
De la méthodologie de la recherche à une recherche en méthodologie pour le préscolaire

Nouria BENRABRIT-REMAOUN^{*}, Aïcha BENAMAR^{},
Badra MIMOUNI^{***}, Zoubida SENOUCI^{****}**

Ce texte présente une expérience de formation d'un groupe pluridisciplinaire autour « d'un projet qui consiste en la réalisation d'un guide méthodologique à l'usage des éducateurs du préscolaire.

Pourquoi le préscolaire ? Et pourquoi un guide ?

Le préscolaire en Algérie a toujours été le parent pauvre de l'éducation nationale

Dans une enquête menée pour le compte de l'ALESCO portant sur l'« étude des programmes des jardins d'enfants

* Sociologue, CRASC

** Didacticienne, Université d'Oran/CRASC.

*** Psychologue, Université d'Oran/CRASC.

**** Pédagogue, ENSET/CRASC

dans le monde Arabe¹ ». Tunis, 1989, par Abdallah MAAOUJA, il ressort du degré d'intérêt accordé à l'éducation préscolaire les différences suivantes selon le nombre de pages consacrées :

Yémen Sud	Koweït	Maroc	Emirates A Unies	Bahreïn	Irak	Jordanie
1.453	1.249	750	528	357	289	220

A. Séoudite	Syrie	Tunisie	Soudan	Algérie	Oman	Yémen du Nord
191	143	110	37	35	9	1

Cette situation est due à deux faits :

- Une perception erronée de la petite enfance « le petit ne comprend pas, ne sait pas, ne parle pas... » comme si l'enfant n'est pas encore de l'ordre du « social » mais du « primitif » et doit rester dans le monde des « femmes-mères » ; il ne peut donc jouir du privilège de l'enfant « socialisé » « en mesure d'être rempli par un savoir ».

- L'Etat s'est fixé comme priorité la généralisation de la scolarisation des enfants de six ans et n'a donc pas les moyens de financer et de gérer le préscolaire pour un nombre d'enfants aussi important.

Mais actuellement, l'évolution sociale, le travail féminin, l'évolution des mentalités et des représentations sur la petite enfance d'une part, et d'autre part, l'intégration de l'Algérie dans l'économie mondiale, imposent une nouvelle organisation de la prise en charge de cette frange, si importante, de la population dans notre pays.

Ce n'est peut être pas à l'Etat qu'incombe la lourde charge de créer les structures nécessaires (le privé a largement investi ce secteur et s'y taille la part du lion) mais c'est à l'Education nationale de régler et d'assurer le suivi pédagogique, pour éviter que les enfants ne soient délaissés, ou embrigadés selon l'incompétence des uns ou les convictions des autres.

Ainsi, l'objectif majeur du guide est de fournir à l'éducatrice des connaissances sur le jeune enfant et de suggérer des techniques pédagogiques adaptés à cet âge.

Notre texte s'organise autour de trois axes :

¹ In « Enfance et éducation préscolaire dans le Maghreb », Actes des Journées d'Etudes des 25 et 26 mars 1990, cahier n°3, LARESF-URASC

- L'itinéraire du groupe de recherche qui montre que le projet est l'aboutissement d'activités et d'une réflexion de longue haleine.
- Les implications politiques, pédagogiques et théoriques qui en constituent le soubassement.
- Une présentation succincte des parties constitutives du guide.

I- ITINERAIRE D'UN GROUPE ET NAISSANCE D'UN PROJET

I-1- De la recherche à l'action :

Notre investissement, du champ éducatif comme terrain de recherche depuis une décennie s'est articulé autour notamment de la question des inégalités. C'est au travers des analyses des pratiques pédagogiques, de l'échec scolaire ou des modèles éducatifs en œuvre dans la pratique professionnelle de l'éducation, que ces questions furent abordées au sein de projets de recherche, thèses et mémoires de fin de licence.

Lorsque, à l'issue d'interrogations sur les facteurs de la réussite scolaire au sein de l'enseignement fondamental, le préscolaire fut pris comme terrain d'enquête, les résultats obtenus furent l'objet de controverses avec ceux là même qui présidaient au pilotage du préscolaire². Et c'est au cours d'un séminaire maghrébin que nous avons organisé sur le thème « enfance et préscolaire au Maghreb » en 1989, que s'est formalisé progressivement le dialogue universitaires-professionnels du terrain.

L'objet de notre recherche, cristallisé dans la **pratique** quotidienne de ces professionnels, rencontrera dans sa mise en œuvre **l'inquiétude** et les **interrogations** de ces dernières vis à vis de leur expérimentation dans le préscolaire. Concrétisés au travers du suivi de la formation des éducatrices et la contribution à l'élaboration du premier livre relatif au programme pour le préscolaire, édité par le Ministère de l'Education Nationale en 1989, les échanges s'organisèrent d'abord - demande oblige - autour de séminaires de formation.

² Inspectrice, directrice d'école, conseillère pédagogique.

Pour cela, innovant sur le plan de la communication et de la pédagogie, nous réalisons ensemble deux films didactiques (vidéo) et montons un Groupe de Recherche Action sur la Préscolaire (G.R.A.P.S.) en 1994.

La critique de la démarche pédagogique en vigueur dans les classes du préscolaire, le montage d'ateliers de formation, aboutissent à l'élaboration d'une nouvelle perspective et l'adoption d'une nouvelle attitude pédagogique à déployer au sein du préscolaire.

C'est ainsi que l'Institut Pédagogique National nous sollicita en 1996 en vue d'élaborer un outil de travail pour les éducatrices. Expérimentée à Oran et Alger, la méthodologie préconisée, s'articulait autour de la pédagogie du Projet et fût illustrée par deux documents audiovisuels réalisés par le groupe.

Le travail en **équipe** imposait des échanges à partir de **champs de disciplines** différenciées et a rencontré des difficultés que seul, le temps et le contenu de débats réguliers, ont permis de juguler, en partie au moins. Ce fut un défi que de travailler avec les acteurs impliqués dans le processus (éducatrice, conseillère pédagogique inspectrice, directrice) et des chercheurs d'horizons divers et complémentaires (psychologue, sociologue, didacticienne, pédagogue, psycholinguiste).

Le travail a nécessité un état des lieux nous permettant d'analyser le préscolaire existant, son étendue, ses moyens et les modèles éducatifs qui le sou-tendent.

I-2- Préscolaire et rapport à l'enfant ; état des lieux :

Au monopole exercé par l'Etat dans la prise en charge scolaire des enfants³ dès l'âge de 6 ans, correspond un pluralisme institutionnel relatif à la garde des moins de 6 ans. (Jardins d'enfants, écoles coraniques, classes préscolaires, classes maternelles). A la diversité institutionnelle correspondra l'extrême disparité du niveau de formation des éducatrices ou jardinières dont l'absence de statut juridique va contribuer à l'instabilité de ce corps.

Parmi les institutions ayant à charge des structures du préscolaire nous pouvons citer :

³ Ordonnance du 16 Avril 1976 instituant l'école fondamentale obligatoire.

***Jardin d'enfants de la commune :** L'essentiel des structures, a été récupéré dès l'indépendance en 1962. A Oran, par exemple sur 17 jardins d'enfants, 12 existaient déjà en 1962, dans lesquels exerçaient 70 jardinières, au niveau scolaire extrêmement différencié (du primaire à fin secondaire) dont le statut de contractuel et de temporaire accroît la précarité du poste et renforce l'autorité des responsables. L'absence de poste budgétaire spécifique amène au côtoiement de dactylographes, agents de bureau... dans le listing du personnel d'encadrement des jardins d'enfants. Il n'est pas rare que l'ouverture d'une classe préscolaire ne serve en réalité que de prétexte pour la création d'emploi, servant de « réserve » de placement à des personnes cooptées. Un texte officiel stipule que les structures préscolaires communales « ne sont pas des garderies ou des institutions de gardiennage où l'enfant est déposé »⁴, elles n'en constituent pas moins « un terrain de blocage à toute initiative de l'enfant »⁵

***Jardins d'entreprises :** Réservés aux enfants dont les parents activent au sein de l'entreprise, l'ouverture de jardins d'enfants spécifiques, est un signe d'aisance financière de l'entreprise et de son statut dans la hiérarchie économique ou politique. Le nombre le plus important relève du secteur des hydrocarbures (SONATRACH), de la sidérurgie (SNS) ou d'institutions telle l'Armée. L'exemple des jardins SONATRACH Ouest⁶, permet assez tôt de mettre en exergue la place occupée par la formation des jardinières. C'est à l'organisation suédoise « Radda Barner » et à la compagnie immobilière des logements d'Oran (C.I.L.O.) qu'incombe la formation dès 1969-70. De 1974 à 1977 c'est la direction départementale de la Santé et de la Protection sociale qui prendra en charge la formation assurée par les Sœurs blanches. C'est à partir de

⁴ Ministère de l'Intérieur et des Collectivités Locales. Direction des Etudes Economiques et Financières : Guide sur les structures préscolaire communales 1^{er} Juin 1987.

⁵ Enquête menée par KATEB-ALLAL, Khadidja.- « Pour une contribution au développement de l'enseignement préscolaire en Algérie » Thèse de 3ème cycle, 1987.

⁶ « Evolution du préscolaire » Jardins d'enfants OSL, Arzew, 1996, non publié, LAREDJ, N.

1984 que la formation des jardinières, est raccordée à l'Education Nationale. Dans cette optique la pédagogie préconisée est basée sur les thèmes de vie élaborés en dehors de l'enfant, qui est censé exécuter sous la direction vigilante de l'éducatrice. « L'enfant est jugé selon des normes d'adulte, ce qui justifie une pédagogie contraignante, coercitive, propre à corriger ses insuffisances considérées comme des défauts »⁷.

* **Ecoles coraniques** : A notre connaissance très peu de travaux se sont intéressés au système d'éducation traditionnelle à savoir l'école coranique ou Kuttab. Jusqu'à la pénétration de modèles occidentaux, les Kuttab étaient un des principaux véhicules de l'instruction dont l'objectif était la formation d'un bon musulman. Les écoles coraniques, pour la tranche préscolaire, jouent essentiellement le rôle de garderie, puisqu'elles n'ont fait l'objet d'aucun intérêt particulier de la part des autorités éducatives, si ce n'est du ministère des affaires religieuses. Quant à la pédagogie mise en œuvre dans ces espaces, elle est basée essentiellement sur la compétence mnémonique⁸ à savoir apprendre par cœur les versets du coran et les réciter. L'importance du Coran se répercute sur le statut de l'enseignement (fkih) et de ses rapports avec les parents. Le fkih jouit d'un grand respect de la part des parents qui lui délèguent pratiquement tous les pouvoirs dans l'éducation morale et religieuse de leurs enfants⁹.

* **Préscolaire de l'éducation nationale** : L'ouverture d'un certain nombre de classes enfantines au sein des écoles date de 1981-1982. Elles sont en principe réservées aux enfants des fonctionnaires de l'Education nationale. Cet enseignement n'étant pas obligatoire, l'ouverture et la fermeture des classes sont entièrement dépendantes du bon vouloir des autorités tutélaires (directeur, inspecteur,...). De

⁷ LEON, Antoine. - Introduction à l'histoire des faits éducatifs. Paris : P.U.F. 1980.

⁸ SADNI-AZIZI, Fouzia. - L'éducation préscolaire et la prévention des échecs, cas du Maroc, doc. 3^{ème} cycle, Paris V, 1983.

⁹ BENCHENEB, M. - Notion de pédagogie musulmane. Résumé d'éducation et d'instruction infantine. Alger : Rev. Africaine, N°225-226, 1897.

plus, avec un encadrement¹⁰ non qualifié, de niveau scolaire moyen, sans statut spécifique et en l'absence de documents et de programme officiel, le préscolaire va d'emblée être soumis à une instabilité chronique. L'exemple de la Wilaya d'Oran est révélateur de la situation :

- 1981-82 : 18 classes en fonctionnement
- 1986-87 : 45 « « «
- 1992-93 : 12 « « «
- 1993-96 : 10 « « «

Une enquête a permis de rendre compte du rôle multifonctionnel joué par ces classes : Elles constituent un réservoir de main d'œuvre dans lequel on puise en cas de besoin, en même temps, elles fonctionnent comme espace d'absorption des sureffectifs d'enseignants du fondamental. Cependant, le suivi et l'expérience accumulée, aboutissent en 1991-92 à l'édition par le Ministère de l'Education National d'un ouvrage relatif au contenu du programme de l'enseignement préscolaire. L'enfant est considéré comme un élève, devant suivre un nombre de séances déterminées. Ce programme est la seule référence disponible à ce jour.

Beaucoup de volontarisme et d'initiatives individuelle, jalonnent la courte histoire de la prise en charge de la petite enfance. Cependant, à l'issue d'une expérience totalisant pour certains une vingtaine d'années, un changement notable dans les démarches pédagogiques, peut-être noté. Basculant d'une approche type « colonie de vacances » à une approche de type « scolaire », la relation éducatrice-enfant va tendre à répondre aux pressions des familles impatientes de résultats immédiats et visibles et une préparation active à l'école fondamentale.

Par manque ou insuffisance dans la formation des éducatrices, les modèles éducatifs qui soutiennent l'action pédagogique, vont trouver appui sur les représentations traditionnelles qu'elles se font de l'enfant et de la petite enfance. Selon les recherches menées sur les modalités éducatives, deux pôles se dégagent : « l'un organisé autour de qualités conformistes (ordre, politesse, obéissance,

¹⁰ BENGHABRIT-REMAOUN, N. - Education du préscolaire : histoire d'un statut in Actes colloque « Enfance et préscolaire au Maghreb », Rabat, 1992.

propreté), l'autre autour de qualités plus individuelles (créativité, indépendance, à la fois culture et maîtrise des affects)¹¹. Le préscolaire relatif à notre terrain, s'inscrit plutôt dans le premier pôle.

II- LES BASES DE CETTE NOUVELLE DEMARCHE

Partant de ce constat et après des études des pédagogies appliquées au préscolaire dans d'autres pays ainsi que des recherches sur la petite enfance, une nouvelle démarche nous a semblé plus propice au développement des capacités de l'enfant entre 4 et 6 ans.

II-1- Au plan politique : L'ordonnance 76-35 du 16 Avril 1976 portant création de l'école fondamentale fait mention de l'existence d'un enseignement préparatoire, dont la prise en charge est laissée aux soins des différents organismes employeurs des parents. Le décret 76-70 du 16 avril 1976 porte organisation et fonctionnement de cet enseignement préparatoire et l'arrêté ministériel du 16 juin 1976 fixe les conditions d'ouverture des établissements dispensant cet enseignement.

Ce qu'il faut remarquer c'est qu'aucune précision n'est donnée en ce qui concerne l'organisation pédagogique et la formation des éducateurs (éducatrices). Par ailleurs, si on parle d'enseignement et non d'éducation, on ne fait aucune mention du programme. Et en laissant l'initiative de sa prise en charge aux différents organismes employeurs des parents, on ne lui impose aucune norme.

Seule la tutelle pédagogique, de cet enseignement préparatoire, relève de l'Education Nationale, affirme-t-on. Mais que faut-il entendre par là, lorsqu'on sait que les textes officiels restent à un niveau d'orientation quasi-générale, et par conséquent très vagues ?

Doit-on comprendre que l'Enseignement fondamental est national et que l'enseignement préparatoire ne l'est pas ?

Doit-on admettre, dans un même Etat des divergences d'attitudes éducatives à l'égard de la petite enfance, voire même une coexistence de plusieurs politiques éducatives ?

Si, toute politique éducative est marquée par des aspirations nationales, il est nécessaire de concevoir un

¹¹ QUEROZ, J. M. - L'école et ses sociologies. Paris : Nathan, 1995.

programme de base fixant un niveau minimum d'exigences (en termes de Savoir Minimum Interindividuel Garanti). Ce programme permettrait d'homogénéiser la préparation des enfants en vue de leur intégration ultérieure dans le système scolaire.

La démarche pédagogique, que nous proposons, engloberait ce programme. Inspirée de la pédagogie par projets, elle constitue un moyen de formation des éducateurs et de prise en charge didactique des enfants.

II-2- Au plan pédagogique : Nous avons opté pour ce type de démarche, ceci en réaction aux méthodes traditionnelles qui ont longtemps prévalu dans les classes enfantines, où les modèles éducatifs en vogue étaient calqués sur ceux en cours au sein de l'Ecole fondamentale, et ce faute de formation spécifique des éducatrices et de directives méthodologiques précises. Ces modèles qualifiés par Astolfi¹² de « pages blanches à écrire » ou de « verres vides à remplir » octroient à l'enseignant le rôle prépondérant de détenteur de savoir et placent l'enfant dans une passivité dangereuse pour son devenir intellectuel. Il font dire à K. Taleb-Ibrahimi¹³, à propos de l'école algérienne, que « l'élève est perçu comme un individu à modeler dans un moule conçu a priori, grâce à un entraînement intensif ; un individu entonnoir destiné à ingurgiter des sommes de connaissances censées remplir un cerveau vide de toute expérience et vécu antérieurs ». Or le seul apprentissage qui influence réellement le comportement, précise Rogers¹⁴ est celui que l'enfant découvre lui-même et qu'il s'approprie. Il ne faut pas croire qu'il suffit de transmettre, plus pour que l'enfant apprenne et mémorise mieux.

Les enfants, en situation d'apprentissage, développent des idées qui constituent un résumé de leur expérience et qui servent de matrice à l'acquisition progressive du savoir. La pédagogie par projets, appelée pédagogie ouverte accorde à l'enfant le statut d'acteur de sa formation,

¹² ASTOLFI, J. P. « L'école pour apprendre ». E.S.F., 1994.

¹³ TALEB-IBRAHIMI K., «A propos de l'école algérienne d'Ibn Badis à Palov» In Revue Naqd n°5, 1993.

¹⁴ ROGERS, C. (1973).- Liberté pour apprendre. Paris : Dunod, 1973.- 220 p.

au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui¹⁵. L'objectif étant de stimuler ses dispositions créatrices et constructives. Il s'agit surtout de transformer l'enfant « d'objet en sujet de sa propre formation ». Ces idées furent, au préalable, défendues par O. Decroly, M. Montessori, C. Freinet et A. S. Makarenko : ces auteurs ont mis l'accent, en particulier, sur la liberté de l'enfant et son besoin d'activité¹⁶.

Mais ce n'est que dans les années 1980 que la pédagogie du projet connut un regain d'intérêt. Le projet apparaîtrait comme une construction collective, décidée sur la base d'une discussion et par conséquent d'une négociation entre les différents acteurs. Sa réalisation nécessite l'adhésion du groupe.

Le grand danger qui, cependant, guette la pédagogie du projet, c'est son appropriation par des éducatrices qui risquent de la transformer en un programme rigide, à réaliser coûte que coûte, et bloquer ainsi toute possibilité créatrice des enfants.

II-3- Au plan théorique : Nous partons du postulat qu'il s'agit d'une éducation préscolaire et non pas d'un enseignement au sens premier du terme. Et c'est en termes culturels et non pas uniquement instructifs que nous pensons cette éducation. Nous percevons cette « culture » comme une action adaptée à l'enfant et qui lui permet de se réaliser selon une dynamique propre à son développement et ses particularités socioculturelles et sociolinguistiques.

L'enfant est une personne qui a ses sentiments, ses possibilités, ses limites. Il arrive à l'école avec des particularités corporelles, psychologiques, familiales et sociales nécessitant leur connaissance par l'éducatrice, pour que soient réalisées les meilleures conditions pour son développement et son épanouissement. L'enfant ne peut s'adapter à ce milieu, que si ce dernier lui est lui-même adapté ; ceci suppose l'existence des conditions suivantes :

¹⁵ BOUTINET, J. P. (1973). - Anthropologie du projet. Paris : P.U.F., 1992.

¹⁶ La réalisation du projet se fait sur la base d'une interaction continue entre les différents acteurs impliqués : enfants et éducatrices sont des partenaires premiers qui peuvent faire appel à d'autres partenaires tels les parents ainsi que les institutions sollicitées, pour la réalisation des projets.

Un milieu cohérent, sécurisant avec des repères stables.
Un milieu riche qui répond à ses besoins tant physiques que psychiques et intellectuels.

Un milieu qui considère et respecte l'enfant quel que soit son âge et son milieu socio-familial.

a) L'enfant accueilli dans le préscolaire est porteur de schèmes linguistiques empruntés à son milieu. Ces schèmes sont à l'origine des stratégies de communication utilisées et que l'éducatrices devra affiner au préscolaire.

A trois ans, déjà, l'enfant a acquis les bases du langage et dispose de 3000 mots en moyenne. Il arrive au préscolaire avec un parler propre à son quartier ou à sa localité. C'est en fait l'usage le moins normé par rapport aux autres niveaux de langue. Mais ce niveau de langue n'est pas en rupture avec les niveaux les plus normés. Bien au contraire, il y a une sorte de continuité avec les différents niveaux de langue ; car l'enfant est exposé aux discours de la télévision (dessins animés, films d'enfants) et de ses frères et sœurs scolarisés.

L'étude de A. Saada¹⁷ réalisé sur les enfants d'âge scolaire et d'âge préscolaire a montré que 80% des enfants communiquent, dans leur milieu familial et social, dans un arabe dialectal. Autrement dit, ils possèdent un fond commun qui constitue l'usage le moins normé par rapport à la langue standard.

A quatre-cinq ans, son langage est suffisamment élaboré pour servir de base d'appui aux constructions linguistiques programmées par l'éducatrice en classe enfantine :

- Constructions lexicales pour enrichir son vocabulaire afin de lui permettre de verbaliser autour d'un thème donné, d'une visite effectué, d'un film vu.

- Constructions syntaxiques pour lui permettre d'intégrer les structures de coordination, subordination, de temporalité, causalité...

b) Lorsqu'il arrive en classe enfantine, l'enfant est également déjà porteur de toute une expérience : affective, motrice et cognitive. Il a appris à organiser son environnement. Il sait identifier les informations sensorielles

¹⁷ E. Saada, Les langues et l'école, bilinguisme inégal dans l'école algérienne, Berne Eds Peter., 1983.

qui lui parviennent. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il est capable de raisonner, non pas sur des hypothèses comme l'adulte, mais sur des faits concrets et des situations réelles. Il possède une logique en rapport avec son niveau de développement ; cette logique ne doit pas surprendre parce que différente de la nôtre.

On peut définir les conditions d'une perception fine ou d'une bonne communication, d'une conceptualisation performante ou d'une mémorisation efficace, mais on ne peut pas uniformiser les stratégies d'apprentissage ; car celles-ci diffèrent, pour le même groupe, d'un enfant à l'autre et pour le même enfant d'une situation à l'autre. Tout savoir est un acte impliquant une ou des stratégies d'élaboration et d'intégration. L'éducation préscolaire permet l'émergence et l'évolution progressive de ces stratégies. L'apprentissage est fonction des capacités de perception, de mémorisation, de raisonnement et de communication. A cet égard, nous ne pouvons séparer les structures impliquées : il s'agit du même dispositif d'intégration. Le problème de l'apprentissage efficace se ramène à une question de possibilité de transfert. Quand on ne peut appliquer à d'autres situations ce que l'on a appris antérieurement, c'est la faillite de l'éducation préscolaire. Les stratégies individuelles ne constituent pas des démarches rigides et réfractaires au changement. Elles peuvent être modifiées, voire transformées par les stratégies pédagogiques de l'éducatrice. Pour cela l'enfant va être initié aux apprentissages premiers (éveil à la technologie, à la physique, aux sciences de la nature, aux arts...). Toutes les activités visent à installer et développer des capacités et compétences dont on peut évaluer l'acquisition. Et c'est en organisant des contenus d'apprentissage appropriés, en les gérant, et les évaluant que l'éducatrice s'informe et informe l'enfant de la construction de ses acquisitions. Elle peut éventuellement repérer les origines de certaines difficultés d'apprentissage et y apporter des remédiations adaptées à chaque enfant. En fait, la conception de l'évaluation dans le préscolaire exclut toute idée de classement, de compétition, de palmarès et d'étiquetage des enfants. C'est donc un outil de travail indispensable pour l'éducatrice car il lui permet :

- d'observer les réalisations linguistiques et extra-linguistiques (psychomotrices, etc...).

- de repérer les difficultés rencontrées dans certaines activités.

- de mettre au point quelques stratégies de remédiation.

Dans le cadre des activités induites par les projets, l'éducatrice doit donc :

- identifier les situations concrètes dans lesquelles l'enfant exercera ses capacités.

- établir une liste de comportements « observables ».

- aider l'enfant à prendre conscience de ses apprentissages.

III- PRESENTATION DU GUIDE

Le guide comprend deux volets centrés sur des données théoriques et pratiques susceptibles d'aider l'éducateur dans la conception, la réalisation et l'évaluation de son action.

III-1- Volet théorique : Ce volet apporte à l'éducatrice les bases nécessaires à la connaissance de l'enfant :

- sur le plan moteur, mental et social.

- sur le plan des modes d'éducation familiale.

* **Données psychologiques :** Notre vision du préscolaire s'inscrit dans le champ de l'éducation permanente. Elle vise non seulement à préparer l'enfant à la scolarité mais également à la vie. Dans cette perspective, l'enfant est pris dans sa totalité bio-psycho-sociale. Il ne s'agit donc pas de former de petits génies sur le plan intellectuel mais de développer une personnalité harmonieuse. Nous avons donc insisté sur l'importance du corps, du développement de la motricité, des sens...

Le développement résulte de l'interaction entre l'individu et le milieu et de l'interaction entre les individus. L'enfant arrive au monde avec un potentiel héréditaire, des possibilités biologiques et maturatives ce qui nécessite :

- Une alimentation équilibrée.

- L'exercice des fonctions

- Les soins.

L'enfant interagit avec son milieu qui lui apporte soins, affection, sécurité, sentiment de bien-être et sentiment d'être reconnu, d'avoir une appartenance à une société, un groupe, une famille.

Le développement constitue un tout indissociable, mais pour plus de clarté méthodologique nous avons abordé les aspects suivants :

Le développement sensorimoteur : Durant cette période l'enfant est entraîné de compléter son schéma corporel et d'associer l'image de son corps qui va concrétiser une conception, une représentation de soi dans l'espace et le temps c'est-à-dire dans l'histoire, d'une identité en construction dans un environnement complexe.

L'éducatrice doit connaître les possibilités de l'enfant pour mieux l'aider à connaître son corps, à mieux l'utiliser sans le dresser, ce qui nécessite une action souple et adaptée aux besoins de chaque enfant. Elle doit toujours partir des possibilités des enfants et progresser à leurs rythmes et non au rythme d'un programme préétabli. L'étude des rythmes biologiques¹⁸ et psychologiques des enfants, font l'objet de recherches très importantes depuis ces dernières décennies et ont révélé que l'école est loin d'être adaptée. Il y a même des écoles expérimentales¹⁹ qui fonctionnent aux rythmes des enfants et non selon les rythmes traditionnels.

Le développement intellectuel : Entre trois et six ans, l'intelligence de l'enfant est au stade préopératoire (Piaget). La pensée est intuitive, irréversible, égocentrique. L'enfant ramène tout à lui même, il affirme sans prouver et explique le monde sur la base d'une pensée magique (animisme, artificialisme, réalisme).

C'est durant cette période que se développe beaucoup la fonction symbolique (langage, imitation différée, jeu symbolique, images mentales) ; jeu et imaginaire travaillent pleinement : l'observation, l'expression verbale et artistique ouvrent à l'enfant des horizons infinis de connaissance de soi, de l'autre et du monde environnant.

L'objectif ne doit pas être le remplissage d'un enfant « feuille blanche », mais partir des questionnements des enfants et les aider à développer les outils de connaissance et non la quantité de cette dernière. Tâtonnement,

¹⁸ REINBERG, E. - Chronologie, T.II. Paris : LIDIS, 1980.

¹⁹ MONTAGNIER, H.- Ecole à Besançon, «La biologie désavoue nos rythmes de vie». Science et vie, n°189. 1983.

observation, expérimentation aident l'enfant à prendre conscience de ses savoirs, à acquérir un savoir-faire et un savoir-être dans le monde.

La socialisation : La socialisation est un processus lent et continu par lequel l'individu assimile les modes de pensée, les valeurs et les comportements caractéristiques de la société à laquelle il appartient » (Nobert Sillamy, T II, p. 1118).

Après la famille, l'école est le lien de socialisation, par excellence, pour l'enfant. C'est par l'interaction avec l'autre (grand ou petit), que l'enfant apprend à respecter l'autre, à communiquer.

L'affectif est très important. C'est « l'énergétique du développement » (Piaget). C'est l'interaction émotionnelle qui donne chaleur, sens aux relations et renforce ou amenuise le désir de grandir, de connaître l'autre et de communier avec son environnement.

L'enfant est donc une personne qui a des sentiments, des possibilités, et des limites, des particularités familiales, sociales, linguistiques.

* **Données psychosociologiques :** L'enfant algérien vit dans un milieu socio-familial qui a ses représentations, ses modes d'éducatifs et de relations particulières en ce qui concerne l'enfance. Nous avons abordé le rapport adulte/enfant, en tenant compte de fait :

Que l'enfant passe du statut de « malek » à celui de djen ;

Qu'après avoir eu tout ou presque durant la première année, à la naissance d'un nouvel enfant ou vers l'âge de 2-3 ans, on lui refuse tout sauf la rue.

La rue va donc suppléer la famille qui le considère comme grand, dérangeant, salissant. En effet les qualités d'une mère de famille sont l'ordre et la propreté avant tout ; la présence des enfants à l'intérieur du foyer est incompatible avec ces deux exigences, ce qui réduit le champ de la communication et l'interaction entre les membres de la famille. La rue va donc apporter à l'enfant liberté de mouvements, liberté d'action et d'interaction surtout avec les pairs.

L'entrée au préscolaire, tel qu'il fonctionne actuellement, ramène l'enfant au modèle familial :

- ne pas bouger, obéir à une discipline contraignante édictée par l'éducatrice.

Le guide préconise un autre mode de relation qui laisse plus de liberté d'action, plus d'initiatives, bref un partenariat entre éducateur et enfants.

* **Données psycholinguistiques** : A son entrée au préscolaire, l'enfant a déjà acquis un langage structuré, plus ou moins riche sur le plan lexical et syntaxique. Il s'agit donc de tenir compte de ces acquis sous peine de perturber l'enfant et l'acquisition de la langue arabe.

La pédagogie du projet se veut interactionniste au sens où l'enfant et éducateur sont deux interactants au vrai sens du terme : ils communiquent, coopèrent, s'entraident, ce qui demande à l'éducatrice de tenir compte du niveau de langue le plus proche du sien, pour ne pas créer de rupture entre les niveaux de langue. Le langage doit être vivant placé dans son contexte :

- conversationnel
- communicationnel
- narratif, descriptif...

Il ne s'agit donc pas de lui apprendre un lexique ou une syntaxe hors contexte.

* **Les stratégies d'apprentissage** : Très tôt l'enfant développe des stratégies d'apprentissage qui dépendent de son milieu et du stade cognitif atteint. Apprendre c'est élaborer des stratégies pour construire des concepts. Il s'agit donc d'aider l'enfant à comprendre les relations entre les choses et les situations, à catégoriser sur la base de l'observation, de la comparaison, de l'expérimentation pour qu'il puisse organiser sa pensée et faciliter ainsi la mémorisation et le transfert des connaissances. Les stratégies individuelles peuvent être transformées par les stratégies pédagogiques de l'éducatrice.

III-2- Volet « pratique » : Dans la partie pratique, nous proposons à titre d'exemples quatre projets. Deux d'entre eux ont été expérimentés au sein de classes enfantines l'un à Oran et l'autre à Alger et ont fait l'objet de deux films vidéo de 25 minutes chacun : il s'agit du projet « papier » et du projet « poterie ».

- le premier, axé sur l'expérience technologique a eu comme objectif principal la fabrication du papier à partir de papiers récupérés dans la cour de l'école ou apportés par les enfants.

- le second a visé plutôt les capacités artistiques des enfants en les impliquant dans une démarche créatrice, partant de l'argile à l'objet créé.

- les objectifs du troisième et du quatrième projets (El-Souk et Jardinage) ont porté respectivement sur la connaissance de l'environnement et l'initiation aux sciences naturelles et de la vie. A côté de ces quatre projets nous signalons la possibilité d'entreprendre des projets circonstanciels lors des fêtes nationales, religieuses, anniversaires...qui permettent l'ancrage de l'enfant dans son environnement socioculturel.

Comme annoncé plus haut, la pédagogie du projet est une pédagogie « de l'activité et de l'expérience » au sens où elle permet à l'enfant à travers les initiatives qu'il prend, les tâtonnements et les expérimentations auxquels il se livre, de construire ses compétences et acquérir les apprentissages premiers. La pédagogie du projet utilise le projet comme moyen de développer les capacités de manière active. L'enfant est partie prenante du projet depuis l'initiation de l'idée à sa réalisation.

La réalisation du projet exige de mettre en place de nombreuses activités d'ordre linguistique, technologique, artistique, etc.... Le projet constitue ainsi un programme d'apprentissage défini en terme de compétences, concrétisées par des comportements observables et mesurables. L'éducatrice pourra ainsi, grâce à une observation minutieuse et vigilante, analyser les comportements des enfants et évaluer leurs apprentissages.

La pédagogie du projet ne sera efficace que si elle considère l'évaluation comme partie intégrante du processus pédagogique. Il ne s'agit pas de noter ou catégoriser les enfants, ici, l'évaluation est avant tout formative. Se dotant de critères finement répertoriés, l'éducatrice repère les difficultés, les sources d'erreurs, afin de mesurer l'état d'avancement des apprentissages et engager des actions de remédiation appropriées et adaptées à chacun. Ainsi dans cette partie pratique des exemples d'outils

d'évaluation sont proposés à l'éducatrice à la fin de chaque activité issue du projet et sensée installer ou développer une (ou des) compétence(s) particulière(s).

CONCLUSION

Le guide est le résultat d'une tentative de systématisation d'expériences et de connaissances émanant d'un groupe pluridisciplinaire. Il constitue un outil méthodologique adapté à la prise en charge de la petite enfance.

Notre objectif n'est pas seulement d'inciter à la généralisation du préscolaire mais aussi de rappeler aux différents acteurs concernés que :

- à cet âge l'enfant est en train de construire les bases d'une intégration psychologique, intellectuelle et sociale ;
- des recherches menées de par le monde et en Algérie²⁰ démontrent que de mauvaises conditions d'accueil sont dangereuses pour le devenir des enfants ;
- le suivi pédagogique de tous les espaces de préscolarisation évitera que l'enfant ne soit à la merci d'expériences malheureuses²¹ qui mettent en péril son équilibre psychosocial.

L'encadrement doit faire l'objet :

- d'un statut spécifique ;
- d'une sélection rigoureuse des personnels d'encadrement sur la base de critères précis ;
- d'une formation initiale solide ;
- d'un suivi et d'une formation continue lui permettant de renouveler ses savoirs et savoir-faires, en fonction des connaissances sans cesse renouvelées sur cette tranche d'âge.

²⁰ Tous les travaux sur les carences de soins maternels (SPITZ, BONLBY, BOUCEBCI, MIMOUNI-MOUTASSEM...).

²¹ MIMOUNI, H. - Les réactions émotionnelles et sociales des enfants placés en garderie. Mémoire de licence en psycho- clinique. Oran, 1993.

Références bibliographiques

ALLAL, L. BLOOM, B. S. CARDINET, J.- Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Delachaux et Niestlé, 1988.

ASTOLFI, J. P. - L'école pour apprendre. Paris : E.S.F., 1992.

BARTH, B. M. - L'apprentissage de l'abstraction. Paris : Retz, 1987.

BARTH, B. M. - L'apprentissage de s concepts : stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignements. Lyon : CEPEC, 1981.

BARTH, B. M. - Le savoir en construction, Retz, 1993.

BRUNER, J. S. - Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir lire. Paris : P.U.F., 1983.

FRANCOIS, F. - Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Paris : P.U.F., 1985.

GHETTAS, C. - L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe (essai d'analyse des compétences narratives et textuelles). Thèse de doctorat. Grenoble : Université Stendhal, 1995.

HAMELINE, D. - Les objectifs pédagogiques. Paris : E.S.F., 1992.

HUBERMAN, M. - Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de la maîtrise. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1988.

HURLOCK, E. - La psychologie du développement.

KEDDAR, K. - L'enseignement préscolaire : L'expérience d'Oran. Actes des journées d'étude « Enfance et éducation préscolaire dans le Maghreb ». Oran, 25-26 mars 1990, Cahiers de l'URASC, n°3.

LENTIN, L. - Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans, où ? Quand ? Comment. Paris : E.S.F., 1971.

MEIRIEU, P. - Apprendre oui, mais comment ? Paris : Editions E.S.F., 1987.

MIMOUNI, H. - Les réactions émotionnelles et sociales des enfants en garderie, Mémoire en psycho-clinique. Oran, 1993.

PIAGET, J. - Le langage et la pensée, in six études de psychologie. Genève : Conthier, 1964.

REMAOUN-BENGHABRIT, N. - Doctrines pédagogiques. Rapport à l'enfant et réalisations scolaires. Actes du premier colloque maghrébin sur le préscolaire. « L'éducation préscolaire. Théories et pratiques ». Rabat : Université Mohamed V. 19, 20, 21 Février 1992.

SENOUCI, Z. - L'accès à préscolarisation en Algérie. Actes du premier colloque maghrébin sur le préscolaire. « L'éducation préscolaire. Théories et pratiques ». Rabat : Université Mohamed V. 19, 20, 21 Février 1992.

SPITZ, R. A., BONLBY, Y., BOUCEBCI, M., MIMOUNI, B., MERAD, R. - Travaux sur les carences de soins maternels.

STUFFLEBEAM, D. - L'évaluation en éducation et la prise de décision. Ottawa, 1994.

VECCHI, G. DE - Aider les élèves à apprendre, pédagogie pour demain. Hachette, 1992.

VYGOTSKY, L. - Pensée et langage. Paris : Ed. Sociales, 1985.

ZERDOUMI, N. - Enfants d'hier : l'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien. Paris : Ed. Maspéro, 1970.

Ministère de L'éducation
Nationale
Institut pédagogique
National

Ministère de l'enseignement Supérieur
et de la recherche scientifique
Centre de Recherche En Anthropologie
Sociale Et Culturelle

Guide méthodologique pour l'éducation préscolaire

Réalisé par :

Nouria BENGHABRIT REMAOUN, Coordinatrice de projet, Sociologue, CRASC - Oran, M.E.S.R.S.

Badra MOUTASSEM-MIMOUNI, Psychologue, Université d'Oran, CRASC, M.E.S.R.S.

Aïcha BENAMAR, Didacticienne, Université d'Oran, CRASC, M.E.S.R.S.

Chérifa GHETTAS, Linguiste Université d'Alger, CRASC, M.E.S.R.S.

Zoubida RABAHI-SENOUCI, Pédagogue, ENSET Oran, CRASC, M.E.S.R.S.

Chafika BOUSSELHAM, Conseillère Pédagogique M.E.N.

Khadidja KADDAR, Socio-linguiste, Inspectrice, M.E.N.

Rachida TCHENAR-MAHBOUB, Directrice d'école, M.E.N.

Nabiha DJERMANE, Educatrice Alger, M.E.N.

Mohamed SNAI, Professeur formateur, M.E.N.

Abdelfetah ACHOUR, Inspecteur, M.E.N.

**La concordance des textes français et arabe a été
réalisée par Hmida HAMMOUMI, Université d'Oran**

Introduction	3
---------------------------	----------

1^{ère} partie : Connaissance de l'enfant d'âge préscolaire

1- Caractéristiques psychologiques

1-1 : Développement moteur	10
1-2 : Développement mental	12
1-3 : Développement social	16
1-4 : Développement affectif.....	19

2- Caractéristiques socioculturelles et sociolinguistiques

2-1 : Tendances dominantes dans l'éducation de l'enfant d'âge préscolaire.....	23
2-2 : Environnement socio-culturel et apprentissage de la langue arabe.....	26

3- Stratégies d'apprentissage et d'évaluation

3-1 : Stratégies de communication	29
3-2 : Stratégies de conceptualisation.....	30
3-3 : Stratégies d'évaluation	31

2ème partie : Pédagogie par projets : Exemples pratiques

1- Objectifs pédagogiques et pédagogie par projets.....35

2- Des exemples des projets43

Projet Papier	45
Projet Souk	67
Projet Jardinage.....	72
Projet Poterie	83
Projets Circonstanciels.....	88

3- Organisation spacio-temporelle.....95

4- Indications bibliographiques..... 101

5-Lexique 103