, N., Gumaelius, L., Canty, D., et Hartell, E. (2019). Reconceptualising PCK research in D&T education: Proposing a methodological framework to investigate enacted practice. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(3), 473-491.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Duval, S., et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec: Ministère de la famille.
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. M. C., Crawford, G. M., et Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177-193.
- Eckhoff, A. (2019). Public displays of children's work in early learning and elementary school settings as documentation of children's learning experiences. *International Journal of Early Childhood*, 51(1), 73-91.
- Edwards, S. (2005). Children's learning and developmental potential: Examining the theoretical informants of early childhood curricula from the educator's perspective. *Early Years*, 25(1), 67-80.

- Egert, F., Fukkink, R. G., et Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
- Falenchuk, O., Perlman, M., McMullen, E., Fletcher, B., et Shah, P. S. (2017). Education of staff in preschool aged classrooms in child care centers and child outcomes: A meta-analysis and systematic review. *PloS one*, 12(8), e0183673. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183673>
- Fass, P. S. (2011). A historical context for the United Nations Convention on the Rights of the Child. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1), 17-29.
- Fives, H., et Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2, 471-499.
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation,.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal: Décarie Éditeur inc.
- Fowler, R. C. (2017). Reframing the debate about the relationship between learning and development: An effort to resolve dilemmas and reestablish dialogue in a fractured field. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 155-162.
- Friedrichsen, P., Driel, J. H. V., et Abell, S. K. (2011). Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education*, 95(2), 358-376.
- Friendly, M., Doherty, G., et Beach, J. (2006). Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review. *Quality by Design*.
- Frippiat, D., et Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales: un état des lieux. *Population*, 65(2), 309-338.
- Fukkink, R. G., et Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311 doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005

- Garner, A. S., Shonkoff, J. P., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., ... et Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. (2012). Early childhood adversity, toxic stress, and the role of the pediatrician: translating developmental science into lifelong health. *Pediatrics*, 129(1), e224-e231.
- Gaussel, M. (2014). Petite enfance: de l'éducation à la scolarisation. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 92, 1-32.
- Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, 13(2), 29-32.
- Gobat, E., et Berger, J. L. (2018). Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle: le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation pédagogique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 441-471.
- Goldstein, L. S. (2008). Teaching the standards is developmentally appropriate practice: Strategies for incorporating the sociopolitical dimension of DAP in early childhood teaching. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 253-260.
- Godin, D. (2008). *Les fonctions psychologiques et le processus créatif : récit de pratique d'une artiste chercheuse, et de sa création poesia y flamenco* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Goodman, J. (1988). « Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teacher's professional perspectives », *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.
- Gorey, K. M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 9-30.
- Gouvernement Haïtien (1982). *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la Culture Haïtienne*. Journal le moniteur 30 mars 1982. Presses nationale d'Haïti. Récupéré de <https://ufdc.ufl.edu/AA00000092/00001/9x>
- Govain, R. (2014). L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (4).
- Grossman, P. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers College Records*, 91(2), 191-208.

- Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF) (2010). *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse: repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. R. Laffont.
- Guérin, M. A. (1998). *Dictionnaire des penseurs pédagogiques*. Guérin
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hackman, D. A., Farah, M. J., et Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature reviews neuroscience*, 11(9), 651.
- Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2016). Can Instructional and Emotional Support in the First Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure ? Dans K. Bridget, B.K. Hamre et R. C. Pianta (dir.). *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., et Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child development*, 85(3), 1257-1274.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.
<http://dx.doi.org/10.302/0002831211434596>
- Harms, T., Clifford, R. M., Clifford, R. M., Cryer, D., Harms, T., et Cryer, D. (2015). *Early childhood environment rating scale* (Third). Teachers College Press.
- Hart, C. H., Burts, D. C., Durland, M. A., Charlesworth, R., DeWolf, M., & Fleege, P. O. (1998). Stress behaviors and activity type participation of preschoolers in more and less developmentally appropriate classrooms: SES and sex differences. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 176-196.
- Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (275-385). New York: John Wiley.
- Harter, S., et Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 1969-1982.

- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in economics*, 54(1), 3-56.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., et Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of public Economics*, 94(1-2), 114-128.
- Hegde, A. V., et Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847.
- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., et Tavecchio, L. W. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the caregiver interaction profile scales. *Early Education and Development*, 25(5), 770-790.
- Henaff, N., Lange, M. F., et Martin, J. Y. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue française de socio-économie*, (1), 187-194.
- Hollingsworth S. (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Holt-Reynolds D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- Hoskins, K., et Smedley, S. (2016). Life history insights into the early childhood and education experiences of Froebel trainee teachers 1952–1967. *History of Education*, 45(2), 206-224.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 27-50.
- Hudicourt, R. D. (2014) Justice sociale et éducation préscolaire en Haïti : Obstacles à l'épanouissement de l'éducation préscolaire en Haïti. *Haïti Perspectives*, 2 (4), 39-42.

- Institut haïtien de statistiques et d'informatique IHSI, (2003). Enquête sur les conditions de vie en Haïti (ECVH-2001).
- Ivic, I. (2000). Lev S. Vygotsky. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*.
- Jambunathan, S., Burts, D. C., & Pierce, S. H. (1999). Developmentally appropriate practices as predictors of self-competence among preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 13*(2), 167-174.
- Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : Un trompe l'œil épistémologique?. *Canadian Journal of Math, Science et Technology Education, 1*(2), 223-230.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. De Boeck Supérieur.
- Jones, L. D., Burts, D. C., Buchanan, T. K., et Jambunathan, S. (2000). Beginning prekindergarten and kindergarten teachers' beliefs and practices: Supports and barriers to developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 21*(3), 397-410.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist, 27*(1), 65-90.
- Kant, E.(1797) *critique de la faculté de juger*
- Karpov, J. V., et Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
- Kennedy, M. M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Teaching, 8*(3), 355-370.
- Kennedy, M. M. (1997). Defining an ideal teacher education program. *National Council for Accreditation of Teacher Education*.
- Kim, H. K. (2011). Developmentally Appropriate Practice (DAP) as Defined and Interpreted by Early Childhood Preservice Teachers: Beliefs about DAP and Influences of Teacher Education and Field Experience. *Srate Journal, 20*(2), 12-22.
- Kim, K. R. (2005). *Teacher Beliefs and Practices Survey: Operationalizing the 1997 NAEYC Guidelines*. (Doctoral dissertation). Louisiana State University.

- Kim, K. R., et Buchanan, T. K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: Operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1113-1124.
- Kirkegaard, H., Möller, S., Wu, C., Häggström, J., Olsen, S. F., Olsen, J., et Nohr, E. A. (2020). Associations of birth size, infancy, and childhood growth with intelligence quotient at 5 years of age: a Danish cohort study. *The American Journal of Clinical Nutrition*.
- Kolbe, A. R., Brookes, K., et Muggah, R. (2013). Is Tourism Haiti's Magic Bullet?. *Igarapé Institute*, June.
- Korenman, S., Miller, J. E. et Sjaastad, J. E. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, 17(1), 127-155. doi : [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(95\)00006-X](https://doi.org/10.1016/0190-7409(95)00006-X).
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., et Miller, S. M. (2009). *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels*. Paris: Retz.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Kraft, M. A., Blazar, D., et Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
- Laguerre, V. B. (2009). Renforcement institutionnel de FONDTAH projet de promotion du tourisme communautaire dans le département du Nord d'Haïti.
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. PUQ.
- La Paro, K. M., Siepak, K., et Scott-Little, C. (2009). Assessing beliefs of preservice early childhood education teachers using Q-sort methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 22-36.
- Larochelle, M., et Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5-19.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 13(2).

- Larouche, H., April, J., et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation: Quelle est la mission éducative de la maternelle? *Psychologie préventive*, 48, 3-10.
- Le Moigne, J. L. (1994). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.
- Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes* (Vol. 2969). Paris: Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes* (Vol. 2969). Paris: Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme* (Tome I - Des fondements). Paris : ESF
- Le Nouvelliste Haïti (2017, 11 décembre) Lancement de l'expérimentation du Curriculum pour l'éducation préscolaire. Récupéré de <http://lenouvelliste.com/article/180335/lancement-de-l'expérimentation-du-curriculum-pour-l'education-prescolaire>
- Le Nouvelliste Haiti, (2016, 27 septembre) Milieu rural haïtien : « Si ce n'était pas la solidarité... » récupéré de <https://lenouvelliste.com/article/163688/milieu-rural-haitien-si-ce-netait-pas-la-solidarite>.
- Lee, L. C., Halpern, C. T., Hertz-Picciotto, I., Martin, S. L., et Suchindran, C. M. (2006). Child care and social support modify the association between maternal depressive symptoms and early childhood behaviour problems: a US national study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(4), 305-310.
- Lee, Y. S., Baik, J., et Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 935-945.
- Legendre-Bergeron, M. F., et Laveault, D. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Chicoutimi, Québec : G. Morin.
- Legendre, M. F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires pour dénouer la crise maintenant*, Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Lemay, L. (2013). *Étude des facteurs modulant la relation entre la fréquentation d'un service de garde éducatif depuis la première année de vie de l'enfant et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme: problèmes. Trad. d'après AN Leontiev*. Éditions sociales.
- Leseman, P. P., et Slot, P. L. (2014). Breaking the cycle of poverty: challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 314-326.
- Levin, B. et Hé, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55-68
- Lévesque, J.-Y. et Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue Préscolaire*, 55(1), 6-9.
- Li, H., Wang, X. C., et Wong, J. M. S. (2011). Early childhood curriculum reform in China: Perspectives from examining teachers' beliefs and practices in Chinese literacy teaching. *Chinese education et society*, 44(6), 5-23.
- Litjens, I., et Taguma, M. (2010). Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 77-79.
- Little, M. H., et Cohen-Vogel, L. (2016). Too Much Too Soon? An Analysis of the Discourses Used by Policy Advocates in the Debate over Kindergarten. *education policy analysis archives*, 24(106).
- Liu, H. C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan*. University of North Texas.
- LoCasale-Crouch, J., Kraft-Sayre, M., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Leach, A., et al. (2011). Implementing an early childhood professional development course across 10 sites and 15 sections: Lessons learned. *NHSA Dialog*, 14(4), 275-292. <http://dx.doi.org/10.1080/15240754.2011.617527>.
- Lozoff, B. (2011). Early iron deficiency has brain and behavior effects consistent with dopaminergic dysfunction. *The Journal of Nutrition*, 141(4), 740S-746S.

- Luft, J.A. et Roehrig, G.H. (2007). « Capturing science teachers epistemological beliefs :The development of the teacher beliefs interview», *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), p. 38-63.
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M., et Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., et Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-82.
- Mansfield, C. F. et Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7) 1404-1415.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (188), 13-22.
- Margron, E. (2014) Nous projeter dans l'avenir : éduquer autrement nos jeunes enfants. *Haiti Perspectives* 2(4) 35-38
- Marope P. T. M. et Kaga Y. (2017). *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance*. (UNESCO publication). Paris : Éditions UNESCO.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., et Justice, L. M. (2017). The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early childhood research quarterly*, 38, 97-115.
- Martinez-Beck, I.,et Zaslow, M. (2006). Introduction: The context for critical issues in early childhoodprofessional development. In M. Zaslow et I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore: Brookes.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., *et al.* (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Masciotra, D., et Medzo, F. (2005). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences: curriculum de la formation générale de base*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction de la formation générale des adultes.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.
- Mustard, F., et McCain, M. (1999). Reversing the real brain drain: early years study. *Final Report to the Canadian Government, Children's Secretariat*, 10, 75.
- McCain, M. N., Mustard, J. F., et McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3 : prendre des décisions, agir*. Margaret et Wallace McCain Family Foundation.
- McCain, M. N., Mustard, J. F., et Shanker, S. (2007). Early years study 2: Putting science into action. *Council of Early Childhood Development. Toronto, Canada*.
- McCarty, F., Abbott-Shim, M., et Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and Head Start classroom quality. *Early Education and Development*, 12, 225–238.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., et Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing children's approaches to learning through Head Start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 200.
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S. M., Lin, C. H., et Sun, P. Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the US, China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early childhood research quarterly*, 20(4), 451-464.
- McMullen, M. B., et Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2), 1–14.
- McMullen, M. B. (1997). The effects of early childhood education on self-perceptions and beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 55-68.

- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216-30.
- MENFP, (2018a). Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) Octobre 2018-Septembre 2028.
- MENFP, (2018b). Document d'orientations : Politique nationale de formation des enseignant(es) et des personnels d'encadrement (PNF/EPE).
- Miyamoto, K. A. (2007). Musical characteristics of preschool-age students: A review of literature. Update: *Applications of research in music education*, 26(1), 26-40.
- Miller, E. et Almon, J. (2009) Crisis in the kindergarden, Why children need to play in school. Maryland : *Alliance for Childhood (NJ3a)* Récupéré sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>
- Mills, J. (2007). Constructivism in early childhood education. *Perspectives In Learning*, 8(2), 8.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle MENFP, (2007), La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de La Formation Professionnelle MENFP, (2011) Recensement scolaire 2010-2011.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle MENFP, (2013), Programme d'interventions prioritaires en éducation (PIPE) 2013-2016.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle MENFP (2014), Curriculum pour l'Éducation Préscolaire.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle MENFP,(2010) : vers la refondation du système éducatif haïtien plan opérationnel 2010-2015 des recommandations de la commission présidentielle éducation et formation.
- Miranda, M. L. (2004). The implications of developmentally appropriate practice for the kindergarten general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 43-63.
- 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. Wellington: Ministry of Education.

- Morin J, (2007), *La maternelle : histoire, fondements, pratiques*. Boucherville, Québec : G. Morin,.
- Mucchielli, A. (2005). *Etude des communications : Approches constructivistes*. Armand Colin.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 960-980.
- National Research Council on the Developing Child (2007), *The Science of Early Childhood Development : Closing the gap between what we know and what we do*, Center on the Developing Child, Harvard University, Cambridge.récupéré de <http://www.developingchild.net>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- NICHD ECCRN. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135. <http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0403>.
- Nisbett, R. E., et Ross, L. (1980). Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment.
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., ... et Schork, N. J. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature neuroscience*, 18(5), 773-778.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2007a) *Petite enfance grand défi II, éducation et structure d'accueil*. Paris, Ed. OCDE.
- OCDE (2012), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- OCDE (2007b). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris. Ed. OCDE.
- Organisation des Nations Unies (ONU) (2017). Haïti cadre de développement durable. Consulté le 30 avril 2020 sur <https://www.undp.org/content/dam/unct/haiti/docs/UNDAF/CDD.FINAL%2011.9,%202017.pdf>

- Organisation des Nations Unies, (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. *Nations-Unies: Recueil des Traités, 1577*.
- Pajares, M.F. (1992). « Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct », *Review of Educational Research, 62*(3), p. 307-332.
- Palacios, N. (2017). Why all teachers matter: The relationship between long-term teacher and classroom quality and children's reading achievement. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(2), 178-198.
- Papalia, D. E., et Martorell, (2018). *Psychologie du développement humain*, Adaptation française, Bève A., Chenelère éducation.
- Paul, B., Dameus, A., Garrabe, M. (2011). Le processus de tertiarisation de l'économie haïtienne. *Études caribéennes, (16)*.
- Pearson, P. D., et Hiebert, E. H. (2010). National reports in literacy: Building a scientific base for practice and policy. *Educational Researcher, 39*(4), 286-294.
- Phillips, D. A., et Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., et Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 281–303. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006 \[97\] 90004-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006[97]90004-1).
- Piaget, J., Inhelder, B. (1991). La genèse des structures logiques élémentaires. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1988). Où va l'éducation (Ser. Collection folio/essais, 104). Denoël/Gonthier.
- Piaget, J (1979). *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF, collection que sais-je?
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*, tome III : La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociale. Paris, PUF.
- Piaget, J. (1959). *La formation du symbole chez l'enfant imitation, jeu et rêve. Image et représentation*(Actualités pédagogiques et psychologiques). Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique* (Encyclopédie de la Pléiade). Paris: Gallimard.

- Piaget, J. (1977) *La construction du réel*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Vol. 370). Neuchâtel, Switzerland: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique (1): La pensée mathématique*. FeniXX.
- Piaget, J. (1947) *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Colin
- Piaget, J., et Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. Paris, PUF.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied developmental science*, 9(3), 144-159.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. et Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/41038724>
- Pianta, R. C., J. Downer, and B. K. Hamre. (2016). "Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems." » *The Future of Children* 26 (2) : 119–137. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/43940584>
- Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., Locasale-Crouch, J., ... et Scott-Little, C. (2017). Early childhood professional development: Coaching and coursework effects on indicators of children's school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 956-975.
- Piasta, S. B., et Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading research quarterly*, 45(1), 8-38.
- Pierre, S. (2010). *Construction d'une Haïti nouvelle: vision et contribution du GRAHN*. Presses inter Polytechnique.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., et Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66(2), 211-227.
- Potvin, P. (2013). Proposition for improving the classical models of conceptual change based on neuroeducational evidence: conceptual prevalence. *Neuroeducation*, 1(2), 16-43.

- Potvin, P., Sauriol, É., & Riopel, M. (2015). Experimental evidence of the superiority of the prevalence model of conceptual change over the classical models and repetition. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(8), 1082-1108.
- Prawat, R.S. (1996). Constructivisms, moderne and postmodern. *Educational Psychologist*, 3(3-4), 215-225.
- Pressoir, E. (2014). Ki lekòl pou ki timoun? *Haiti Perspectives*, 2 (4), 75-82
- Price-Mars, J. (1973). Ainsi parla l'oncle. Leméac.
- Pyle, A., et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., et Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in play-based kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251-2292.
- Pyle, A., et Luce-Kapler, R. (2014). Looking beyond the academic and developmental logics in kindergarten education: The role of Schwab's commonplaces in classroom-based research. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1960-1977.
- Ramey, C. T. (2018). The Abecedarian approach to social, educational, and health disparities. *Clinical child and family psychology review*, 21(4), 527-544.
- Raynal, F., et Rieunier, A., (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10e édition). ESF éditeur.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A., Ou, S. R., et Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child development*, 82(1), 379-404.
- Richardson, V.(1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach* , in J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (102-119). New-York: Macmillan
- Robert, A., et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 2(4), 505-528.
- Rokeach, M. (1968). A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems 1. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13-33.

- Royal Society of Canada-Canadian Academy of Health Sciences Expert Panel, Boivin, M., et Hertzman, C. (2012). Early childhood development: adverse experiences and developmental health. Royal Society of Canada.
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236-267.
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict. *Science*, 341(6148), 845–846.
<https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Sak, R., Tantekin-Erden, F., et Morrison, G. S. (2018). Preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education in Turkey. *Education 3-13*, 46(5), 563-577.
- Scarr, S., et McCartney, K. (1983). How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype (Leading to) Environment Effects. *Child Development*, 54(2), 424-35.
- Scarr, S., et Weinberg, R. A. (1983). The Minnesota adoption studies: Genetic differences and malleability. *Child Development*, 260-267.
- Schärer, M. E. (2003). La pédagogie fröbelienne dans l'éducation préscolaire en Suisse romande: 1860-1914. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(2), 287-307.
- Schachter, R. E., Gerde, H. K., & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early childhood education journal*, 47(4), 395-408.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., et Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3), 377-401.
- Shonkoff, J. P., et Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Shonkoff, J. P., Duncan, G. J., Fisher, P. A., Magnuson, K., et Raver, C. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function. *Contract*, 11.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain : new insights into early development*. Families and Work Institute.

- Shuey, E. A., Kim, N., Cortazar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., ... et Engel, A. (2019). Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies. OECD Education Working Papers, No. 193. *OECD Publishing*.
- Sigel, I. E. (1985). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. L. Erlbaum Associates.
- Singh, R. J., et Barton-Dock, M. A. (2016). *Haiti: Des opportunités pour tous-diagnostic-pays systématique*, 99566, 1-103. The World Bank.
- Slot, P. (2018), « Structural characteristics and process quality in early childhood education and care : A literature review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 176, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>.
- Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., et Leseman, P. P. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in The Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79-91.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., et Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
- Stabback, P. (2016). What Makes a Quality Curriculum? In-Progress Reflection No. 2 on " Current and Critical Issues in Curriculum and Learning". *UNESCO International Bureau of Education*.
- Statistique Canada, (2009), Feuillet d'information, Indicateurs de l'éducation au Canada Population d'âge scolaire en situation de faible revenu – N o 81-599-X au catalogue — Issue no 004.
- Stipek, D. J., et Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., et Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child development*, 66(1), 209-223.
- Stollsteiner, P., Terrier, M., Desprats, J. F., Bertil, D., Bouc, O., Raçon, J. P., ... et Le Roy, S. (2017). Atlas des menaces naturelles en Haïti.
- Tau, G. Z., et Peterson, B. S. (2010). Normal development of brain circuits. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 147.

- Taguma, M., Litjens, I., et Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland*. OECD Publishing.
- Thomason, A. C., et La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280902773351>
- Thorpe, K., Rankin, P., Beatton, T., Houen, S., Sandi, M., Siraj, I. et Staton, S. (2020). The when and what of measuring ECE quality: Analysis of variation in the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) across the ECE day. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 274-286.
- Tondreau, J. L. (2012) Amélioration de la qualité de la formation des enseignants en Haïti : Contenu de la formation au préscolaire et au fondamentale.
- Tout, K., Zaslow, M. and Berry, D. (2006). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In Zaslow, M. and Martinez-Beck, I (dir.) *Critical issues in early childhood professional development*, 77–110. Baltimore: Brookes
- Tuzet, G. (2008). La justification pragmatique des croyances. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 133(4), 465-476.
- U.S. Agency for International Development USAID (2007). Les institutions de formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire en Haïti, rapport préparé par L'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'éducation (IHFOSED). Repéré à http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadm047.pdf
- Vandale Y. (2014) Vers une politique nationale intégrée pour la petite enfance en Haïti, *Haïti Perspectives*, 2 (4), 11-13
- Vause A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. Repéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620>
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. Repéré sur halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00557041
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin,.
- Vitiello, V. E., et Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 53, 1-9

- von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21–27.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., et Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.
- Watanabe, S. E., Phillips, D. A., Morrissey, T. W., McCartney, K., et Bub, K. (2011). Double jeopardy: Poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child development*, 82(1), 48-65.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37, 469-479.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., et Van IJzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*, 17(2), 259–273.
- Woollett, K., et Maguire, E. A. (2011). Acquiring “the Knowledge” of London's layout drives structural brain changes. *Current biology*, 21(24), 2109-2114.
- Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Tarullo, L., et Burchinal, M. (2010). *Quality Dosage, Thresholds, and Features in Early Childhood Settings: A Review of the Literature*. OPRE Report 2011-5. Administration for Children & Families.
- Zittoun, T., Perret-Clermont, A. N., et Carugati, F. (1997). Développement social de l'intelligence, dans Bloch, H. (dir.), *Dictionnaire Fondamental de Psychologie*, 1 649-650. Paris:Larousse