

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

DOCTORAL RESEARCH AND

TRAINING

CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND

EDUCATIONAL SCIENCES

MODES DE REPRÉSENTATION DES SAVOIRS ET DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS CHEZ LES ENFANTS DU PRÉSCOLAIRE

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de
Master en Sciences
de l'Éducation et Ingénierie Éducative.

Par : **Delphine MEFO**
Licenciée en Psychologie

Sous la direction de
Monsieur Vandelin MGBWA
Chargé de Cours

Année Académique : 2017



SOMMAIRE

DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES ABBREVIATIONS.....	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	6
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE.....	6
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME.....	11
1.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	16
1.4. OBECTIFS DE L'ETUDE.....	16
1.5. INTERETS DE L'ETUDE.....	17
1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	20
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET.....	22
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES.....	22
2.2. REVUE DE LITTÉRATURE.....	37
2.3 THÉORIE EXPLICATIVE.....	59
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	78
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	78
3.2. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE.....	78
3.3 POPULATION DE L'ETUDE.....	81
3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	84
3.5: INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	85
3.6. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES.....	86
3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES.....	92
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES.....	95
4.1 PRESENTATION DES RESULTATS.....	95
4.2. ANALYSE DES RESULTATS.....	100

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES.....	112
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES.....	112
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	114
5.3. PERSPECTIVES.....	122
CONCLUSION.....	128
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	135
ANNEXES.....	144
TABLE DES MATIERES	167

A ma très tendre maman Pauline et mon époux Roger.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce au soutien de plusieurs personnes. Nous tenons d'abord à remercier le Dr Vandelin Mgbwa. La pertinence et la minutie de ses commentaires, son intérêt indéfectible à titre de directeur de ce mémoire nous ont permis d'identifier les cadres de références pertinents. Nous désirons aussi exprimer notre gratitude au Professeur Lucien Ayissi, chef de Centre de Recherche et de Formation Doctoral en Sciences Humaines, Sociales et Educatives ; au Professeur Christine Onguené Essono, coordinatrice de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative ; ainsi qu'à tous les enseignants de cette Unité de Recherche et de Formation Doctorale pour leurs conseils constants et leurs consultations méthodologiques toujours éclaircissantes.

Nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance au professeur Joseph Marie Zambo Belinga, chef de Département des Enseignements Fondamentaux à la Faculté des Sciences de l'Education, qui nous a offert un espace propice à la réalisation de ce mémoire, ainsi qu'au professeur Pierre Fonkoua, chef de Département des Sciences de l'Education à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé1 , qui nous ont offert un cadre propice pour la rédaction de ce mémoire, à travers un accès régulier à internet, l'accès à la bibliothèque, la discussion avec les enseignants dudit département. A tous nos professeurs pour leurs conseils et leurs encouragements. Nos remerciement vont aussi à l'endroit des directrices et enseignantes de l'école maternelle publique du Parc Repiquet de l'arrondissement de Yaoundé1, les enfants des différents niveaux de cette école, pour nous avoir facilité la collecte des données dans leurs écoles. Nous désirons remercier Mme Ngonu pour son écoute, sa générosité, ses conseils, son soutien et son accompagnement tout au long de ce travail.

Nous ne saurions terminer sans remercier tous nos amis, pour leur soutien moral, le réconfort qu'ils ont su nous apporter tout au long du chemin que fut ce mémoire ; Notamment, Anne Matouwé, Cécile Souop, Thérèse Bemegne, Jacques Eugene Tagne, la famille Tabopda, et tous ceux qui de prêt ou de loin, ont contribué d'une manière ou d'une autre, à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, nous adressons nos remerciements à Ariane Nguékam, Arlette Nguenkam, Fredy Nguékam et Raphaëlle Nguékam, nos enfants pour leur aide et leur soutien moral inconditionnel. C'est grâce à leur compréhension que nous avons mené à terme ce travail

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des différents types de savoirs	26
Tableau 2: Définition de la variable indépendante.....	66
Tableau 3 : Tableaux récapitulatifs de la théorie du développement des mécanismes d'apprentissage en situation classe.....	75
Tableau 4 : Définitions de la variable dépendante	77
Tableau 5: Effectif des enfants.....	80
Tableau 6 : Effectif des enseignants.....	80
Tableau 7 : Equipements	81
Tableau 8 : Portrait des participants : population des enseignants.....	83
Tableau 9: Grille d'analyse des données.....	93
Tableau 10: grille d'observation des élèves	111

LISTE DES ABBREVIATIONS

CAPIA	: Certificat d’Aptitude Pédagogique d’Instituteur Adjoint.
CAPIEMP	: Certificat d’Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l’Enseignement Maternelle et Primaire.
CIDE	: Convention Internationale des Droits de l’Enfant
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l’Education des Etats et gouvernements de la Francophonie
CP	: Cours Préparatoire.
CPC	: Centres Préscolaires Communautaire
CTD	: Collectivités Territoriales Décentralisées
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et l’Emploi
DSSEF	: Document de Stratégie du Secteur de l’Education et de la Formation.
EPT	: Education pour tous
MELS	: Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport.
MINEDUB	: Ministère de l’Education de Base.
MINEDUC	: Ministère de l’Education.
MSSS	: Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economique
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
PASEC	: Programme d’Analyse des Systèmes Educatifs
RESEN	: Rapport d’Etat du Système Educatif National.
SIL	: Section d’Initiation au Langage.
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l’Education, la Science et la Culture
ZEP	: Zones d’Education Prioritaires.

RESUME

L'objectif de cette étude est d'examiner, les modes de représentation des savoirs qui permettent le développement des habiletés des élèves au préscolaire. Or lorsqu'on observe les pratiques de classes, on s'aperçoit que certains enseignants, du fait de leurs fonctions, mettent en mal leur acte d'enseignement. La plus part n'envisagent pas le processus enseignement-apprentissage par le jeu, par une tâche permettant à l'apprenant de réveiller son déjà-là conceptuel, ses protopensées, ses représentations. Ils ne donnent pas la possibilité à l'enfant de choisir son activité. Dans la plupart des pratiques, les enseignantes au préscolaire, privilégient certains modes au détriment des autres, ce qui hypothèque le développement des habiletés des enfants tout en les rendant inefficients. Pourtant, l'éducation exige à la fois des actions actives et interactives. L'enseignante se doit ici d'agir, tel un guide afin d'amener l'enfant vers une plus grande autonomie. Ceci se réalise dans un processus interactif dynamique de co-construction et de co-transformation. Cette étude est compréhensive et, repose sur un devis qualitatif. Elle a fait appel aux entretiens semi-directifs comme technique de collecte des données. Celles-ci ont été recueillies auprès d'un échantillon de huit enseignantes, à qui nous avons appliqué une technique d'échantillonnage typique à choix raisonné, au travers du principe d'exclusion et d'inclusion à raison de deux enseignantes par groupe d'école. Le développement des habiletés ne va pas de soi. Il suppose au contraire le choix des tâches ajustées (niveau, structure, degré de liberté) au niveau de la capacité d'autorégulation des enfants. Autrement dit, un apprentissage de la conduite réflexive, c'est-à-dire la recherche des éléments structuraux communs à plusieurs situations. Ces données ont ensuite été analysées par l'analyse de contenu thématique. Les résultats montrent que pour favoriser le développement des habiletés des enfants au préscolaire, il faut simultanément, combiner le mode enactif, le mode iconique et le mode symbolique. Certains enfants ont besoin d'épuiser un mode avant d'accéder au suivant. Il est également très important de multiplier les situations d'apprentissages d'un mode à l'autre.

ABSTRACT

The objective of this study is to examine the modes of representations of knowledge that allow the development of students' skills in preschool. However, when we observe the practices of classes, we realize that certain teachers because of their functions put in jeopardy their act of teaching. Most of them do not envisage the teaching-learning process through play, by a task enabling the learner to awaken his conceptual already-there, his protopenses and his representations. They do not give the child the opportunity to choose his activity. In most practices, pre-school teachers favor certain modes at the expense of others, which hampers the development of children's skills while making them inefficient. Yet Education requires both active and interactive action. The teacher must here act as a guide in order to bring the child towards greater autonomy. This is done in an interactive, Co-transformation process. This study is comprehensive and based on a qualitative estimate and used semi-directive interviews as a data collection technique. These were gathered from a sample of eight teachers to whom we applied a typical sampling technique to a rational choice through the principle of exclusion and inclusion, divided as follows: two teachers per school group. Skill development is not a matter of course. On the contrary, it presupposes the choice of adjusted tasks (level, structure, degree of freedom) in terms of children's self-regulation capacity. In other words, learning about reflexive behavior, that is, the search for common structural elements with several situations. These data were then analyzed by thematic content analysis. The results show that in order to promote the development of children's skills in preschool, we must simultaneously combine the enacted mode, the iconic mode and the symbolic mode. Some children need to exhaust one mode before accessing the next. It is also very important to multiply the learning situations from one mode to another.

INTRODUCTION

Assurer le bien-être des enfants d'âge préscolaire, en soutenant le développement de leurs habiletés, est une responsabilité partagée entre les parents, la communauté éducative en générale, et le gouvernement en particulier. Toute la communauté éducative au Cameroun est appelée à se mobiliser pour soutenir ce développement. Car la mobilisation a pour but d'assurer aux enfants une bonne préparation à l'école, et à la vie. Cela constitue un enjeu d'importance pour la persévérance scolaire et la réussite éducative. Le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF, 2013/2020), donne des orientations du développement du préscolaire au Cameroun et, la priorité accordée à l'extension de sa couverture dans les zones rurales. Son élaboration s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du projet de la société initié par la loi de 1998, dont l'une des traductions sur le plan éducatif concerne la promotion de l'éducation pour tous et la construction d'une République exemplaire, fondée sur l'égalité des droits de tous les citoyens.

Dans ce contexte, il est envisagé dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE, 2009), d'étendre la couverture de l'éducation préscolaire dans l'ensemble du pays à travers l'approche communautaire, tout en encourageant les initiatives privées. Ainsi, le gouvernement ambitionne de porter le taux brut de préscolarisation à 50 % à l'horizon 2020, en impliquant les collectivités locales décentralisées et les communautés dans la prise en charge des structures (DSSEF, 2013). Cette vision globale d'étendre la couverture du préscolaire cible particulièrement les zones rurales aujourd'hui insuffisamment couvertes. La stratégie préconisée pour y parvenir, consiste à promouvoir l'approche communautaire à travers la mise en place des Centres Préscolaires Communautaire (CPC). Ces centres constituent un cadre privilégié pour répondre de manière adéquate à l'insuffisance de l'offre de services préscolaires dans les zones défavorisées.

L'extension doit se traduire par le soutien au préscolaire à la base communautaire, à travers la mise en place des centres préscolaires communautaires (CPC) pour l'encadrement des enfants de 4 à 5 ans des zones rurales, l'amélioration de la qualité de l'offre préscolaire, le renforcement des activités de supervision pédagogique. Le recrutement et la formation continue du personnel enseignant, la construction et l'équipement des salles de classe, l'aménagement des aires de jeux, la construction des forages et des latrines, la mise en place des cantines scolaires

sur l'initiative des communautés avec l'appui de l'Etat. En raison du poids des aspects sus évoqués, l'option du développement d'une politique éducative axée sur le développement du préscolaire au Cameroun devient un enjeu décisif, tel qu'exprimé dans le document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE) qui envisage de porter à 50% la couverture des services préscolaires sur l'ensemble du pays à 2020. Cette approche globale vise en outre à mettre un accent particulier sur les zones rurales aujourd'hui faiblement couvertes, avec une forte implication des Collectivités Territoriales Décentralisées (CTD)

C'est dans ce contexte que le ministère de la Famille, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), ont jugé pertinent de diffuser et de promouvoir une vision commune du développement global des enfants de 5 ans et moins, et des conditions qui le favorisent. Cette vision commune aborde le type d'intervention à privilégier pour soutenir de façon cohérente, le développement des habiletés des jeunes enfants et, valoriser la concertation de tous les acteurs concernés pour l'élaboration d'offres de service complémentaires à l'intention des jeunes enfants et de leur famille. La vision privilégie l'apprentissage actif des jeunes enfants en interaction avec un environnement stimulant et varié, qui les incite à se mobiliser dans tous les domaines de leur développement (physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier), ce qui contribue à leur développement global.

Cette vision met en valeur les contextes axés sur la manipulation, l'exploration et le jeu amorcé par l'enfant, lesquels sont accompagnés, soutenus et enrichis par l'adulte, plutôt que sur l'instruction directe. Ainsi, Le jeu répond à un besoin impératif des jeunes enfants et constitue un droit selon la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 2009). La présente vision reconnaît aussi l'importance fondamentale de respecter avant tout, le rythme de développement individuel du jeune enfant, ainsi que ses besoins et ses champs d'intérêt, pour assurer son bien-être et nourrir son plaisir d'apprendre. Dès lors, Le jeune enfant évoluant dans un contexte favorable à son développement global construit tout naturellement, les bases nécessaires à sa réussite éducative. Il possède une curiosité naturelle qu'il est essentiel de préserver et d'alimenter par des activités significatives.

Cette vision partagée, offre des repères pour soutenir la planification d'actions concertées, cohérentes et bénéfiques pour le développement global des enfants de 5 ans et moins dans les services de garde, les classes préscolaires, les haltes-garderies, les services de santé et de services

sociaux, les organismes communautaires, la famille, les services communautaires et de loisir, les services de garde scolaires, et dans tous les autres milieux que les jeunes enfants sont appelés à fréquenter. En conséquence, les acteurs nationaux, régionaux et locaux sont invités à travailler ensemble en s'appuyant sur le présent document, pour guider leurs choix d'actions les plus favorables au développement des jeunes enfants, en assurant la continuité des interventions mises en place auprès de ces derniers et de leur famille, lorsqu'ils : élaborent des politiques et des programmes ou mettent en œuvre des mesures destinées aux enfants de 5 ans et moins et à leur famille; lorsqu'il mettent en place une offre de service régionale concertée, destinée aux jeunes enfants et à leur famille, ou soutiennent l'intervention des acteurs locaux; lorsqu'ils conçoivent des planifications ou des plans d'action locaux pour créer des environnements propices au développement global des enfants de 5 ans et moins; et lorsqu'ils interviennent directement auprès des enfants de 5 ans et moins et de leur famille.

Dans cet élan, le gouvernement développe l'expérience communautaire au bénéfice des populations rurales en impliquant les collectivités territoriales décentralisées et en encourageant l'offre privée. Il assure également le renforcement des capacités des enseignants des CPC (centre préscolaire communautaires) à travers la chaîne de supervision pédagogique et le développement des curricula. Car, *« les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même équipement, ils sont des personnes différentes, mais certains sont mieux préparés à cette rupture ou à ce passage, de par ce qu'ils ont reçu de leur entourage, de par la diversité de leurs compétences, de leurs savoirs »* (CIDE, 2009). Certains explorent hardiment le monde, quelques-uns produisent de petites phrases tout à fait compréhensibles et savent faire avec les mots, alors que d'autres en sont encore aux mots, à la signification très floue, souvent incompréhensibles et ne disposent guère que des cris pour tenter de se faire comprendre.

Pour Ladd (2005), tous les enfants, quel que soit leur âge, sont « prêts à apprendre ». Il convient donc d'élargir le programme de l'école afin d'inclure des tâches qui favorisent l'adaptation comportementale et affective des enfants, et que le personnel scolaire, évalue régulièrement ces aspects du développement tout au long des premières années du primaire. La sensibilité de l'enfant interpelle d'une manière ou d'une autre toutes les catégories sociales, c'est le cas du gouvernement camerounais soucieux de l'éducation des enfants âgés de trois à six ans, qui en a fait non seulement une préoccupation fondamentale, mais aussi et surtout une priorité. Lorsque dans le contexte scolaire, l'enfant est placé en situation d'apprentissage, il doit remettre

en cause ce qu'il sait déjà. Il se produit alors une phase d'assimilation au cours de laquelle l'enfant intègre les nouvelles connaissances, puis une phase d'accommodation qui lui permet de faire sien le nouveau savoir. Ce qui entraîne une nouvelle réorganisation de l'ensemble des connaissances. Selon le Bulletin officiel de l'éducation National du Cameroun, l'école maternelle est une étape essentielle du parcours des élèves pour garantir leur réussite scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. « *C'est une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. Ils y développent leur langage oral et commencent à découvrir les écrits, les nombres et d'autres domaines d'apprentissage. Ils apprennent en jouant, en réfléchissant et en résolvant des problèmes, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant* » (Bulletin officiel de l'éducation National 2014, p.1).

Cela suppose que désormais, l'école maternelle doit permettre à l'enfant de construire son savoir et de se préparer, par des apprentissages structurés aux apprentissages plus systématiques à l'école primaire. Une question nouvelle se pose alors pour cette école, celle d'entrée des jeunes enfants dans les apprentissages scolaires mais, où le choix des outils et de leur utilisation ne sont pas laissés à l'initiative des enfants comme en famille, mais où celui-ci est réalisé par une enseignante ou un enseignant avec une intuition didactique précise. D'où le thème de l'étude : modes de représentation des savoirs et développement des habiletés.

L'objectif de cette étude, est d'examiner les modes de représentation des savoirs qui permettent le développement des habiletés des enfants au préscolaire. Pour atteindre ces objectifs, ce travail s'est articulé autour de cinq chapitres regroupés dans les cadres théorique, méthodologique et opératoire.

Le premier chapitre aborde la problématique de l'étude, ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit, y compris les questions de recherches, les objectifs de la recherche et les intérêts de l'étude. Le deuxième chapitre qui concerne l'insertion théorique du sujet, permet d'avoir une vision holistique sur les concepts clés de l'étude, la grille théorique de lecture qui nous a permis d'avoir les questions de l'étude, et d'effectuer l'état des lieux de la question des modes de représentation des savoirs dans un contexte de développement des habiletés à travers une revue de la littérature. Le troisième chapitre qui explicite la technique d'échantillonnage et l'outil de collecte des données, présente les façons de faire selon la démarche scientifique requise pour

aborder le problème de l'étude. Le quatrième chapitre fait état de la présentation et de l'analyse des résultats. Enfin, le cinquième chapitre procède non seulement de l'interprétation des résultats obtenus à partir du cadre théorique de référence, mais aussi le questionne. Au regard des données empiriques, le questionnement a permis à l'étude d'envisager des perspectives de recherche sur le plan théorique et sur le plan pédagogique, ainsi que les implications théoriques et pratiques sur le plan professionnel.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre est consacré à la problématique de l'étude, c'est-à-dire à la formulation du problème de recherche. Elle comprend le contexte et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème et ses questions annexes, la formulation des objectifs, qui permettront de comprendre la place des modes de représentation des savoirs dans le développement des habiletés des enfants au préscolaire, ainsi que les intérêts et la délimitation de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Les psychopédagogues tels que Bouchard (2008), Cloutier (2006) admettent que le développement global de l'enfant se joue avant six ans. Cet âge est fondamental pour la vie future de l'enfant dans la mesure où, son cerveau dispose des potentialités qui n'attendent qu'à s'épanouir. La petite enfance constitue une période très importante au cours de laquelle l'enfant fait son entrée dans la vie. C'est une période cruciale pour le développement de l'enfant sur tous les plans. Les soins et l'encadrement durant cette période, auront des effets puissants qui seront visibles d'abord dans la scolarité primaire et ultérieurement jusqu'à l'âge adulte. Maes (2008) montre que les enfants encadrés pendant la petite enfance ont souvent une meilleure réussite aux examens académiques. Ils redoublent moins, ont un niveau plus élevé d'apprentissage et continuent plus longtemps leurs études.

Les enfants et leur famille vivent une grande discontinuité au moment de l'entrée au préscolaire, ce changement est remarquable. Car les dimensions importantes de la préparation à l'école comprennent les développements physique, moteur, linguistique, cognitif, social et affectif, ainsi que les attitudes envers l'apprentissage et les connaissances générales. Pour Kergomard (1974, p. 11) « *l'école maternelle est un substitut familial qui n'a de légitimité que dans l'accueil des enfants dont les mères ne peuvent assurer la garde et l'éducation : remplacer la famille est sa raison d'être* ». Il s'agit d'une aire transitionnelle selon les termes de Winnicott (1975), un cadre substitut à la famille qui est destinée à assurer la garde de l'enfant en l'absence de leurs parents.

Les travaux organisés dans le cadre du service de recommandation de la conférence de Jomtien, ont donné une certaine impulsion de l'encadrement de la petite enfance et ouvre de nouvelles orientations dans ce domaine. En effet, selon la convention de Dakar (2000, p.14). « *Toute éducation se construit pendant l'enfance et la promotion de l'encadrement de la Petite Enfance et de l'Education Préscolaire se présente comme un point de départ essentiel* ». Dans la foulée de la vision de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035, le Ministre de l'enseignement secondaire a mis sur pied un nouveau plan de formation pour les enseignants. Le document propose une orientation majeure la professionnalisation des enseignements. Elle s'appuie également sur un référentiel de compétences et véhicule tout de même un concept de la formation des enseignants comme de véritables professionnels. D'après le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) mis sur pied par le Gouvernement camerounais en 2010, l'accent est mis sur la formation et le développement du capital humain, afin de doter chaque citoyen des capacités nécessaires, pour bâtir une économie émergente à l'horizon 2035. Les réformes principales prévues au terme de la mise en œuvre du DSCE sont principalement les suivantes :

- un enseignement fondamental de qualité, couvrant le préscolaire, le cycle primaire ouvert au plus grand nombre d'enfants de 4 à 6ans, et permettant de porter le niveau moyen d'instruction sur un sentier cohérent avec la vision d'un Cameroun, pays émergent à l'horizon 2035 ;
- un enseignement secondaire de deuxième cycle de qualité reposant sur un équilibre dynamique entre l'enseignement général et l'enseignement technique, et préparant aux études supérieures dans les filières prioritaires pour le développement d'une économie appelée à s'industrialiser davantage;
- une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé pour dispenser aux élèves sortant des cycles d'enseignement fondamental et secondaire, un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emploi ;
- un enseignement universitaire professionnalisé ;
- une formation continue étendue doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience ;

-la maîtrise réelle des effectifs indispensables pour garantir la qualité de l'enseignement, ce qui suppose la définition d'un système de régulation des flux transparents et crédibles, le renforcement du dispositif d'orientation scolaire et professionnelle et la revalorisation de la grille des salaires des métiers techniques.

Ces actions visant le développement de l'éducation et de la formation professionnelle concernent : l'élargissement de l'accès à l'éducation et à la formation, la maintenance des infrastructures et des équipements scolaires y compris, l'amélioration de la qualité y compris la qualification des enseignants et de leurs conditions de travail, les choix des programmes appropriés ; la gouvernance et le partenariat efficace. L'atteinte de ces objectifs nécessite des enseignants compétents capables de transformer cette vision en contenus d'apprentissages ayant un sens pour les apprenants, bien également des enseignants capables de faire une véritable transposition didactique, bref de véritables professionnels. Le DSSEF (2013 /2035) s'inscrit dans une perspective de respect du dispositif qui sous-tend l'architecture et les orientations de la politique globale de l'éducation en ce qui concerne notamment la constitution (1996), la loi de l'orientation de 1998.

D'après le cahier économique, l'accès à l'éducation de base s'est considérablement amélioré ces dix dernières années, mais cet accès ne s'accompagne pas toujours de l'amélioration des résultats scolaires. En effet, selon l'Institut Nationale de la Statistique (2003 ; 2013), le taux brut de scolarisation primaire est passé de 102,86% en 2001 à 112,9% en 2011. De même, le taux d'achèvement du cycle d'étude primaire s'est également accru pendant cette même période passant de 53% en 2001 à environ 80% en 2011. L'espérance de vie scolaire a augmenté de quatre ans au cours de la même période soit une amélioration sensible comparée aux résultats d'autres pays. L'effectif total du secondaire a plus que doublé au cours des décennies pour atteindre près de 1,3 millions d'étudiants en 2000.

Cependant, ces avancées ne semblent pas aller de pair avec les meilleurs résultats scolaires. Les résultats du Cameroun au test standardisé des acquis scolaires organisés dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC) piloté par la Conférence des Ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la francophonie (CONFEMEN) se sont dégradés entre 1998 et 2005 même s'ils restent supérieurs à ceux d'autres pays francophones d'Afrique. Bref, il convient de signaler que même si la performance du Cameroun a légèrement

diminué au fil du temps, elle reste élevée dans les pays africains comparables. De même une évaluation nationale de la lecture organisée par le Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) dans de petites classes montre toutefois que, les résultats ont probablement continué à se dégrader depuis 2005. A cet effet, l'étude montre que 49% des élèves de troisième année du cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés à lire et 27% ne savent pas lire.

Au Cameroun, d'après le rapport de l'Education Pour Tous de 2015, le taux brut de scolarisation dans le préscolaire a plus que doublé, passant de 13,31% en 2000 à 29,96% en 2011. D'après le RESEN (2013, p. 75) le taux brut de scolarisation au niveau préscolaire pour 2000 et 2010 double de 13 à 27 et en 2013. Ce taux suggère un retard du pays par rapport à la référence internationale (36%). La scolarisation précoce en augmentation, correspond aux souhaits de nombreux parents et est encouragée par le ministère de l'éducation, notamment dans des zones d'éducation prioritaires (ZEP).

Selon les programmes de l'école maternelle camerounaise, les enseignements sont organisés en cinq domaines d'activités à savoir « *les activités motrices, les activités sociales, les activités de communication, les activités scientifiques, et les activités d'arts plastiques* » (la pédagogie de projet au préscolaire, pp.3-4). Chacun de ces cinq domaines est essentiel au développement de l'enfant et doit trouver sa place dans l'organisation du temps quotidien. Car à l'école maternelle, les écarts d'âge entre les enfants, donc aussi de développement et de maturité, ont une influence sur le rythme du développement des habiletés. Tout regard évaluatif doit donc s'attacher autant aux procédures et processus que l'enfant met en œuvre dans ses apprentissages qu'à l'appréciation des résultats de son action. L'école maternelle est conçue comme le premier maillon d'une réforme complète de système éducatif camerounais qui sera suivi par la réforme du programme de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire général, de l'enseignement secondaire technique, des écoles normales d'instituteurs, et cela dans un esprit et un souci d'amélioration et d'unification progressive des conceptions premières.

Bien plus, la petite enfance est considérée comme la période la plus importante du développement de toute la vie d'une personne. C'est au cours des premières années que l'enfant se développe sur tous les plans. Cette période contribue au développement général de l'enfant sur le plan moteur, affectif et cognitif. Elle utilise les particularités des activités motrices sur un mode ludique. L'approche pédagogique est particulièrement respectueuse des rythmes de l'enfant. Le

développement physique, social émotionnel, du langage et cognitif est essentiel au succès non seulement durant l'enfance, mais tout au long de la vie. C'est une période primordiale pour le développement psychomoteur de l'être humain. C'est également la période déterminante où l'enfant adopte graduellement un comportement favorable à l'apprentissage et cherche à aller vers le monde extérieur.

Selon le décret de 2003 en son article 4 et les objectifs spécifiques assignés à l'école maternelle (art. 12), les activités visant à développer l'intégration des différents axes de la psychomotricité sont entre autre la psychomotricité de la relation globale ou dynamique psychomotrice, qui confronte l'enfant à l'espace-temps, à lui-même, aux autres et aux objets dans un mouvement global et dans l'action vécue; la psychomotricité de l'action vécue ou dynamique psychomotrice qui intègre les trois dimensions d'un être humain: les axes corporels, affectifs et cognitifs à partir de l'action vécue; la psychomotricité perceptivo-motrice ou dynamique psychomotrice qui permet à l'enfant de rencontrer un espace de plus en plus différencié et d'agir dans un espace-temps de plus en plus complexe . Durant cette période d'intense croissance, ainsi, l'éducation préscolaire revêt une importance capitale: pour les enfants eux-mêmes, pour les parents et pour le système éducatif.

L'éducation préscolaire permet de dépister chez l'enfant, de manière précoce, les anomalies de la motricité, du développement mental et langagier, celles des troubles de caractères ainsi que celle du comportement susceptible de nécessiter une rééducation par des spécialistes. On peut identifier les déficiences sensorielles plus ou moins grave comme par les problèmes de vue qui passent inaperçu en famille. Elle permet également de favoriser le développement global ou intégral de l'enfant et son intégration au groupe ; autrement dit l'autonomie et la socialisation de l'enfant. Elle permet aussi de stimuler le développement des compétences motrices, cognitives et sociales nécessaires pour aborder avec succès les premiers apprentissages à l'école primaire ; c'est dire qu'elle permet l'éveil et les stimulations précoces (Ipam, 1973). L'éducation préscolaire permet de libérer les parents en assurant à leur place la garde et la protection des enfants pendant leur absence du foyer familial pour faire face à leurs responsabilités de travailleurs (Ipam, 1973). A regarder le système éducatif, l'éducation préscolaire permet d'éviter le redoublement et limiter les abandons ; elle augmente l'efficacité de l'école primaire en donnant une éducation de base satisfaisante à un plus grand nombre d'élèves.

De ce fait, l'école maternelle doit être considérée comme un lieu social distinct des lieux sociaux antérieurement fréquentés par l'élève, qui va permettre de concrétiser la rupture mère / enfant. Pour l'enfant, entrer à l'école signifie opérer une rupture, entrer dans des rapports aux autres qui ne sont plus de l'ordre du familial, voire du familial, c'est changer de milieu pour entrer dans un univers nouveau où les relations sociales aux autres (élèves, pairs...) vont être médiatisées par les apprentissages dont les formes et modalités sont socialement codées. C'est donc en ce sens que l'école maternelle, en concrétisant la rupture avec le milieu familial, est un premier pas pour l'enfant vers la socialisation, qui est un élément incontournable pour sa construction identitaire. C'est dans ce sens que dit Passerieux (2014, p. 248) « *l'école maternelle doit être perçue comme étroitement propédeutique à l'école primaire* ». C'est-à-dire que l'école maternelle, en préparant l'élève pour ses futurs apprentissages, doit être considérée comme une aide à l'entrée à l'école primaire. Au travers de la socialisation de l'élève, l'école maternelle permet ainsi cette préparation tout en visant la connaissance de soi et la construction du répertoire moteur des élèves. Nous considérons ce dernier point comme crucial pour l'acquisition du « *savoir-faire* » qui doit être appréhendé comme un facteur de développement des habiletés des enfants. La question est de savoir comment optimiser la réussite scolaire dès les premiers moments de l'entrée à l'école ? En d'autres termes, comment capitaliser les acquis de l'école maternelle pour une meilleure adaptation au primaire ? Quel est la place de l'école maternelle dans la vie d'un enfant ? Comment aider l'enfant de l'école maternelle à passer des représentations de la famille aux représentations de la vie ? Dans quelle mesure les apprentissages effectués à l'école maternelle sont-ils bénéfiques pour la suite de la scolarité ? Par quels moyens ces apprentissages participent-ils à la construction, au développement des habiletés des élèves ? Existe-t-il un mode de représentations des savoirs adaptés à cet âge ?

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

En nous intéressant au développement des habiletés des enfants au préscolaire, au regard de certains modes de représentation des savoirs, les théoriciens ayant abordé cette question (Piaget, 1967 ; vygotki, 1934/1997; Dewey, 1990; Bruner, 2000) cherchent à comprendre comment les enseignants procèdent pour amener les enfants à développer leurs habiletés pendant les apprentissages. En effet, Piaget conçoit l'enfant comme « *un chercheur qui, par son exploration et son action, apprend à connaître le monde et développe les habiletés et les*

stratégies nécessaires à la résolution de problèmes » (Piaget 1967, p.15). Pour lui, l'être humain construit ses connaissances à partir de ce qu'il connaît déjà et par son interaction avec l'environnement physique et social. C'est dire que , l'enfant construit sa connaissance du monde à partir de ce qu'il peut voir, saisir ou sucer. Pendant le stade sensorimoteur, les enfants acquièrent d'importantes habiletés cognitives. Ils observent les comportements des personnes, des animaux et des objets qui les entourent. Ils construisent des schèmes à partir de leurs observations et de leurs perceptions. Ils sont incapables de penser à des objets qu'ils ne voient pas, surtout parce qu'ils n'ont pas encore de symboles pour les représenter. Ils expérimentent par essais et erreurs. Ils développent progressivement le concept de la permanence de l'objet. De plus, en se rendant compte que certaines actions produisent certains effets, les enfants saisissent de façon rudimentaire les relations cause-effet.

De plus, Le développement des habiletés à apprendre tel que décrit par Piaget(1967) procède par stades et implique une connaissance de nature sensori-motrice durant la petite enfance. En effet, dans son article sur le développement cognitif de l'enfant, Basque pense qu'à « *la naissance, l'être humain naît avec une structure cognitive constituée de réflexes. Sur la base de ces réflexes, il développe peu à peu ses capacités sensorielles et motrices. L'enfant entre en contact avec son milieu par l'intermédiaire de ses sens voir, entendre, goûter, etc. et de ses actions* » (Basque 2003, p.23). C'est dire que, connaître des objets pour un enfant, c'est agir directement sur ces objets. L'enfant n'est pas encore capable de représentation mentale. Il vit les choses dans le présent.

Son intelligence est essentiellement pratique... « *Avant deux ans, l'enfant sait juste réagir à des stimuli par des comportements simples comme sucer, attraper, regarder etc.* » (Basque 2003, p. 23). Pendant la période préopératoire, la principale tâche de l'enfant est de perfectionner sa capacité de créer et d'utiliser des symboles. Au début, l'enfant a besoin d'appuis concrets. Le symbole doit donc être assez semblable au référent par exemple une banane jouet qui remplace une vraie banane. Ensuite, un objet quelconque avec peu ou même aucune ressemblance avec le référent peut très bien faire l'affaire, un bout de bois qui sert de banane. Plus tard, l'enfant n'aura plus besoin d'un symbole externe ou d'appui concret. Il se servira tout simplement de son imagination. Le symbole intériorisé est devenu une image mentale. Il s'agit là d'une étape importante, parce que l'enfant qui peut manipuler des images mentales est libéré de sa

dépendance de l'environnement immédiat. Il peut maintenant penser à n'importe quoi, parler de n'importe quoi, et vivre des événements passés, présents ou futurs sans appuis concrets. L'enfant peut donc exprimer ses pensées et comprendre l'information que lui donne l'enseignante.

L'enseignant retiendra ici que, l'apprentissage n'est ni le résultat d'une association entre un stimulus et une réponse, ni une transmission de connaissances d'une personne à une autre. Selon cette théorie de la construction des savoirs de Piaget, les connaissances « *sont construites par l'enfant par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets* » (Piaget, 1967, p.35). C'est dire que, l'enseignant peut favoriser le développement intellectuel des enfants en leur faisant vivre des expériences directes avec leur environnement par les manipulations, les expérimentations, etc. et en favorisant les interactions sociales tels que les échanges, les discussions, les confrontations, etc. Ainsi, Piaget énonce que l'une des meilleures stratégies pour le développement des enfants est de nourrir leur curiosité en leur proposant des activités et des projets rattachés à leurs champs d'intérêt.

Par contre, Vygotski (1934/1997) voit surtout l'enfant comme un apprenti, qui acquiert les connaissances et habiletés par l'entremise de ses interactions avec des mentors plus connaissant que lui. Alors que dans d'autres théories d'apprentissage, l'enfant est influencé et façonné par la société. Selon la théorie de Vygotski, l'enfant fait partie intégrante de la société qui soutient son apprentissage. Par conséquent, il est agent de son propre développement, et construit ses connaissances à partir d'échanges entre lui et les autres membres de la société. D'après lui, le développement des habiletés au préscolaire ne peut avoir lieu que dans une zone proximale de développement (ZPD). En effet, « *La zone proximale de développement, est la zone de développement possible pour l'enfant entre ce qu'il est capable de faire seul, et, ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un tiers plus expert que lui* » (Vygotski 1934/1997, p.24).

Autrement dit, c'est la distance entre ce que l'enfant sait déjà et ce qu'il peut accomplir avec l'aide de ses pairs. C'est dans cette zone proximale que vont s'initier les développements possibles dans un premier temps dans l'échange avec l'adulte ou des tiers, l'apprentissage est ensuite approprié par le sujet qui sera alors capable de réussir seul. Ainsi, selon les fondements théoriques de l'apprentissage en petite enfance, le niveau inférieur de la zone de développement proximal est le niveau actuel de développement de l'enfant. Tout ce qui est au-dessous de ce niveau est complètement maîtrisé. Le niveau supérieur de la zone s'appelle le niveau potentiel de

développement. Tout ce qui se trouve au-dessus de ce niveau est pour le moment inatteignable par l'enfant et reste à être maîtrisé. C'est dans ce sens que Vygotski, affirme que

Les connaissances et les habiletés situées entre ces deux niveaux sont dans la zone de développement proximal et l'enfant peut les acquérir moyennant certaines conditions. La réussite peut dépendre de facteurs tels que la clarté d'une question ou d'un problème, la complexité d'une tâche, l'aide reçue sous forme de soutien, d'indices ou de stratégies, etc. C'est ici que les interventions de l'enseignante prennent toute leur importance (Vygotski (1934/1997), p. 24).

C'est dire que la zone de développement proximal est dynamique. Elle change constamment au fur et à mesure que l'enfant apprend et se développe. Un enfant peut se situer à une certaine zone pour une habileté et à une autre pour une habileté différente. Par exemple, un enfant peut avoir maîtrisé l'art du triporteur, mais être débutant en techniques de dessin. Il faut appliquer le concept de zone de développement proximal séparément à chaque savoir, savoir-faire, savoir-être ou savoir-vivre ensemble. L'enfant peut réussir des tâches plus complexes avec les indices, les instructions, l'aide, les stratégies et le soutien de l'éducatrice ou d'autres personnes plus connaisseuses que lui. Graduellement, il intériorise les stratégies reçues et se donne lui-même les instructions et le soutien dont il a besoin pour résoudre de nouveaux problèmes.

Pour Dewey, (1859-1952) initiateur du « hands-on learning » (« apprendre par l'action ») ou pédagogie du projet, l'enfant doit agir plutôt que d'écouter car, dit-il :

L'enfant est au centre de l'éducation. L'éducation est à la fois de nature active et interactive. Elle doit tenir compte du monde social de l'enfant et de sa communauté. Lorsque l'enfant s'engage dans une expérience d'apprentissage qui joint ses champs d'intérêt et qui a des liens avec ses expériences antérieures, il prend plaisir à apprendre. (Dewey, 1859-1952 p.14)

L'enseignante possède les habiletés et les connaissances pour choisir des activités ou des projets éducatifs appropriés aux enfants. Elle peut aider les enfants à mieux comprendre les expériences qu'ils vivent et le monde qui les entoure. Elle doit s'assurer que les enfants reçoivent les explications ou les informations nécessaires pour comprendre une situation ou un événement.

L'enseignante ne doit jamais sous-estimer les capacités des enfants. Pour s'en prévenir, elle les observera attentivement et aura soin de bien documenter ses observations.

Dans cette perspective, Bruner (2000) estime que les êtres humains se représentent leurs connaissances du monde de trois façons : La première passe par l'action, ce sont les savoir-faire. La seconde passe par l'image, ce sont les représentations iconiques. La troisième, finalement, passe par les symboles, ce sont des encodages symboliques comme le langage ou les mathématiques. Il s'agit de trois modes de représentation dont l'homme dispose pour apprendre : le mode « enactif », le mode « iconique », et le mode « symbolique ». Le développement cognitif est décrit par Bruner comme l'évolution de ces trois modes. D'après lui, « *L'enfant n'est pas vraiment ignorant et n'est pas un réceptacle vide, mais c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec les autres* » (Bruner 2000, p.22).

Ce qui suppose que l'apprentissage des stratégies requiert du temps et de la maturation. En effet, au début, de nombreux enfants ont besoin du temps et d'un soutien considérable pour apprendre à appliquer les stratégies d'apprentissage de manière efficace. Avec de la pratique, ils apprennent à s'en servir correctement de plus en plus facilement. Peu à peu, ils acquièrent tout un répertoire d'outils d'apprentissage. En d'autres termes, les habiletés à apprendre s'inscrivent dans un ensemble en vertu duquel les enseignantes et les enseignants fournissent aux enfants toute une gamme de possibilités d'apprentissage structurés ou non.

Or, lorsqu'on observe les pratiques de classes à l'école maternelle, on s'aperçoit que la plus part des enseignants n'envisagent pas le processus enseignement-apprentissage par une tâche permettant à l'apprenant de réveiller son déjà-là conceptuel, ses protopensées, ses représentations. Bien plus, ne donnent pas la possibilité à l'enfant de choisir son activité. Dans la plupart des pratiques, les enseignantes au préscolaire, privilégient certains modes au détriment des autres. Pourtant, l'éducation exige à la fois des actions actives et interactives. Elle doit tenir compte du monde social de l'enfant et de sa communauté. Lorsque l'enfant s'engage dans une expérience d'apprentissage qui joint ses champs d'intérêts, et qui a des liens avec ses expériences antérieures, il prend plaisir à apprendre. Tout autant, le plaisir en soi ne suffit pas pour rendre une expérience éducative. Pour être éducative, une expérience d'apprentissage doit avoir un but éducatif clair et être planifiée en conséquence. De plus, une expérience d'apprentissage est

appropriée lorsqu'elle développe, chez les enfants, la curiosité intellectuelle et le goût d'apprendre (Bruner, 2000).

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

1.3.1 Question principale de recherche

Au regard de l'analyse qui précède, il ressort que le tout petit a besoin d'un cadre organisé pour réaliser certains apprentissages tel que lire, écrire, compter, classer, manipuler, s'habiller etc. L'appropriation de ces opérations lui permet de gérer la transition et de pouvoir s'adapter à l'école primaire caractérisée par la mise en œuvre des apprentissages systématiques, d'où la question de recherche suivant : quels sont les modes de représentation des savoirs utilisés par les enseignants qui permettent le développement des habiletés des enfants au préscolaire?

1.3.2 Question spécifique de recherche (QSR)

De façon spécifique, l'on s'est posé les questions ci-après formulées :

QS1 : En quoi le mode enactif permet-il le développement des habiletés des enfants au préscolaire?

QS2 : Comment le mode iconique permet-il le développement des habiletés des enfants au préscolaire ?

QS3 : En quoi le mode symbolique permet-il le développement des habiletés des enfants au préscolaire ?

1.4. OBECTIFS DE L'ETUDE

1.4.1. Objectif général

L'objectif général de cette étude, est d'examiner les modes de représentation des savoirs qui permettent le développement des habiletés des élèves au préscolaire. De cet objectif découle trois objectifs spécifiques.

1.4.2. Objectif spécifiques (OS)

De façon opérationnelle, cette étude vise à :

OS1 : Appréhender en quoi le mode enactif permet le développement des habiletés des enfants au préscolaire.

OS2: Examiner comment le mode iconique permet le développement des habiletés des enfants au préscolaire.

OS3 : Identifier en quoi le mode symbolique permet le développement des habiletés des enfants au préscolaire.

1.5. INTERETS DE L'ETUDE

Cette étude s'intéresse au développement des habiletés des enfants au préscolaire au regard de l'application de certains modes de représentation des savoirs par les enseignants en situation d'enseignement/ apprentissage. En effet, « *les connaissances acquises dans le cadre scolaire doivent être développées par les apprenants afin de le rendre autonomes dans ses apprentissages et lui permettre de résoudre des problèmes auxquels il sera confronté plus tard dans la vie courante*» (Bruner, 2000, p. 22). Mais, l'on constate que pendant les apprentissages, certaines habiletés ne sont pas développées chez les apprenants. Au regard de ce constat, cette recherche peut présenter une triple valeur, sociale, pédagogique et scientifique.

1 .5.1. Intérêt social

Sur le plan social, le sujet de l'étude vient se ranger dans l'esquisse de la résolution du problème de développé les habiletés chez l'enfant de l'école maternelle. L'école maternelle telle que définit par le programme de 1998, est une institution de première éducation qui encadre pour une durée de 2 ans les enfants d'âges préscolaire. Cette étude s'adresse aux enseignants de l'école maternelle afin de participer au développement des habiletés posturales, manipulatoires locomotrices et langagières chez ces derniers. Étant donné que l'âge préscolaire (4 à 5 ans), est l'âge de la pensée symbolique et donc de l'imitation, l'enfant de l'école maternelle apprend par le jeu. Il importe alors pour les enseignants de l'école maternelle d'intégrer la pratique du jeu dans le processus enseignement/apprentissage. Bee et Boyd (2008), ont d'ailleurs proposé les jeux

sensorimoteurs, de constructions, de simulation socio théâtrale et les jeux régis par les règles. Ainsi, ils ont affirmé que

Si nous observons les enfants dans leur moment libres, c'est-à-dire en dehors des heures de repas, de sieste et d'activité organisées par les adultes, vous les verrez construire des tours avec des cubes, jouer avec des poupées, faire semblant de servir le thé, faire rouler les cailloux sur le plancher, s'habiller avec des vêtements d'adulte faire des casse-tête, bref, jouer. C'est sur cette base ludique que semble se construire une grande partie des habiletés à apprendre tout seul (Bee et Boyd 2008, p.114)

Les jeux sensorimoteurs permettent à l'enfant d'explorer et de manipuler les objets en se servant de tout le schéma sensorimoteur de son répertoire. Il porte les objets à sa bouche, les secoue, les empile ou les déplace sur le plancher ; Ainsi, il comprend petit à petit les différentes propriétés des objets pour assembler, fabriquer ou construire les choses. Il bâtit une tour avec des cubes, fait un casse-tête, façonne des objets avec de l'argile ou de la pâte à modeler, etc. le jeu de simulation (faire semblant) est un indicateur important de la capacité de l'enfant à manier les symboles.

1 .5.2. Intérêt psychopédagogique

Sur le plan psychopédagogique, cette étude vise à comprendre comment développer les habiletés au préscolaire et permettre à l'enfant de se connaître, de se construire comme élève sujet mais aussi d'utiliser son corps comme outil, notamment pour développer une motricité fine utilisable à l'école primaire dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture qui représente entre autre un moyen d'autonomie pour l'individu et participe à la construction de son identité. Selon Develay «*comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité de l'enseignement*» (Develay 2006, p.106). Pour lui, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner mais de veiller à ce que les élèves apprennent. Et apprendre selon Aumont, c'est prendre, c'est prendre avec soi, c'est faire sien, et s'approprier une connaissance pour en faire son propre savoir. En réalité «*la tâche constitue l'approche pédagogique la plus susceptible de déclencher chez les élèves le processus « apprendre » et simultanément, de mettre en évidence pour l'enseignant la possibilité d'intervenir judicieusement dans le processus d'apprentissage* ». (Morissette et Voynaud 2002 p.14).

Cette recherche permet aux parents, aux éducateurs et aux chercheurs, de comprendre comment préparer au mieux les jeunes enfants à l'entrée à l'école et à la réussite scolaire. Autrement dit, selon Ladd (2005), il s'agit ici de mettre beaucoup plus l'accent sur le concept « *d'habiletés nécessaire à l'entrée à l'école maternelle* ». Ces habiletés signifient qu'au moment d'entrer à l'école, les enfants ont atteint un niveau de développement qui fait en sorte qu'ils réussissent probablement à s'adapter aux défis de la scolarisation formelle. C'est dans cette mesure que Ladd à penser que « *intentionnellement ou non, ce concept suggère qu'un des objectifs importants de la petite enfance est de s'assurer que les jeunes enfants parviennent à atteindre un état de « préparation »* » (Ladd 2005, p.1) *avant d'entrer à l'école primaire* ». C'est ainsi que Ladd (2005) propose cinq dimensions considérées comme des facettes importantes des habiletés chez le très jeune enfant : le développement physique et moteur des enfants, leur développement social, cognitif, et affectif, l'apprentissage et le langage.

1 .5.3. Intérêt scientifique

Au plan scientifique, cette étude voudrait comprendre comment certains modes de représentation des savoirs sont facteur de développement des habiletés des enfants au préscolaire. Le développement des habiletés met en évidence le fait que ce sont les élèves qui apprennent et développe leur personnalité dans sa totalité. Pour cela, il doit être engagé entre autre sur le plan cognitif, social et motrice. L'enseignant doit créer un environnement pédagogique qui va susciter cet engagement. Il doit proposer aux élèves des tâches qui déclenchent non seulement le conflit cognitif, intracognitif et sociocognitif, mais permet aussi que de nouvelles conceptions se construisent. Le conflit intracognitif va faire que l'enfant va s'interroger, que le conflit s'installe en lui et va remettre en question sa conception préalable sur une question. Des conflits cognitifs et socio cognitifs qui déstabilisent leurs représentations et les placent dans un contexte qui favorise leur engagement car selon Aumont « *apprendre, c'est prendre. C'est prendre avec soi, c'est faire sien, et s'approprier une connaissance pour en faire son propre savoir* ». (Aumont 2007. p.1) Cette étude porte un regard sur la nécessité de prise en compte des modes de représentation pour favoriser le développement des habiletés chez les enfants du préscolaire.

1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE

1.6.1. Délimitation empirique

Du pont de vu spatial, cette étude s'adresse à un groupe humain (les enfants), auxquels nous avons associé leur enseignant. Dans le but de bien mener cette investigation, nous nous sommes adressés à deux directrices et six maitres enseignants à la moyenne et grande section de l'école maternelle du Parc Repiquet et leurs enfants.

Du pont de vue temporel, cette étude est actuelle et cela se vérifie par la récence et la pertinence des travaux de Bruner (2000). Au début de sa carrière, avec ses recherches sur la perception, Bruner (2000) appartenait à cette communauté de psychologues expérimentalistes. C'est en rupture avec celle-ci qu'il engagea sa psychologie du sens, de la signification et de la culture qui « donne forme à l'esprit ». Par la suite, « *ses recherches vont alors porter sur le développement cognitif de l'enfant, puis du bébé. Représentation, classification, mémorisation, récolte d'information, etc., en sont les thèmes. Un rôle fondamental est accordé au langage, car Bruner voit dans le développement linguistique la cause du développement intellectuel* » (Bruner, 1997. p.20).

Bruner (2000) en développant sa théorie du développement des mécanismes d'apprentissage a postulé qu'il existe trois modes de représentations du monde. C'est à travers ces modes que l'enfant acquiert successivement au cours de son développement. Mais ce sont aussi ces modes d'activités cognitives dont dispose l'adulte. Si les deux premiers modes peuvent être expliqués par l'interaction avec le milieu physique, le troisième mode suppose l'apport d'un système symbolique par le milieu social, il est donc nécessairement tributaire de la culture. Dès que le mode de représentation symbolique intervient, il n'est plus possible de parler de développement cognitif en le dissociant du langage, et par conséquent, il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendamment des modalités de l'influence qu'exerce sur elle le milieu culturel.

1.6.2. Délimitation thématique

Il est question ici d'analyser et de comprendre comment les modes de représentation du savoir amène les élèves du préscolaire à développer des habiletés. Bruner (1996) a pensé que l'enfant ne grandit que si et par ce que les adultes le font « *entrer la culture* » en le socialisant, en

lui parlant, en l'instruisant explicitement au nom de ce que signifie les mots. En pédagogie, développer les habiletés renvoient à développer la compétence d'une personne par rapport à un objectif donné. La compétence ici se réfère à la capacité à utiliser un savoir-faire dans une situation donnée. Il s'agit pour l'enseignant de ramener l'enfant à se détacher progressivement de l'adulte pour réaliser seul le plus grand nombre d'actions possible (se déplacer, répondre à une consigne, etc.) en ce qui concerne l'école maternelle, Caudron (2001, pp.10-11) distingue quatre formes de dextérités intéressantes qui correspondent aux formes d'autonomie que les enseignants souhaitent développer chez les enfants à l'école maternelle : la dextérité corporelle, affective, matérielle et langagière . Il convient de souligner que le thème de ce travail permet tout simplement aux enseignants de maîtriser l'enfant en fin d'amener l'enfant à modifier son comportement.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Après avoir identifié et formulé le problème justifiant le bien-fondé de cette étude au chapitre précédent, il nous est convenu d'élaborer une grille de lecture qui a permis de conduire sans ambiguïté cette recherche sur le terrain et plus tard d'interpréter les résultats et pouvoir aussi leur donner une signification. Le présent chapitre portant sur la revue de la littérature nous permet de mieux expliquer notre sujet de recherche, en évoquant les travaux ayant été menés sur le même thème. Il ne s'agit pas de présenter l'ensemble des travaux en rapport avec notre thématique, nous évoquerons juste les travaux que nous jugeons pertinents pour une meilleure orientation de cette recherche.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES

Cette partie repose sur une définition claire et nette des concepts du sujet de recherche, en vue de leur donner le sens et le contenu que nous désirons leur accorder quitte à éviter de se jeter à de vaines conjectures. Ces concepts sont les suivants : Mode de représentation des savoirs, développement des habiletés, préscolaire. Pour plus de clarté, la définition de chacun de ces concepts comportera ces trois aspects : d'abord un sens étymologique, ensuite la contribution des auteurs, et enfin une compréhension résultant de notre acception.

2.1.1. Mode de représentation des savoirs

2.1.1.1. Le savoir

Sur le plan épistémologique, le savoir est une somme de connaissances spécifiques à une discipline. Le savoir mathématique par exemple. Selon le dictionnaire Larousse (2015), le savoir est un ensemble de connaissances : un savoir encyclopédique. Selon le dictionnaire actuel de l'éducation (2000), le savoir est un ensemble de connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience. Autrement dit Le savoir est une donnée, un concept, une procédure ou une méthode qui existe à un temps donné hors de tout sujet connaissant et qui est généralement codifié dans des ouvrages de référence. Pour Tremblay et Perrier (2006), le savoir ne peut pas se confondre avec un ensemble de connaissances. L'acquisition d'un savoir

suppose un processus continu d'assimilation et d'organisation de connaissances par le sujet concerné. Ce qui s'oppose à une simple accumulation et rétention. Le savoir correspond aux connaissances intellectuelles. Les recherches en éducation relatives au savoir ont pour objectif de trouver les moyens pédagogiques permettant aux apprenants d'acquérir des connaissances observation, lecture, écriture, mathématiques, connaissances de l'Homme et de l'Environnement, méta connaissances.

2.1.1.2. Modes de représentation

La représentation désigne étymologiquement « l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un ». Elle apparaît d'abord comme une présentification : il s'agit de rendre sensible un concept ou un objet absent « au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe » par exemple, penser à une banane fait apparaître en esprit une banane. Cette notion d'origine latine garde tout son sens étymologique mais revêt des acceptions sensiblement distinctes suivant le contexte dans lequel elle est utilisée. Les représentations sont généralement considérées comme des systèmes de savoirs ou des connaissances qu'un sujet mobilise spontanément face à une question ou à un problème, que ceux-ci aient ou non fait l'objet d'un apprentissage (Reuter 2007). Elles renvoient à des façons particulières de raisonner qui se réfèrent à un modèle explicatif préexistant aux apprentissages formels. Develay voit en elles des « *théories personnelles du monde* » (Develay, 1992). Si la représentation peut désigner une idée que l'on se fait sur le monde, elle exprime aussi le fait de communiquer cette idée, le fait de la placer devant les yeux de l'autre. Pour ce faire, il existe plusieurs modes de représentation. Par l'action, le graphisme et l'image, et même par l'abstraction.

Pour ce qui est du mode par l'action, l'acte de représentation est intimement lié à l'art, notamment dans les arts visuels où la représentation est plus particulièrement un mode sémantique consistant en l'imitation de l'apparence. Elle est distincte d'autres modes sémantiques comme la présentation, le fait de donner à voir concrètement, ou l'expression, le fait de produire du sens par un moyen artistique avec lesquels elle est souvent confondue. Ceci renvoie au mode enactif chez Bruner.

Le mode par l'image et le graphisme sont des modes de représentation ou visualisation de faits ou de la réalité qui nous entoure, photo et film par exemple. Dans ce contexte, une représentation peut être une chose qui en représente une autre : par exemple un tableau peint

représente l'ensemble des fruits ; une courbe représente une moitié d'une orange. Ceci se réfère chez Bruner au mode iconique.

Par ailleurs, l'usage du mode par l'abstraction nécessite aussi des choses très abstraites, dans le domaine de la poésie, du conte, des comptines. C'est une simplification, en présence de l'objet concret infiniment complexe et perpétuellement changeant, simplification qui nous est imposée, soit par les nécessités de l'action, soit par les exigences de l'entendement, et qui consiste à considérer un élément de l'objet comme isolé, alors que rien n'est isolable, et comme constant alors que rien n'est au repos. Chez Bruner cela correspond au mode symbolique.

Dans le cadre de cette étude qui concerne le préscolaire les enseignants ne sauraient pratiquer les différentes activités de la maternelle sans toutefois connaître les enfants. Il est question de savoir d'où vient le sujet et quel sont ses conceptions premières dans les différents domaines. Cette étude fait ressortir les aptitudes que les enseignants doivent adopter pour faciliter le développement des habiletés au préscolaire. Il s'agit pour eux de savoir créer des conditions d'apprentissages (Jonnaert et Vander Borght, 2009) favorable au développement des habiletés chez les apprenants. Ceci dit, les enseignants doivent renoncer à exercer l'autorité sur les enfants ; leur relation doit être basée sur la paix, la coopération, le respect. Ils doivent donner la possibilité aux enfants de décider par exemple des matériaux avec lesquels ils vont travailler, des contenus, du type d'activités (exercice, jeu, séance de groupe de travail, travail individuel). Ils doivent être en quelque sorte des conseillers et des personnes ressources auxquels les enfants font appel quand ils en ont besoin.

2.1.1.3. Type de savoirs et les processus d'acquisition.

Selon Tremblay et Perrier (2006), l'apprentissage s'exerce à travers trois types de savoirs : les savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels. Les recherches en psychologie cognitive permettent de mettre en évidence d'autres manières d'appréhender l'information qui, paraissent davantage impliquées dans l'appropriation de quelques savoirs. Il convient de noter que chacune d'elle s'acquiert par deux formes spécifiques de traitement de l'information appelées des processus cognitifs

Les savoirs déclaratifs sont des savoirs théoriques qui se rapportent aux faits (dates, nom des personnes, de lieux, des événements, etc...) ; à des principes ou à des lois qui concernent les

concepts. Elles s'élaborent selon deux processus : l'élaboration et l'organisation. Le processus d'élaboration est possible lorsque toute activité mentale effectuée par l'apprenant ajoute quelque chose à l'information dans sa mémoire à long terme. Ce qui crée un nouveau lien. En ce qui concerne le processus d'organisation, il se produit lorsqu'une restructuration se crée, ce qui permet la structure des informations en sous-ensembles significatifs dont les relations sont mises en évidence. L'organisation permet de retracer les informations en mémoire au moment où elles sont requises. Soulignons que les savoirs déclaratifs sont fondamentalement selon Tardif (1992.p.48) ; « *des connaissances plutôt statiques que dynamiques et qu'elles doivent, pour favoriser l'action, être traduites en procédure ou conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelle* ».

Les savoirs ou les connaissances procéduraux renvoient sur le moment de l'action et sur les étapes et procédures qui permettent de la réaliser. Par exemple, la mise en application des étapes pour mettre le couvert. Il y'a des manières de faire, des savoir-faire. Ce dernier est relatif à la fois au savoir procédural qui est d'avantage de l'ordre des savoirs déclaratifs et au savoir-faire procédural. Il est important de mettre en place les conditions pour que l'élève atteigne les savoir-faire procédural. Ces savoirs ne peuvent se développer que dans l'action propre de l'apprenant. L'enseignant qui intervient sur ce type de savoir, doit obligatoirement placer l'élève au contexte d'action. Il le guide dans son cheminement d'acquisition du savoir-faire, ou alors dans la procédure des informations ou rétroactions liées à sa performance. Les deux processus mentaux impliqués dans l'apprentissage d'un savoir procédural sont la procéduralisation et la composition qui se différencient l'un de l'autre par une question de degré ou de niveau. La procéduralisation permet l'élaboration ou la transformation des connaissances. C'est le processus de transformation de quelque chose que l'on comprend ou parvient à réaliser par tâtonnement en quelque chose que l'on sait faire de façon explicite et contrôlée. Quant à la composition elles enclenchent les automatismes nécessaires à l'efficacité de l'action. On automatise progressivement l'utilisation de la procédure ou de la séquence par la pratique répétée. Ainsi, l'enchaînement devenant automatique, la conscience des gestes est encore plus globale.

Tardif (1992) entend par savoirs conditionnels, ceux qui se rapportent aux conditions de réalisation d'une action ou d'une stratégie. Ces savoirs selon Fonkoua (2006) réfèrent au « quand et où faire quoi ?, quand et pourquoi faire telle ou telle chose ? Quand et comment faire ? »,

appartenant au domaine du savoir-être. Tardif (1992), souligne à cet effet qu'à partir d'un ensemble de conditions « si,si,si,et ...alors » on détermine la meilleure stratégie ou procédure à utiliser, celle qui est la plus pertinente dans un autre contexte. Alors que les savoirs procéduraux correspondent à des séquences d'actions, les savoirs conditionnels ont trait à des classifications et à des catégorisations. Ces savoirs s'acquièrent par deux processus mentaux : la généralisation qui permet d'identifier les caractéristiques communes à quelques situations ou est appliquée une connaissance particulière ; la discrimination qui permet à la personne de réduire le nombre de situations auxquelles la connaissance s'applique en ajoutant des caractéristiques nécessaires à l'application de cette connaissance. Ces deux stratégies pour l'auteur développent le transfert des acquis d'apprentissage en adjoignant, l'enseignant à présenter l'objet d'apprentissage à ses enfants dans des contextes qui les stimulent et lui exigent d'entraîner ses enfants à utiliser ces types de stratégies.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des différents types de savoirs

Savoirs	Processus	
Déclaratifs	Elaboration	Organisation
Procéduraux	Procéduralisation	Composition
Conditionnels	Généralisations	Discrimination

Source : Raymond (2001, p.17-21)

La dynamique du processus du développement des habiletés met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant. Les enfants ont besoin de l'enseignant pour apprendre d'abord à connaître, puis à gérer les stratégies auxquels ils font recours pour apprendre, pour en arriver à la fin à en assumer le contrôle. Dans le développement de ses habiletés, l'enfant doit acquérir un certain nombre de savoirs qu'il pourra mobiliser dans l'action. Les types de savoirs ainsi visés par les programmes d'école maternelle sont surtout impliqués dans les habiletés à faire développer par les enfants. Ceux-ci déterminent une part importante des choix d'interventions pédagogiques en classe. Ces trois types de savoir ne se conduisent pas de la même manière. Aussi, ces savoirs ne sont pas représentés de la même façon dans la mémoire. Ce qui implique

qu'on ne peut enseigner de la même façon ni se référer aux mêmes stratégies d'interventions pédagogiques.

2.1.2. Développement des habiletés.

2.1.2.1. Concept d'habiletés.

Selon le dictionnaire (2015), habileté signifie qualité d'une personne habile, adresse, dextérité. Selon le petit Larousse de psychologie (2005, p.745), habileté signifie savoir-faire acquis, conduisant à des niveaux de performance élevé dans une tâche ou une catégorie de tâche. Pour Cassé et Garin (2016), les habiletés désignent les perceptions, les mouvements, les gestes qui sont fixés et peuvent être reproduits grâce à l'incorporation par un individu, situé dans un contexte donné. Les habiletés s'avèrent efficaces pour atteindre certains buts dans le domaine gestuel (physique et manuel). Il distingue :

La Discrimination perceptive. Utilisation efficace des sens permettant de recueillir des informations. Les Aptitudes physiques. Dispositions, « qualités » du corps, de l'organisme (force, résistance, souplesse, adresse,...). Les Habiletés motrices. « Tours de mains », savoir-faire manuels précis, mouvements du corps..., devant produire un résultat physique ou matériel déterminé. La Communication non-verbale. Utilisation du corps, hormis la voix, pour faire passer des messages. (Cassé et Garin 2016, p.1).

Autrement dit, les habiletés sont des actions que l'enfant apprend à faire avec de plus en plus de maîtrise : les habiletés physiques, les habiletés sociales, les habiletés verbales, l'habileté à compter, l'habileté à dessiner, etc. L'enfant développe souvent des habiletés par imitation. L'imitation est un moyen d'apprentissage très puissant chez le jeune enfant. Il doit développer des habiletés de base (vider de la colle, tenir des ciseaux...). Ou encore, il peut suivre les instructions ou les directives qui lui sont données. Les habiletés s'améliorent avec la répétition, la pratique, l'étayage et leur application dans des tâches significatives.

2.1.2.2. Typologies d'habiletés à développer au préscolaire chez les très jeunes enfants

Il sera question ici, de définir certains habiletés à développer chez l'enfant de 4-5ans du préscolaire. À savoir : les habiletés cognitives, motrices, sociales et affectives. En effet, Mounoud (1986) définit les habiletés cognitives comme la capacité à organiser des relations

(spatiales, causales, logiques, etc...) entre les objets relativement à leurs différentes dimensions ou comme la capacité à organiser des relations entre les différentes parties d'un objet, ou bien encore comme la capacité à organiser les relations que le sujet entretient avec les situations auxquelles il est confronté (Mounoud 1986, p.2).

Cette manière de définir les habiletés cognitives inclut nécessairement les habiletés dites perceptives. Elles peuvent se manifester par des actions pratiques, telles que classer ou sérier des objets, mais peuvent aussi s'effectuer mentalement. Les habiletés cognitives regroupent toutes les connaissances que l'enfant acquiert au fil des mois et des années. Elles touchent la pensée, le raisonnement et l'intelligence. C'est, par exemple, sa capacité à : regrouper et catégoriser des objets (par taille, couleur ou préférence); comparer des objets deux à deux (faire des paires); créer et imaginer (des personnages, des histoires); faire des séquences d'objets (du plus petit au plus grand); raisonner et trouver des solutions; reconnaître des formes; associer les mots à ce qu'ils représentent, comprendre le sens des mots qu'il entend et les dire lorsqu'il veut exprimer quelque chose.

Selon Durand (1987, p.1). « *L'habileté motrice est la capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objet précis* » Par l'expression « habileté motrice », on désigne le niveau de compétence ou de savoir-faire acquis par un pratiquant dans une tâche particulière ou dans un groupe très limité de tâches. Ainsi, lorsqu'on parle de l'habileté à tirer au panier au lancer on signifie par-là que le pratiquant a acquis la séquence de mouvements exigés par cette tâche et uniquement par elle. En d'autres termes, il a organisé une configuration de gestes, de déplacement de segments corporels les uns par rapport aux autres afin de résoudre un problème quelconque : un résultat particulier ou un changement dans l'environnement doit être produit (dans cet exemple, la balle doit entrer dans le panier. C'est dans ce sens que Guthrie affirme que : « *l'habileté motrice est la capacité acquise par apprentissage d'atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou des deux* ».

Pour cassé et Garin (2016, p. 12)

Les habiletés sociales sont des attitudes et des comportements qui permettent à l'enfant d'entrer en contact avec les autres, de bien s'entendre avec eux, de se faire

des amis, de travailler en équipe et de prendre sa place. Certaines habiletés comme attendre son tour, écouter les consignes et exprimer ses émotions aide l'enfant à s'adapter à toutes sortes de situations de vie.

Il s'agit de savoir exprimer ses besoins et ses émotions avec des mots; savoir attendre son tour pour parler ou jouer, entrer en relation avec un autre enfant pour faire une activité, tenir compte de l'autre, savoir partager; être capable de s'habiller, ranger ses affaires, choisir une activité ou aller aux toilettes tout seul. Il distingue entre autres les habiletés présociales, qui permettent d'entrer en contact et d'être agréable avec les autres. Par exemple sourire, saluer, partager, aider, complimenter et coopérer ; l'expression des émotions, c'est-à-dire reconnaître et exprimer ses émotions et reconnaître celles des autres. La communication et le langage. Parler avec les autres, écouter, poser les questions, répondre aux questions, faire des demandes ; l'autocontrôle de ses émotions et de ses comportements. Cela comprend les habiletés comme attendre son tour, accepter un refus, tolérer une frustration, se calmer et s'adapter à une situation ; la résolution des conflits. C'est-à-dire reconnaître les problèmes, régler les conflits avec les autres, trouver et proposer des solutions, négocier et faire des compromis. Etc.

Le développement affectif du jeune enfant prend appui sur l'attachement, qui s'enracine dans les relations chaleureuses, stables et sécurisantes tissées d'abord avec ses parents, puis avec des adultes signifiants. Bowlby (1969) décrit l'attachement comme étant le produit des comportements qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique. C'est un besoin social primaire et inné d'entrer en relation avec autrui. Ce besoin social primaire et inné favorise selon Bowlby (1969), la confiance en soi de l'enfant, sa motivation à explorer et son autonomie. Il apprend, petit à petit, par les réponses qu'il reçoit, qu'il peut compter sur la disponibilité des adultes qui prennent soin de lui pour obtenir de l'aide en cas de besoin et du soutien dans la gestion de ses émotions. L'attachement permet donc au jeune enfant d'explorer son environnement avec confiance et de renforcer ses capacités dans tous les domaines. Le développement affectif inclut aussi la construction de l'identité de l'enfant, qui se forme au fur et à mesure des expériences; les interactions vécues et les pressions de l'environnement influent sur le développement de cette identité. D'autres éléments du domaine affectif lui permettent d'envisager avec enthousiasme les nouveaux apprentissages et de s'adapter à de nouvelles situations : sa capacité d'exprimer ses émotions et son aptitude à

affirmer cette identité en faisant valoir ses préférences et ses goûts, par exemple, son sentiment de compétence et la conscience de sa propre valeur à la base de son estime de soi et de sa motivation. Les acquis réalisés par l'enfant dans le domaine affectif au cours de la petite enfance favorisent le développement d'attitudes appropriées à l'apprentissage Savard (2010). Le développement affectif permet à l'enfant de construire sa confiance en sa capacité d'apprendre, de trouver le courage de faire des erreurs, de persévérer dans la répétition d'un geste parce qu'il sait pouvoir le maîtriser, de chercher des stratégies variées pour arriver à ses fins. Ces capacités influent sur son développement dans les autres domaines en lui permettant, par exemple, de s'exprimer oralement sans peur du ridicule (développement langagier), de prendre sa place dans le groupe (développement social), de faire valoir son point de vue pour que les autres le considèrent (développement cognitif), de prendre des risques physiques calculés (développement physique et moteur) lors des sorties à l'extérieur.

2.1. .3. Mode de représentation des savoirs comme stratégie ou étayage de l'enseignant et le développement des habiletés au préscolaire

L'étayage est un concept qui a deux acceptions : une acception psychanalytique et une acception psychopédagogique.

2.1.3.1. Etayage du point de vue psychanalytique

Selon Freud (1905), le terme d'étayage désigne la relation étroite qui existe primitivement entre la pulsion sexuelle et certaines grandes fonctions psychologiques essentielles à la vie. Il désigne La relation primitive des pulsions sexuelles aux pulsions d'autoconservation : les pulsions sexuelles, qui ne deviennent indépendantes que secondairement, s'étayent sur les fonctions vitales qui leur fournissent une source organique, une direction et un objet. En conséquence, on parlera aussi d'étayage pour désigner le fait que le sujet s'appuie sur l'objet des pulsions d'autoconservation dans son choix d'un objet d'amour. C'est là ce que Freud a appelé le type de choix d'objet par étayage (Freud 1905).

C'est dire que la relation étroite qui existe entre la pulsion sexuelle et certaines grandes fonctions corporelles est particulièrement évidente dans l'activité orale du nourrisson : dans le plaisir pris à la succion du sein. Ainsi, « *la satisfaction de la pulsion orale s'appuie sur la satisfaction alimentaire liée aux besoins de nutrition. Ce n'est qu'au moment de l'activité*

autoérotique que les pulsions sexuelles tendent à se désintriquer des pulsions d'autoconservation ». Freud, 1905, p 10). Autrement dit, cette relation est particulièrement nette dans l'activité de succion du jeune enfant. L'enfant qui suce son pouce, sa langue, ou une partie de son corps, recherche un plaisir déjà éprouvé : celui de la tétée. Les lèvres et la bouche de l'enfant ont joué le rôle de zone érogène, excitée par l'afflux du lait chaud.

2.1.3.2. Etayage du point de vue psychopédagogique

En psychologie du développement, l'étayage est une aide apportée au sujet par un individu plus capable, à la suite d'une initiative prise par le sujet dans son activité. Cette aide vise à guider, soutenir et renforcer l'activité du sujet. (Bruner (1983). Il s'agit de l'interaction de tutelle, qui selon Bruner est une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul. Bruner compare ces interactions à un système de support. *« Ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul. »* (Bruner ,1983 p. 11) autrement dit, L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant, l'élève ne peut réaliser seul. Bruner parle de la médiation sociale qui s'exerce sur un mode communicationnel.

En pédagogie, ce terme est développé d'abord par vygotski dans les années 1930 qui, pour défendre l'apprentissage par imitation, développe le concept de « zone proximale de développement » celle-ci étant l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer à l'aide de l'imitation , de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. De plus, L'expérience quotidienne est une expérience qui se réalise avec les autres, dans le cadre d'interactions, sous la forme d'échanges langagiers, inscrits dans une culture partagée. Ce que l'on fait peut être nommé, décrit, interprété en fonction de ce que nous nous imaginons de notre entourage et de ses attentes (Bruner, 2000). Dans certaines situations, les explications reçues des autres ou données aux autres vont s'inspirer de concepts. Selon Bruner, nous vivons dans un monde socialement organisé qui contraint et favorise le développement. *« La culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein. C'est elle qui*

constitue le monde auquel nous devons nous adapter en même temps qu'elle est boîte à outils dont nous avons besoin pour nous adapter. » (Bruner, 1991 p.27).

Le concept d'étayage renvoie à la théorie de l'américain Jérôme Bruner et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. Selon (Bruner, 2000, p. 87) « *L'étayage désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.* ». Autrement dit en collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul et le soutien de l'adulte consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme. A partir de Vygotski, Bruner (1983) poursuit ses recherches en concevant le développement humain comme un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture.

2.1.3.3. Importance des fonctions de l'étayage sur le développement des habiletés au préscolaire

L'étayage est important pour le développement des habiletés au préscolaire en ce sens qu'il permet de porter un regard sur l'interaction adulte-enfant. Il se situe au niveau de la relation entre l'adulte et l'enfant en situation d'apprentissage. L'enfant doit d'abord être engagé dans un problème qui l'intéresse et il est engagé dans le processus avec un adulte ou un pair qui se joint à lui pour atteindre un but. En fait, il s'agit qu'un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant lui offre un soutien approprié pour qu'il soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée et devienne autonome. Ainsi, Bruner(1998) a défini six fonctions de l'étayage : L'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration.

A l'école maternelle, l'enrôlement consiste à deux choses, d'une part, « *susciter l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant envers les exigences de la tâche*» (Bruner, 1998, p.277). Et d'autre part, accepter cette situation de tutelle. En d'autres termes, l'enrôlement correspond aux comportements du tuteur par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son partenaire envers les exigences de la tâche. Il s'agit ici, d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par l'activité à réaliser. La pédagogie de projet est un bon outil pour

l'enrôlement en ce sens que, en s'engageant dans un projet, les élèves portent eux-mêmes sa planification et sa réalisation ; ils sont donc acteurs de leur projet et développent ainsi une certaine autonomie. Ils acquièrent les concepts et les savoirs nécessaires à la réalisation du projet, ainsi que des compétences qu'ils pourront utiliser pour d'autres situations de résolution de problème, qu'elles soient scolaires ou quotidiennes. Des objectifs précis, clairement énoncés et expliqués sont de bons facilitateurs.

L'enseignant entreprend d'engager les élèves vers la réalisation de l'activité. Elle donne des objectifs et le sens de l'activité. Elle la situe dans le temps, par rapports aux projets. Par exemple, pour fêter l'anniversaire d'un enfant, il nous faut réaliser une salade de fruit. L'enseignant demande aux enfants ce qu'il faut pour réaliser cette salade de fruit. L'apprenant cite les fruits (la mangue, la papaye, l'ananas, la pastèque, l'orange), le couteau, l'eau, un bol, la bassine. Elle peut leur demander comment doivent être ces fruits ? Il répond. Les fruits doivent être mûres et bien sucrés. Pour développer la latérite chez l'apprenant par exemple, l'enseignant peut demander ce qu'il faut pour mettre le couvert. Il répond : il faut mettre la fourchette à gauche du plat, le couteau et la cuillère à droite du plat, les assiettes devant le plat et le verre devant les assiettes. Bruner (1998) annonce six fonctions de l'étayage dans le processus de tutelle la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou la représentation de modèle.

- La réduction des degrés de liberté est « une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution » (Bruner, 1998, p.277). Cela correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par diminution du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Autrement dit, le tuteur décompose la compétence finale en une multitude de tâche que l'apprenant sait faire seul. Le plus souvent, c'est l'enseignant qui joue ce rôle : il découpe la tâche en sous objectif que l'élève peut plus facilement atteindre. Il s'agit de simplifier la tâche, décomposer l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. Par exemple, pour mener une activité sur les attitudes l'enseignant peut partir de deux enfants. L'un qui sourit et l'autre qui pleure et demander aux apprenants pourquoi notre ami Nina sourit-elle ? Il répond : parce qu'elle est contente. Et notre ami olivier, pourquoi pleure-t-il ? Il est fâché, il est triste.

- Le maintien de l'orientation permet à l'apprenant de ne pas s'éloigner de son objectif, « *le tuteur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini* » (Bruner, 1998, p.277). Autrement dit, il s'agit ici d'éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche. C'est-à-dire de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation et son attention de manière à le stimuler à cet objectif et à réaliser. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier en activité permanentement indiquée. Cela se passe donc par la valorisation et l'encouragement dans la poursuite des tâches et de sa formation. L'enseignante doit encourager et maintenir les élèves dans la tâche. Elle souligne ce qui lui semble pertinent pour réaliser le travail. Elle ne laisse pas continuer un élève qui s'engage sur une mauvaise voie. Elle aide à la verbalisation de ce que l'élève croit devoir dire et l'aide à prendre conscience de ses erreurs. Par exemple, si l'enfant se met à regarder les images, s'il ajoute des mots aux images montrées, l'enseignant l'aidera à ne pas s'écarter de l'objectif.

- La signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que, les tuteurs doivent veiller à souligner les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution, ce qui permet à l'apprenant d'évaluer le niveau entre ce qu'il a produit et « *ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte.* » (Bruner, 1998, p.278).

- Le contrôle de la frustration a pour but d'éviter que les erreurs de l'enfant ne se transforment en sentiment d'échec ou en résignation. Autrement dit, il convient de faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas désagréable pour l'enfant et qu'il vive bien ses erreurs. En effet, l'erreur ne doit pas être vécue comme un jugement, l'apprenant doit se servir de celle-ci et le tuteur l'y encourager. Cela suppose une bonne connaissance de l'élève et de ses réactions : plus l'élève se sera inscrit dans des conduites troublées, plus la situation d'apprentissage pourra lui paraître insupportable et plus l'attention devra être grande à ses réactions verbales et non-verbales. L'enseignant doit trouver le juste milieu entre ses interventions et la part d'autonomie laissée aux élèves. Il doit montrer une façon de réaliser le travail demandé pour que l'élève puisse l'imiter. Par exemple l'enseignant peut demander à l'enfant de relire plusieurs fois un texte de lecture et d'observer de nouveau l'image. Il utilise les remarques de l'adulte pour contrôler ses verbalisations. Il modifie et corrige ses erreurs.

-La démonstration ou la représentation de modèle consiste en la présentation d'un modèle, d'un essai de solution par l'adulte. Bruner (1998) souligne l'intérêt pour un apprenant de voir le

tuteur tester par lui-même sa solution (celle de l'apprenant), par imitation, cela permet à l'apprenant de comprendre ce qui a permis de réussir ou d'échouer dans la réalisation de la tâche, puis permettre à l'apprenant de refaire cette tâche suite à la démonstration.

2.1.3.4. L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire est destinée aux enfants de 3 à 6 ans. Elle a pour objectif majeur de préparer l'enfant à aborder avec succès les apprentissages scolaires et joue un rôle essentiel en ce qu'elle met en place les bases de l'édifice c'est à dire toutes les dispositions et les potentialités que l'enseignement élémentaire aura à développer et à faire éclore.

L'éducation préscolaire est l'éducation concernant les jeunes enfants avant l'âge de la scolarisation obligatoire. (MINEDUB). A cet âge, l'enfant a besoin d'affirmer sa personnalité, d'interagir de façon harmonieuse avec les autres. Ainsi, l'enfant apprend à se faire confiance et à relever des défis. Dans les interactions avec ses pairs, il ajuste ses paroles et ses actions et forge sa personnalité, de communiquer en utilisant les ressources de la langue. L'enfant apprend à respecter l'autre dans sa différence et à trouver sa place dans un groupe. À travers les jeux il a l'occasion de gérer ses conflits et développe des habiletés sociales, de construire sa compréhension du monde, de mener à terme une activité, un projet. Dans un contexte signifiant, l'enfant s'exerce à écouter l'autre, à comprendre un message, à s'exprimer et à faire des liens entre l'oral et l'écrit. Par l'exploration des livres, les histoires quotidiennes, il développe son vocabulaire et enrichit ses connaissances. Par les jeux, les activités et les échanges avec les autres, il découvre des façons de comprendre le monde, de résoudre un problème et de trouver des réponses à ses questionnements. L'enfant suggère ou participe à des projets avec ses camarades (construire un château, inventer une histoire etc.). Il utilise ses connaissances et ses expériences pour les réaliser et expliquer sa démarche.

2.1.3.5. Le concept de préscolaire

Le terme préscolaire correspond à l'école maternelle. L'école maternelle est une école qui accueille de très jeunes enfants pour les préparer aux apprentissages fondamentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul. C'est une période préparatoire à l'enseignement élémentaire : les objectifs essentiels sont la socialisation, la mise en place du langage, du nombre et du geste graphique. Ces établissements sont désignés suivant les pays sous le nom d'école maternelle,

école infantine ou encore école gardienne. L'école maternelle assure une prise en charge des enfants dont les parents exercent ou non une activité professionnelle et permet aux enfants de se socialiser et de s'initier progressivement à la scolarité. En France, l'école maternelle est destinée aux jeunes enfants de 3 à 5 ans. Bien que facultative, l'école maternelle camerounaise accueille environ un quart des enfants de deux ans, 95 % des enfants de trois ans et 98 % des enfants de quatre et cinq ans.

2.1.3.6. Enfants du préscolaire

De 3 à 5 ans, l'enfant du préscolaire a des besoins psychologiques particuliers. Il développe entre autres sa confiance et son autonomie. Le préscolaire est l'âge des découvertes. L'enfant aime avoir beaucoup d'occasions de jouer, que ce soit seul, avec ses frères et sœurs, avec d'autres enfants ou avec les parents. Lorsque l'enfant joue, il exerce ses habiletés dans tous les aspects de son développement. Le jeu lui permet de réfléchir, de résoudre des problèmes, de découvrir ses champs d'intérêt, d'être fier de lui, de parler, de bouger, de coopérer et d'exercer son jugement moral. Il l'aide à se préparer à affronter la vie (Duclos, 2010).

Résistez à l'envie de diriger les jeux de l'enfant, minerait la confiance que l'enfant a en lui et lui donnerait l'impression que ses efforts ne méritent pas de reconnaissance. L'enseignant doit encourager l'enfant à développer sa créativité. Lorsqu'il a de nouvelles idées, l'enseignant doit l'inciter à en parler en lui posant des questions. Cela l'aidera à développer sa créativité. Lorsque que l'enfant essaie de nouvelles choses et affronte des situations déplaisantes, l'enseignant doit le féliciter pour ses efforts. Éviter de le ridiculiser ou de le punir. En effet, un enfant parviendra difficilement à développer son estime de soi si l'enseignant agit de la sorte ou s'attend en tout temps à la perfection. L'enseignant ne doit pas s'attendre à ce que l'enfant en fasse plus que ce dont il est capable à cet âge et à cette étape de son développement. Il est au début de ses apprentissages et il en fera toute sa vie (Duclos 2010). Chaque enfant est unique et ira à son rythme en fonction de son tempérament et de ses expériences. En respectant ses limites, nous évitons de faire augmenter ses craintes et nous diminuons son niveau d'anxiété.

L'enseignant doit développer la confiance en soi et l'autonomie de l'enfant. Pour bâtir l'estime de soi de l'enfant, il est important de veiller à ce qu'il se sente aimé. Ainsi, il pourra se voir comme une personne bonne et digne d'affection. Chaque fois qu'il acquiert une nouvelle habileté, il faut le féliciter pour ses réussites, dès le début. L'enfant a besoin de faire certains

choix pour développer sa confiance en soi et son autonomie. Il a surtout encore besoin de l'enseignant. En tant que guide, laissez-le parfois prendre les commandes si la situation le permet (Laporte ,2002).

2.2. REVUE DE LITTÉRATURE

Pour faciliter la compréhension du problème posé, nous avons procédé à une consultation de certains ouvrages qui ont des rapports plus ou moins directes avec notre objet d'étude. A partir de ces lectures, un exposé de la littérature s'est fait. Il ne s'agit pas ici de présenter l'ensemble des travaux en rapport avec notre thématique, nous évoquons juste des travaux que nous avons jugés pertinents. En effet, les travaux portant sur le développement des habiletés connaissent de nos jours une littérature abondante, il en est de même pour ce qui est du mode de représentation des savoirs. Nous ne saurions donc être les premiers à mener une étude sur les modes de représentation des savoirs et le développement des habiletés au préscolaire. Ainsi, la recension des écrits relatifs à notre sujet d'étude s'articule autour de trois angles d'attaque en fonction des objectifs de l'étude: L'angle de l'action et la manipulation, l'angle de la classification et de la schématisation et l'angle du développement intégral des habiletés chez l'enfant de 4 à 5 ans.

2.2.1. L'angle de l'action et la manipulation

2.2.1.1. Processus de construction du savoir à l'école maternelle au travers la manipulation du matériel à apprendre

Le processus de construction du savoir à l'école maternelle questionne l'apprendre au préscolaire. En effet, apprendre dans un sens général, correspond pour la plupart des espèces animales, à l'adaptation des individus à leur environnement. C'est changer au cours de sa vie pour s'adapter à son environnement. L'enfance est la période principale de cette adaptation, et les individus s'adaptent aux changements de leur environnement tout au long de leur vie. Pour les humains, l'environnement est essentiellement physique, vivant, social ou culturel, affectif et technologique (Musial, Pradère et Tricot 2012). Selon le programme de l'école maternelle, le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles. Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans

toutes ces dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires. Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques (Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle 2002).

2.2.1. 2. Jeu comme dispositif, comme processus, comme procédure, comme facteur énergétique et motivationnel, comme matériel éducatif pour apprendre

Le jeu, quelle que soit sa forme ou sa fonction est présente dans tous les domaines d'activités de l'école maternelle. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles. Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ces dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires. Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques (Gioux 2007).

Le rôle de l'enseignant est d'organiser l'espace, c'est-à-dire de constituer autour de l'enfant un environnement riche, varié et stimulant ; proposer des coins lisibles, délimités, identifiables par des classes d'objets repérables, accueillants, attirants, modulables, transformables avec des affichages thématiques associés ; d'organiser le temps : quand jouer ? Pendant combien de temps, prendre en compte l'âge des enfants ; d'observer les enfants dans leur jeu libre afin de mieux les connaître ; de passer du temps à jouer avec eux pour échanger et partager ; de Proposer des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques, permettant de dépasser le « faire » pour aller vers « l'apprendre en faisant ; de prendre en compte les acquis des enfants pour les choix pédagogiques ; de donner le temps pour permettre l'automatisation des connaissances afin qu'ils puissent développer leurs habiletés ; d'Ancrer

l'apprentissage dans la manipulation (Ateliers autonomes) ; proposer des situations d'exercice en utilisant le jeu comme modalité ; de permettre à l'enfant de refaire avec du matériel différent et dans des situations différentes (Gioux 2007).

2.2.1. 3. Jeu de construction comme matériel éducatif pour apprendre à la maternelle

Le jeu de construction consiste à organiser, réunir ou assembler différents éléments afin de réaliser un nouvel ensemble à plat ou en volume. Les différents éléments peuvent être juxtaposés, empilés, emboîtés mais aussi assemblés par des dispositifs de liaison fixes ou autorisant des mouvements d'une pièce par rapport à une autre. Selon la définition du Larousse : « un jeu de construction est constitué d'éléments divers à assembler ». Jean Piaget a écrit que « *les jeux de construction ne constituent pas une catégorie située sur le même plan que les jeux fonctionnels, symboliques et à règles* » (Château 2017, p. 2). Contrairement à ceux-ci, ils sont basés sur un critère d'ordre matériel.

Dans un jeu de construction : l'enfant utilise du matériel pour construire ou créer des objets (pâte à modeler, briques, planchettes, blocs à assembler sans ou avec emboîtement ou dispositif de liaison, puzzles, dessins, productions...). Il « réalise » (au sens de rendre réel) selon ses propres choix ou selon des directives, au moyen de matériel diversifié tant dans la forme que la matière ou les propriétés ; l'enfant est un « découvreur » qui passe par des essais / erreurs pour aller de ce qu'il sait déjà faire à ce qu'il ne sait pas encore faire.

Le jeu de construction peut être libre ou structuré. Dans le jeu de construction libre, l'enfant puise dans ses savoir-faire pour atteindre le but qu'il s'est fixé. Dans un jeu de construction structuré par l'enseignant, ce dernier doit veiller à proposer à l'enfant un jeu de construction dans sa zone proximale de développement. L'enfant y trouvera ainsi stimulation et plaisir. En deçà de cette zone, l'enfant s'ennuie, au-delà de celle-ci, il se décourage et est positionné en situation d'échec. Entre 2 et 3 ans, l'enfant communique en utilisant l'imitation « il fait comme l'autre. ». C'est pourquoi il est recommandé, pour lui permettre d'établir cette communication, de proposer dans les classes des jeux de construction en doubles exemplaires. L'enfant peut alors reproduire les gestes d'un pair qui agit à côté de lui : juxtapositions de formes et d'objets, empilements, emboîtements, combinaisons diverses (Château 2017).

Vers 3 ans, les premiers jeux de construction motivés par l'intention d'un produit fini se développent. Ils supposent non seulement des capacités motrices mais aussi une capacité croissante à imiter des actions, à les mémoriser, à construire et organiser un espace, à coordonner des actions, qui le conduiront plus tard à anticiper, imaginer, inventer des plans et essayer de les réaliser. Dès leur plus jeune âge, les enfants aiment particulièrement jouer à construire, à empiler et surtout à faire tomber. Selon Château :

L'enfant réussit d'abord à faire tomber une tour avant de pouvoir en construire une lui-même. La démolition peut être vue comme un jeu d'exercice de pouvoir : même s'il a du mal à construire la tour, il peut la détruire avec facilité. Il affirme ainsi sa domination sur des matériaux qu'il a de la difficulté à maîtriser (Château 2017, p. 22).

Dans le jeu structuré, l'adulte propose un jeu et y fait adhérer l'enfant par un processus de dévolution. Ici, l'enfant est contraint à des règles ou des actions à effectuer. Il ne décide pas par lui-même d'entrer dans l'activité, il y est convié par l'adulte et doit se conformer aux attentes de celui-ci. Comme pour toute activité, les premiers gestes sont effectués en situation de jeu libre pour une ou plusieurs phases d'exploration. Sans tenter d'influer sur les choix de l'enfant, l'enseignant peut ensuite amener des gestes et des éléments langagiers. Il aménage l'espace et sélectionne le matériel, de sorte que les situations de jeu libre permettent aux enfants de vivre une large diversité d'expériences, à partir desquelles ils construisent leurs représentations initiales liées à tous les domaines présentés dans la partie précédente : nombres, formes, suites organisées, espace, temps, matière, objets, mais aussi culture dans ses dimensions liées à l'utile et à l'esthétique. L'enseignant s'appuie ensuite sur ce qui a été vécu lors du jeu libre, pour proposer des jeux structurés ciblant plus précisément un champ de savoirs.

2.2.1.4. Jeu à règles comme matériel éducatif pour apprendre à la maternelle

Au cours des premiers jeux de construction, Château (2017), parle de « jeu à règle arbitraire » car la règle et le but sont décidés par l'enfant et ne se répèteront peut-être pas. Ces jeux intègrent progressivement des contraintes tels que : respecter un modèle et éventuellement son programme de fabrication (faire comme) ; réaliser une construction conforme à la fonction qui lui est destinée (maison, route, pour abriter des personnages, faire rouler des objets, soulever des charges, etc.). Dans les jeux de construction avec modèles, l'enfant apprend à planifier sa construction et à suivre des étapes dans un ordre logique. Dans les jeux de construction sans

modèle, il développe sa créativité. L'expérience acquise dans la réalisation de jeux avec modèles et gammes de fabrication apporte à la créativité de nouveaux moyens pour s'exprimer. Comme dans de nombreux apprentissages, les gammes et les exercices ne sont pas des objectifs, mais des moyens qui permettent de les atteindre. Ils consistent le plus souvent à réaliser et réussir une construction.

L'enfant ne s'engage dans la réalisation d'une construction que s'il dispose d'une motivation pour agir. Cette motivation peut se limiter à réussir à reproduire un modèle proposé avec le jeu ou à assembler les pièces de ce même jeu pour le simple plaisir de créer des productions originales. Ces situations, limitées par la restriction au matériel du jeu, peuvent déboucher sur de nouvelles situations qui laissent plus d'ouverture à des motivations plus ambitieuses. S'il peut prendre plaisir à reproduire un modèle à l'aide des pièces d'un jeu, l'enfant sait aussi rapidement saisir les opportunités qui lui permettent de construire des éléments qui viendront enrichir les décors ou les accessoires de ses jeux symboliques. Construire une maison pour les poupées, un garage pour les voitures, un pont pour traverser la voie ferrée, offre des perspectives propices à l'engager dans l'action, seul ou avec des camarades. Ces opportunités ne sont pas fortuites, elles sont provoquées par un aménagement préalable pensé par l'enseignant.

Les possibilités de réalisations peuvent, pour leur part, être décuplées par la combinaison de différentes pièces en provenance de plusieurs jeux, mais aussi du cadre de vie quotidien. Dans la classe, le jeu de construction procède de deux flux de motivation. Le premier est généré par le désir ou le besoin d'imiter des réalisations existantes ou des gestes observés. Le second est déclenché par le désir de réaliser par soi-même des éléments pour un usage particulier ou pour qu'ils s'insèrent dans un jeu existant. L'enseignant doit donc veiller à proposer régulièrement : des modèles présentant des « gammes de fabrication » ainsi que des réalisations séduisantes, pour développer les savoirs et les savoir-faire des enfants ; des situations permettant aux enfants de combiner des éléments de construction issus de différents jeux ou de leur environnement pour stimuler et développer leur créativité.

Selon Vygotski (1983), qu'il s'agisse de réalisations identiques distinctes ou d'une même réalisation effectuée à plusieurs, l'enfant peut observer comment procède un pair ou, à sa demande, lui expliquer comment procéder. Ces situations d'entraide et de coopération sont particulièrement bénéfiques au climat scolaire et permettent à tous les enfants de comprendre

combien chacun peut apporter par ses spécificités. Le langage accompagne naturellement l'action et se charge rapidement de sens au cours des échanges. De la même manière, au cours d'une séance de jeu libre, l'enseignant peut s'insérer dans le jeu de l'enfant sans en perturber le cours et en respectant les choix opérés par ce dernier. Le rôle de l'apprentissage étant d'éveiller « *chez l'enfant toute une série de processus de développement internes* » (Vygotski, 1983, p. 112) qui ne lui sont accessibles au départ que dans le cadre de la communication avec l'adulte ou avec ses pairs, mais deviendront peu à peu partie prenante de son développement.

Les alternatives suivantes s'offrent alors à lui : observer discrètement l'enfant, sans commentaire, en collectant des informations sur les savoirs et les besoins qu'il manifeste ; s'intéresser à la réalisation de l'enfant par des remarques encourageantes et porteuses d'éléments langagiers : « je peux regarder ? », « j'aime beaucoup ta maison rouge ! », « comment as-tu construit la cheminée ? ». Réaliser une construction à côté de l'enfant, sans discours ni commentaire, en utilisant une technique susceptible de l'intéresser dans son projet : rigidifier une boîte en briques emboîtables, en faisant chevaucher une brique sur deux à chaque angle. Si la technique le convainc, l'enfant s'en saisit rapidement en imitant ce qu'il a observé.

2.2.2. L'angle de la classification et de la schématisation

2.2.1. Motivation comme processus pour apprendre au préscolaire

En psychopédagogie, la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre. Mis en présence de matériel pour construire, l'enfant commence par explorer les différentes pièces. Il continue en essayant des organisations puis des assemblages, pour le simple plaisir d'exercer son pouvoir sur les objets. Son intérêt s'épuise vite s'il n'est pas mis en présence de réalisations qui déclenchent le désir de « faire comme » celui qui montre le geste, ou de « faire pareil » que ce qu'ont produit des gestes. L'enseignant joue ainsi un rôle déterminant dans l'éveil de ces désirs. Il ne peut se contenter de mettre l'enfant en présence de matériel et de jeux ; il lui faut aussi déclencher le désir d'imiter, en présentant des modes opératoires et des réalisations. La motivation de l'enfant est alors de nature exogène car générée de l'extérieur, par les situations organisées par l'adulte.

Selon Viau :

La motivation est un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité d'apprentissage qu'on lui propose et de persévérer dans l'accomplissement de celle-ci et ce, dans le but d'apprendre (Viau 2009, p. 12) .

C'est dire que La motivation peut aussi naître de l'enfant lui-même, lorsqu'il prend l'initiative de réaliser un objet auquel il réserve un usage : une voiture pour son circuit, une gare pour son petit train, un enclos pour ses girafes, une table pour ses poupées, des escaliers pour la piste des petits chevaux, etc. Pour que cette motivation endogène, générée de l'intérieur se manifeste, le jeu de construction doit « entrer en communication » avec les autres jeux. Les possibilités de réalisations se multiplient en combinant les différents jeux de construction ou en les complétant par des objets qui peuplent l'environnement. Dans le jeu libre, c'est l'enfant qui choisit son jeu et sa manière d'y jouer. Ferland (2014) explique que ce type de jeu libre « favorise l'imagination, la fantaisie et la créativité de l'enfant ». Toutes les compétences de l'enfant intellectuelles, motrices, relationnelles, sensorielles, ses talents, s'exercent à travers le jeu et le plaisir qu'il en retire. C'est dire que, le jeu libre de l'enfant, seul ou en groupe, contribue au développement, à la créativité et au libre épanouissement de l'enfant. L'enfant apprend ici à se comporter socialement, à décider lui-même du sens qu'il veut donner à ses relations avec l'autre et régler les conflits qui peuvent survenir.

L'utilisation d'instruments, d'objets variés, d'outils conduit les enfants à développer une série d'habiletés, à manipuler et à découvrir leurs usages. De la petite à la grande section, les enfants apprennent à relier une action ou le choix d'un outil à l'effet qu'ils veulent obtenir : coller, enfiler, assembler, actionner, boutonner, découper, équilibrer, tenir un outil scripteur, plier, utiliser un gabarit, manipuler une souris d'ordinateur, agir sur une tablette numérique. (MINEDUC).

Le langage peut être fortement sollicité dans les jeux de construction, dans les cas de jeu en parallèle ou de jeu en coopération. Un enfant observe un pair et lui demande comment il procède. L'autre explique en montrant et en décrivant les objets et les gestes. Lorsque la construction est achevée, une présentation donne lieu à des échanges. C'est donc à l'enseignant de favoriser les interactions en proposant des modalités pédagogiques adaptées. Le jeu libre

comme le jeu structuré stimulent le langage en contexte et hors contexte. Le langage peut lui aussi faire l'objet d'une construction. A l'aide d'un logiciel de présentation multimédia, l'enseignant réalise des sélections d'images ou d'étiquettes-mots sonorisées -présentant des personnages , représentant des actions , représentant des lieux , représentant des événements ou des activités ,proposant des connecteurs spatiaux, temporels, de causalité, etc. en cliquant sur l'image du chien, par exemple l'enfant entend « le chien » (Viau 2009).

A l'aide de ces images, l'enfant, seul ou en couple, construit une histoire en organisant ses différents éléments. Il la fait ensuite découvrir au groupe qui doit interpréter et raconter une histoire à partir de ces éléments. L'enfant toujours seul ou en couple, peut aussi réaliser ses propres étiquettes-mots en utilisant sa voix pour écouter les mots qu'il y inscrit. Il imprime son jeu d'étiquettes, le découpe et construit ses premières phrases. De même, les activités artistiques offrent aux jeux de construction un vaste champ d'expression où la créativité entame son œuvre au service d'autres formes d'expression. En de nombreux aspects, elles rejoignent l'exploration des matières, des objets, mais aussi des formes. Après les étapes d'exploration, l'enfant se laisse guider par son projet, puis commence à le planifier. Il peut : assembler des couleurs pour en créer de nouvelles ; collecter, assembler et combiner des formes et des objets pour créer des volumes originaux ; collecter, créer, produire et organiser des bruits, des sons ou des vocalises pour créer des univers sonores (Viau 2009).

À l'école maternelle, ils construisent des connaissances et des repères sur quelques formes et grandeurs. L'approche des formes planes, des objets de l'espace, des grandeurs, se fait par la manipulation et la coordination d'actions sur des objets (MINEDUC). Autrement dit, une construction implique les quantités et les nombres lorsque l'enseignant introduit une simple contrainte dans le jeu : prendre en une seule fois la quantité de pièces nécessaires à la construction ou à une partie de celle-ci. Lorsque cette contrainte est vécue comme un jeu dont la réussite semble accessible et valorisante, l'enfant l'accepte volontiers comme règle. Selon son âge, la quantité et la diversité de matériel à prendre varie au fil des succès. En manipulant des objets variés, les enfants repèrent d'abord des propriétés simples (petit/grand ; lourd/léger). Progressivement, ils parviennent à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance.

Selon (Viau 2009), à l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels. Il observe, il pose des questions et progresse dans la formulation de ses interrogations vers plus de rationalité. Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas). Il commence à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant (matière, objets). C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome et l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, construit ses acquisitions fondamentales. Les enseignants encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, dans ces jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité.

2.2.3. Ecole maternelle et développement intégral des habiletés chez l'enfant de 4 à 5 ans

Les pratiques de classe favorisent le développement intégral du jeune enfant. Le développement du jeune enfant est un processus « *intégral, dans le sens où chaque dimension s'inter-influence et s'intègre l'une à l'autre de manière à former ce tout, à l'image des pièces d'un casse-tête que l'on assemble pour le reconstituer* » (Bouchard, 2008, p. 11). Dans une perspective de développement intégral, l'enseignant doit développer chez les enfants un ensemble d'habiletés inter reliées qui sont importantes pour leur bien-être et leur réussite à l'école et dans la vie. Allant dans le même sens Mgbwa et Ngonu (2011) démontrent dans leur article, les paramètres qui auraient un effet considérable sur le développement intégral du jeune enfant. Ils partent du constat selon lequel un enfant se développe de manière intégrale lorsqu'il adopte une position positive en famille et envers les premiers apprentissages, lorsqu'il établit les liens sociaux positifs avec les enseignants, les camarades de classe et les autres personnes et objets de l'entourage, lorsqu'il se sent à l'aise, lorsqu'il vit des émotions positives et participe à la vie de la classe, de l'école et de la famille. Autrement dit, le développement de l'enfant s'obtient par le biais de l'importance particulière de l'interaction avec les parents, celle du rôle et de la fonction parentale, ainsi que par le biais certains modes de représentations du savoir.

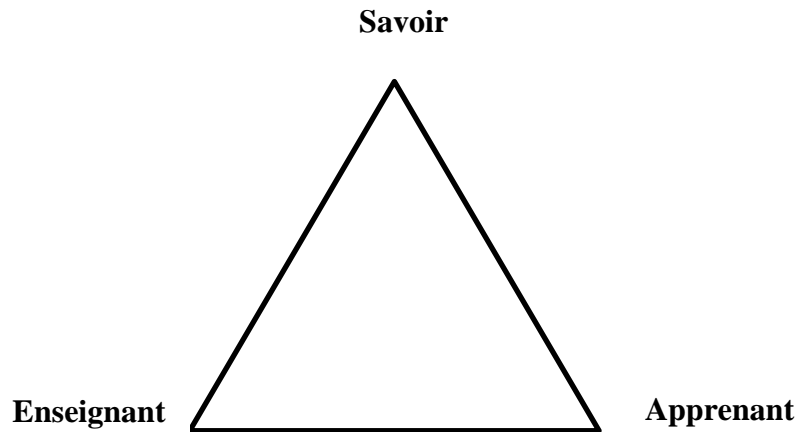
Le mode enactif ou représentation inactive est le premier mode chronologique que l'enseignant met en œuvre dans l'apprentissage pour développer les habiletés chez l'enfant. Il est essentiel pour guider l'activité. Ici, l'enfant voit le monde essentiellement à travers le jeu, et les

actions qu'il peut exercer sur lui. En effet, le jeu de l'enfant est vu comme l'un des outils d'apprentissage par excellence :

Par le jeu et l'action spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité (Brougère 1997, p. 20.).

C'est dire que l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences, selon des démarches adaptées, afin de faciliter le développement intégral de ses habiletés et de préparer sa réussite au primaire. En effet, rendre l'élève autonome consiste à offrir à l'apprenant la possibilité de construire son propre parcours. Le rôle de l'enseignant est alors de bâtir une démarche adéquate en considérant l'élève comme une personne capable de cette construction (Brougère 1997). Le déroulement simultané des différentes activités (graphisme, expression gestuelle, peinture, activité manuelle, initiation à la langue écrite, initiation mathématique, motricité, vie pratique, jeux de construction, dessin, langage, tic) permet aux élèves de moyenne et grande sections, de savoir apprendre (chacun à son rythme) avant d'acquérir un savoir disciplinaire donné. Le travail autonome guide l'élève dans l'acquisition de ses savoirs en le considérant capable d'effectuer ses choix, de s'évaluer, d'apprendre à apprendre, d'apprendre à comprendre, en l'associant à l'organisation d'une démarche pour un meilleur réinvestissement de ses acquis.

C'est dans ce sens que Belinga Bessala (2008) partant d'une question à savoir, comment rendre les apprenants autonomes dans leur apprentissage ? Suggère que développer l'apprentissage chez l'apprenant c'est lui « *apprendre à apprendre* ». Autrement dit, lui enseigner à réfléchir sur les processus mentaux d'apprentissage. L'auteur pense que « *l'apprentissage autonome développe chez les apprenants le sens de la responsabilité au travail* » (2008, p.125). Et cet apprentissage autonome ne peut être effectif qu'à travers la nouvelle approche didactique ou l'enseignant met l'apprenant au centre de sa formation moyennant l'enseignement des méthodes et techniques spécifiques rendant possible cette autonomie. Cela est illustré dans un triangle qu'il nomme nouvelle approche didactique (NAD).



Les différents degrés de la transposition didactique.

A travers ce triangle, l'auteur explique que c'est l'apprenant qui se met en contact avec la matière pour apprendre moyennant les orientations méthodologiques de l'enseignant. Celui-ci lui enseigne des méthodes spécifiques pour développer ses habiletés à partir de la matière ; objet de sa formation. Et lorsqu'il se heurte à des difficultés d'apprentissage, comme apprenant, il se réfère à ce moment à l'enseignant pour lui demander des explications ou des orientations. Le rôle de l'enseignant dans ce triangle de la nouvelle approche didactique est tout simplement de servir de guide et de conseiller technique. Il a pour mission de susciter la rencontre fructueuse entre l'apprenant et la matière ; mais avant de susciter cette rencontre, il aura au préalable enseigné à l'apprenant comment aborder la matière-objet de sa formation. Il lui aura d'abord donné des outils de travail pour un apprentissage autonome. Le rôle de l'enseignant consistera encore à favoriser la recherche des solutions par les apprenants. Il doit toujours proposer des activités qui sont propice à l'autonomie dans l'apprentissage. Il doit éviter de donner des solutions toutes faites aux enfants de peur de supprimer ainsi leurs efforts personnels (Belinga Bessala, 2013).

Selon le Ministère de l'éducation, le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Selon Aumont (2007), apprendre est un acte. « *C'est prendre*

avec soi, c'est faire sien, et s'approprier une connaissance pour en faire son propre savoir » (Aumont 2007, p.1). Pour différencier connaissance et savoir elle pense : qu'une connaissance, c'est quelque chose qui demeure extérieur à nous et un savoir ce sont des connaissances que nous nous sommes appropriées et que nous avons fait nôtres. Nos savoirs, c'est ce dont nous disposons pour résoudre les problèmes que nous rencontrons, pour agir sur les objets de notre travail, ou encore, pour agir sur ce qui nous fait plaisir, ce qui nous permet de vivre quotidiennement. L'objet, synonyme de connaissances est compris au sens psychanalytique du terme (relation enfant-mère, ou enfant-substitut maternel).

Aumont (2007), montre que pour qu'il est apprentissage, il faut tenir compte de l'aspect affectif (épistémophilie ou épistémophobie), cognitif (la voix, l'odeur). Pour ce faire, il écrit l'apprentissage en quatre phases à savoir : la phase de la motivation, qui a pour objectif d'éveiller la curiosité interne de l'enfant ; la phase de l'action, moteur de l'apprendre, comme son nom l'indique, c'est l'ensemble des activités : tâtonnement, manipulation toucher, retoucher, l'étonnement que mènent le sujet pour s'approprier de l'objet d'apprentissage. C'est la phase de la recherche proprement dite. La phase de la structuration mentale, qui correspond à la construction du savoir à partir des connaissances transmises ; enfin, la phase d'appropriation, qui correspond au transfert du savoir construit dans les situations cibles.

Dans cette perspective, on s'aperçoit que pour apprendre, il faut réfléchir à ce que l'on fait voir comment on s'y est pris, analyser ses erreurs, se regarder faire et essayer également. Selon Giordan (2002), apprendre apparaît comme une alchimie complexe. Pour lui, il n'est pas question de croire que c'est parce que l'on enseigne que les élèves apprennent. En effet, les élèves apprennent parce qu'ils ont des raisons d'apprendre. Cela suppose que personne ne peut apprendre à la place de l'enfant, de même, on ne peut le forcer à penser. On peut les placer dans des situations propices à l'apprentissage. C'est cet aspect que Giordan (2002) met en exergue lorsqu'il demande de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme d'apprentissage. L'auteur fait remarquer que dans les salles de classe, les enseignants ne font que enseigner et parce qu'il enseigne les élèves apprennent.

Giordan (2002) montre qu'apprendre est un processus, souvent conflictuel, qui suppose de bousculer les conceptions ancrées dans les têtes des apprenants. Les conceptions des apprenants sont considérées comme des idées directes ou indirectes sur le savoir enseignés que possèdent les

élèves avant d'aborder un enseignement. C'est par l'intermédiaire de celles-ci qu'ils essaient de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'ils interprètent les situations proposées. Giordan (2002) pense que : Ces conceptions ont une certaine stabilité ; l'apprentissage d'une connaissance, l'acquisition d'une démarche de pensée en dépendent complètement. Si l'on n'en tient pas compte, ces conceptions se maintiennent et le savoir proposé glisse généralement à la surface des élèves sans même les imprégner.

Autrement dit, la connaissance des idées des enfants ainsi que leurs façons de raisonner permet à l'enseignant d'adapter l'enseignement ou de proposer une pédagogie beaucoup plus efficace. C'est dire que l'apprendre est un processus, elle recouvre un ensemble de fonctions multiples et complexes, polydistribuées et pluricontextualisées, et mobilise plusieurs niveaux d'organisation mentale, à première vue disparates, ainsi qu'un nombre considérable de boucles de régulation. Giordan décompose l'apprendre en trois grandes fonctions, elles-mêmes complexes : l'intentionnalité qui est caractérisée par : un projet d'apprentissage, l'élaboration qui est l'ensemble des activités (compréhension, mémorisation, mobilisation) menées par l'apprenant, pour réaliser ce projet d'apprentissage et la métacognition qui est un regard distancié.

La relation maître-élève(s) est fondée sur l'échange, le respect, la motivation d'une part et l'autonomie et son apprentissage d'autre part, afin que chacun puisse choisir le meilleur chemin rendant compte de ses progrès. Ce choix n'est donc rendu possible que si l'élève a connaissance des différentes voies qui lui sont offertes pour aboutir à un apprentissage et non exclusivement à sa réussite (Briquet-Duhazé, 2005a). La pédagogie de l'autonomie qui en découle implique pour l'enseignant un travail de préparation conséquent car il doit préparer en amont les outils que les élèves utiliseront seuls (Lahire, 2001). Le premier objectif de l'organisation est de proposer aux élèves des activités diversifiées mais visant toutes les mêmes apprentissages. Le second, d'un point de vue sociologique est d'apprendre à résoudre des problèmes ou des questionnements en interaction avec d'autres élèves au sein de petits groupes (Barlow, 1993 ; Perreadeau, 1994). La mise en place d'un travail de groupe implique que l'on se questionne sur sa validité et son efficacité.

2.2.4. L'école maternelle un cadre pour le développement des habiletés

2.2.4. 1. Ecole maternelle et développement des habiletés cognitives

Nous nous intéressons à la période préopératoire de Piaget et aux nouvelles perspectives portant sur la théorie de l'esprit chez l'enfant. Selon Piaget (1967/1992), la période préopératoire commence entre 18 et 24 mois, au moment où l'enfant commence à utiliser la fonction symbolique (ou représentation mentale). La période préopératoire se divise en deux stades. Celui de la pensée symbolique (pré conceptuelle), qui va de 2 à 4 ans environ, et celui de la pensée intuitive, qui va de quatre à sept ans environ. La pensée symbolique se caractérise par les préconcepts, l'égoïsme intellectuel, le raisonnement transducteur et la pensée animiste. La pensée intuitive se caractérise par l'intuition, la centration sur les aspects perceptifs et les pré-catégories, ainsi. Les recherches ont découvert de nouvelles perspectives sur la période préopératoire en démontrant que l'enfant de quatre à cinq ans s'est déjà élaboré une théorie dans l'esprit. Ces recherches s'articulent autour de la conscience du point de vue d'autrui, de la distinction entre apparent et réalité et du principe de fausse croyance : d'où l'importance de stimuler la construction d'une image parentale valorisante chez l'enfant.

La période 2-6 ans est dominée par le développement massif des systèmes de représentation et de communication, à partir d'images mentales, dont le jeu, le dessin et le langage. Ils permettent aux enfants de multiplier leurs expériences et enrichir leur compréhension du monde. Le développement du langage (articulation, lexique et syntaxe notamment) est sans doute l'acquisition clé de la période. A cette période, le développement cognitif est fortement dépendant des interactions entre l'enfant et son entourage et des expériences qui lui sont proposées ou qu'il provoque. L'enfant apprend à se représenter les objets, à créer, à inventer, bref, à avoir recours à son imaginaire à travers le jeu. Spontanément, il joue et sait trouver des activités qui le stimulent et répondent à ses besoins. Le jeu lui permet de développer sa pensée en l'amenant à réfléchir, à analyser, à résoudre des problèmes cognitifs (Bruner 1996). Celui-ci favorise sa créativité. Car les enfants ne jouent pas pour apprendre, mais apprennent en jouant. Ainsi, l'enseignante de maternelle qui privilégie le jeu favorise le développement et l'apprentissage chez l'enfant aussi.

Le langage est considéré comme le moteur du développement cognitif. Sur le plan langagier, le jeu stimule les compétences à communiquer comme l'apprentissage du tour de

parole. L'enfant doit aussi s'efforcer de bien se faire comprendre et de bien comprendre son interlocuteur. Enfin, par les occasions d'interactions qu'il crée, le jeu stimule la résolution de problèmes interpersonnels. La verbalisation est les meilleurs apprentissages cognitifs et moteurs des actions. C'est la meilleure mémorisation du langage. Par exemple décrire la trajectoire des lettres pendant leur tracé améliore l'apprentissage de la production des lettres chez les jeunes enfants ; décrire le déroulement des événements pendant une visite améliore le souvenir chez les jeunes enfants.

Le développement des habiletés cognitives comprend notamment

L'acquisition des connaissances, les mécanismes d'apprentissage, la conceptualisation, les liens de causalité, la flexibilité mentale, ainsi que l'éveil à la lecture et à l'écriture, aux mathématiques, aux sciences et à la technologie. Intervenir dans le domaine cognitif amène à favoriser, chez l'enfant, la réflexion, le raisonnement et la créativité (Mounoud, 1986, p.2).

C'est dire que le développement des habiletés cognitives se réalise dans l'interaction entre l'enfant et son environnement physique et social. Dans un milieu de vie riche, stimulant et varié, l'enfant peut manipuler des objets, dont il découvre les caractéristiques et qu'il organise en catégories, développant ainsi graduellement sa capacité d'abstraction. En observant l'effet de ses gestes sur les objets, l'enfant établit graduellement des relations de cause à effet. Ses jeux et ses échanges avec les autres enfants (développement social) l'amènent par exemple à observer, à anticiper, à imiter, à négocier et à se poser des questions. Par le langage, il élabore sa pensée. Il trouve des façons variées de faire les choses (développement physique et moteur). Lorsque l'adulte aide le jeune enfant à prendre conscience de ses apprentissages, le développement cognitif est source de fierté pour lui (développement affectif) qui découvre, jour après jour, de nouveaux moyens de répondre à ses questions et de trouver des solutions aux problèmes rencontrés (Basque, 2003).

Les jeux et les activités quotidiennes offrent de multiples occasions et des contextes signifiants pour se développer sur le plan cognitif. Par le jeu, l'enfant construit les concepts mathématiques de base en classifiant ou en sériant le matériel avec lequel il joue, alors que la lecture interactive est propice à la mémorisation, à l'acquisition de connaissances générales et à la

prise de conscience du plaisir éprouvé à l'écoute d'une histoire. L'accompagnement visant à présenter à l'enfant des situations l'obligeant à résoudre un problème, à le soutenir dans la planification de certaines activités, à lui faire prendre conscience des stratégies qu'il utilise pour arriver à ses fins et à enrichir son jeu est essentiel à son développement global. En somme, toutes les activités qui soutiennent sa capacité de réflexion et de raisonnement sont fondamentales.

2.2.4 2. Ecole maternelle et développement des habiletés motrices

L'être humain existe et interagit au sein de son environnement avec ses sens et tout son corps. Le développement des habiletés physiques et motrices fait référence aux besoins physiologiques (par exemple alimentation, sommeil), physiques (santé et sécurité), sensoriels (vue, toucher, ouïe, etc.) et moteurs (motricité globale et fine) de l'enfant. C'est à travers ce domaine de développement que l'enfant découvre la variété des actions et des possibilités de son corps. Dans sa dimension psychomotrice, le jeu permet à l'enfant de vivre des expériences multi-sensorielles riches et diversifiées (Bruner 1996). Jouer lui permet de bouger, de s'exprimer à travers son corps et d'accroître ses habiletés psychomotrices comme le sens de l'équilibre et la coordination (Bouchard et Cloutier, 2006). Il devient de plus en plus habile à adapter ses actions aux exigences de l'environnement, accroissant par la même occasion son autonomie (par exemple, sa capacité de se déplacer, de manipuler des objets). « *D'autres composantes orientent le développement de la motricité fine et globale, dont le schéma corporel, la latéralité, l'organisation spatiale, l'organisation temporelle et le contrôle de l'équilibre.* » (Foulin, 2007, P.29).

Selon le Ministère de la Famille (2014), Le développement des habiletés motrices du jeune enfant est fondamental pour plusieurs raisons. Plus ses habiletés de locomotion (marcher, ramper, courir, etc.) et ses habiletés fondamentales du mouvement (lancer, attraper, frapper du pied, etc.) se développent, plus ses capacités d'explorer certains aspects de l'environnement dans lequel il se trouve évoluent. L'enfant affine peu à peu le contrôle qu'il exerce sur son corps (son tonus musculaire, sa posture, sa coordination, etc.), devient plus confiant en ses capacités physiques, ce qui peut l'encourager à adopter un mode de vie physiquement actif qui perdurera jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte. Le développement des habiletés motrice a une influence sur le développement de ses autres capacités : affective par l'autonomie que ses nouvelles habiletés motrices lui confèrent; cognitive par l'exploration des relations de cause à effet et

l'adaptation à l'environnement que sa motricité lui permet; sociale par le jeu avec ses pairs. De plus, les jeux moteurs permettraient de développer les zones du cerveau responsables du contrôle cognitif et comportemental, en plus des habiletés motrices. En outre, selon Burdette et Whitaker :

Les occasions de résolution de problème qui sont vécues dans les jeux moteurs peuvent aussi favoriser les fonctions exécutives et les habiletés cognitives de haut niveau qui impliquent l'attention et d'autres fonctions cognitives, telles que la planification et l'organisation de l'information, et soutiennent la prise de décision (Burdette et Whitaker 2005, p.48).

Certains auteurs démontrent par ailleurs que les habiletés de déplacement sont positivement liées au rendement ultérieur en écriture. Pour soutenir le développement physique et moteur du jeune enfant, il est essentiel de lui fournir, tous les jours, à l'intérieur comme à l'extérieur, plusieurs occasions de faire des jeux actifs. Le jeu actif correspond à « *toute activité ludique qui entraîne un mouvement, en sollicitant différentes parties du corps de l'enfant et selon des intensités variées* » (Foulin, 2007). Autrement dit, l'intervention sur le plan physique et moteur amène l'adulte à soutenir l'enfant pour l'aider à relaxer avant la sieste, à développer son goût et ses préférences alimentaires, à mettre ses souliers ou à utiliser seul sa cuillère et sa fourchette, etc. L'intervention vise aussi à le sensibiliser à l'importance de prendre soin de son corps, de bouger fréquemment et d'agir en toute sécurité. Enfin, l'intervention l'incite à prendre confiance en ses moyens, soutient son autonomie et contribue à son estime de soi.

2.2.4.3 Exigence dans le développement des habiletés et /ou inertie du jeune enfant de 4 à 5 ans à l'école maternelle

Dans sa dimension socioaffective, le jeu permet l'exploration des différents rôles, notamment dans le jeu symbolique. Il permet aussi l'apprentissage des règles sociales qui régissent les interactions interpersonnelles comme la négociation, les compromis, le respect et la coopération (Bruner, 1996). Comme l'indiquent Bouchard et Cloutier (2006, p. 377.), « *le jeu permet de résoudre des conflits émotionnels, de se mesurer à l'anxiété et à la peur, d'exprimer des émotions, etc.* ». Selon Shaw (2014), dans son développement social, le jeune enfant apprend notamment à construire des relations harmonieuses avec les autres, à communiquer ses émotions de façon socialement acceptable, à tenir compte de la perspective des autres avant d'agir, à

résoudre des conflits, à coopérer et à participer activement à la vie de groupe. L'enfant, au contact de ses pairs, apprend à diversifier son répertoire comportemental.

Le développement des habiletés sociales conduit le jeune enfant à se familiariser avec les règles de vie, à en comprendre l'utilité et à les appliquer. Le développement social soutient ainsi l'intégration du jeune enfant à la vie en collectivité. L'enfant épanoui sur le plan social est en mesure de se faire des amis et s'adapte plus facilement aux divers contextes au sein desquels il évolue (famille, services éducatifs, services des loisirs, halte-garderie, etc.). Bien plus, le développement du langage ne favorise pas le développement social puisque c'est surtout par le langage que les liens entre les personnes s'établissent et se tissent. Le développement social soutient le développement cognitif en permettant à l'enfant d'exprimer un point de vue divergent de façon constructive, en l'aidant à reconnaître ses erreurs de raisonnement et à opter pour la solution proposée par un autre enfant, par exemple. Il contribue à son succès dans les jeux moteurs et physiques en le disposant, notamment, à adopter des attitudes appropriées avec ses partenaires de jeu. Le développement social permet également de résoudre des problèmes de nature interpersonnelle. Enfin, lorsque l'enfant devient habile à entrer en relation avec les autres et à trouver des solutions aux conflits, il nourrit sa confiance en lui-même et affirme son identité, ce qui participe à son développement affectif (Shaw ,2014).

Il se tourne vers les parents pour être réconforté lorsqu'il est fatigué, malade ou blessé. Il joue à faire semblant pour mieux maîtriser les expériences qui le frustrant ou l'effraient, il a une bonne estime de lui-même et est fier de ses réussites. Il se conforme de plus en plus souvent aux demandes de ses parents : il devient de plus en plus coopératif et demande même à prendre part aux tâches de la maison. Il arrive à se concentrer et à s'occuper seul pendant 20 à 30 minutes, et persévère plus longtemps devant une tâche difficile. Il est de plus en plus sociable : il joue avec des groupes d'enfants et s'attache à certains camarades avec qui il se lie d'amitié. Il arrive à mieux écouter les autres lorsqu'ils parlent. Il porte de plus en plus d'intérêt aux différences entre les sexes et peut jouer à se déshabiller avec d'autres enfants. Il commence à comprendre ce qui est bien et ce qui est mal. Il comprend le passé et le futur, il peut avoir peur du noir, de certains objets ou personnages. Il a besoin des appréciations et de paroles valorisantes de la part des parents (Shaw 2014).

Les jeux et les activités de la vie quotidienne offrent toutes les occasions nécessaires pour soutenir les jeunes enfants dans le domaine social. L'intervention conduit à leur offrir des modèles de bons comportements. Par exemple, utiliser la parole plutôt que les gestes pour signifier son opposition et à développer avec eux diverses stratégies pour gérer leur collaboration (tours de rôle, partage des jouets) et leurs conflits (étapes de résolution de conflits, pour les plus vieux, réparation de torts ou acceptation des excuses d'un pair, pour les plus jeunes). Les activités qui obligent les enfants à collaborer entre eux leur permettent aussi de se familiariser avec la coopération (par exemple, la décoration, en sous-groupes, d'une seule grande boîte de carton en guise de castelet). L'intervention conduit par ailleurs à partager avec eux, selon leurs capacités, la définition des règles de vie dans le groupe et la prise de décision.

L'école maternelle au Cameroun accueille les enfants de 4 à 5 ans. A cet âge, l'enfant a un besoin énorme de mouvements et de jeux. Ainsi avec beaucoup d'animations et de découverte dans le jeu, l'on doit tâcher de lui faire acquérir tout un répertoire d'habiletés au moyen de certain mode de représentation du savoir, d'obstacles, de ballons, de rythmes Il doit toujours être en situation d'apprentissage. Les enfants d'âge préscolaire ont un besoin de possibilités motrices variées qui sollicitent leur imagination, les incitent à courir, sauter, ramper, grimper, pratiquer des exercices d'équilibre, se suspendre, tourner sur eux-mêmes, se balancer, tirer, pousser, porter, (Shaw 2014), L'âge préscolaire est l'âge du jeu. Le jeu évolue selon une séquence précise : des jeux sensorimoteurs, aux jeux de construction, des jeux de stimulation jusqu'aux jeux régis par les règles.

2.2.4.4. Ecole maternelle comme espace d'initiation à l'apprentissage et à la de recherche de l'autonomie

L'école maternelle est un des lieux de l'apprentissage vers l'autonomie ; elle aide l'enfant à dépasser l'univers égocentré de la petite enfance. Considéré comme le premier temps de l'acquisition des savoirs, l'école maternelle remplit une mission essentielle : préparer l'enfant à l'autonomie indispensable pour assurer les apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire. Les enfants acquièrent à l'école maternelle des connaissances et des compétences qui servent d'appui aux enseignements de l'école élémentaire. L'autonomie est avant tout la connaissance et la maîtrise de son environnement et de son propre corps. C'est également la capacité de l'enfant à se sentir individu au sein du groupe. De plus, l'enfant doit être capable de reconnaître qu'un

groupe est composé de plusieurs individus. La première forme d'autonomie construite par un enfant en maternelle, consiste à se percevoir comme différent au sein d'un groupe, tout en respectant les règles fixées par le groupe. Elle est le passage d'un état d'enfant à un état d'élève. C'est dire que l'enfant doit pouvoir penser par lui-même, il doit être capable d'utiliser des outils pour apprendre, il doit pouvoir appliquer ses connaissances dans d'autres contextes. Il doit « *apprendre à apprendre* » et à s'auto évaluer.

Les jeunes enfants doivent apprendre à contrôler le déroulement de l'activité et à accroître leurs capacités d'autorégulation pour être dits autonomes : centrer son attention sur l'activité, prendre l'information, trier, émettre des suppositions, faire des choix, planifier, contrôler, évaluer, corriger (Rosso, 2015).

Autrement dit, Il doit pouvoir prendre en compte l'autre en mettant une distance avec sa pensée égocentrée. Il va mettre en place une « *théorie de l'esprit* ». Les psychologues nomment « *théorie de l'esprit* » la capacité à pouvoir faire des hypothèses sur ce que se représentent les autres, prédire leur comportement, leurs intentions, imaginer qu'ils ont telles ou telles préoccupations, croyances, etc... L'enfant développe assez tôt cette capacité dès l'âge de 3-4 ans, c'est à dire en pleine acquisition des structures de son langage. A cet âge, les enfants sont capables d'inférer la réaction d'une personne face à une situation en s'imaginant à sa place, ce qui est le début de l'empathie.

L'autonomie se construit dans l'interaction avec l'autre. Elle doit être accompagnée par l'adulte. L'enfant doit donc d'abord se conformer à un cadre imposé par l'adulte avant de se détacher de lui. Le rôle de l'adulte apparaît donc comme primordial dans la construction de l'autonomie de l'enfant. L'école maternelle organise ses enseignements en six grands domaines : s'approprier le langage, découvrir l'écrit, devenir élève, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde, percevoir, sentir, imaginer, créer (Duclos, 2007). Chaque domaine est important pour le développement de l'enfant. De plus, chaque domaine participe à la construction de l'autonomie de l'enfant. Néanmoins, le domaine devenir élève contient le plus d'éléments pour la construction de l'autonomie avec une sous partie intitulée : coopérer et devenir autonome.

Étymologiquement, l'autonomie vient du grec *autos* qui veut dire soi-même et de *nomos*, la loi. L'autonomie est donc littéralement se donner à soi-même une loi c'est à dire obéir à ses

propres lois. L'autonomie s'apparente communément à la « *liberté, l'indépendance morale et intellectuelle* ». Par conséquent une personne dite autonome fait « *preuve d'indépendance, se passe de l'aide d'autrui ; fonde son comportement sur des règles choisies librement.* » (Rosso, 2015). Autrement dit, l'individu agit selon ses propres règles. Cet autonomie n'est possible que si elle se situe au niveau de la ZPD.

La zone proximale de développement (ZPD) se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD est la zone où, l'élève à l'aide de ressource est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la zone permet en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste. Afin de permettre aux enfants de se situer dans la ZPD, il pourrait être possible pour l'enseignant de différencier les contenus, les structures, les processus et les productions pour éviter que des enfants se retrouvent soit en position de rupture (trop difficile sans mobilisation); soit en zone d'autonomie (trop facile sans apprentissage). L'enseignant doit donc proposer à l'enfant des situations d'apprentissages diversifiés qui visent sa zone proximale de développement. Ainsi, il lui sera possible de poursuivre le développement de ses habiletés en mettant à profit son déjà là, ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs. D'où le schéma ci-dessous.



Zone proximale de développement (ZPD)

La zone proximale de développement¹ (ZPD) se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste.

Afin de permettre aux élèves de se situer dans la ZPD, il pourrait être nécessaire pour l'enseignant de différencier les contenus, les structures, les processus et les productions pour éviter que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture (trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage). L'enseignant doit donc proposer à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées qui visent sa zone proximale de développement. Ainsi, il lui sera possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs.



Schéma tiré de la formation des personnes-ressources régionales pour les professionnels des commissions scolaires. (2006). Orsolini, L., Payette, D., Camirand, J. Martel, S., Fréchette, K., Provost, D. et Paquin, N.

Schéma élaboré par le comité sur la différenciation pédagogique, Service des ressources éducatives, Commission scolaire des Affluents.

¹ Concept central dans les travaux de Vygotsky. <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html>



2.3 THÉORIE EXPLICATIVE

La théorie explicative de cette étude relative à la compréhension du développement de habiletés des enfants du préscolaire au regard des modes de la construction de la connaissance est celle du développement des mécanismes d'apprentissage.

2.3.1. Théorie du développement des mécanismes d'apprentissage

Bruner(1987), part des travaux de Piaget et Vygotski sur le développement cognitif pour développer la théorie du développement des mécanismes d'apprentissage. Dans sa théorie, il cherche à comprendre les processus qui rendent possible cette acquisition, c'est à dire les mécanismes qui aident ceux qui apprennent à s'approprier le savoir. Cette théorie explique d'une part, le développement du processus cognitif de l'apprentissage et montre le rôle primordial de l'interaction sociale qui le déclenche. Autrement dit, elle permet d'élaborer des pratiques pédagogiques prenant en compte à la fois la nature cognitive et sociale de l'apprentissage. Selon Bruner :

L'individu participe activement à la construction de son savoir. L'enfant est considéré comme un chercheur qui s'efforce de comprendre comment les choses du monde extérieur sont reliées entre elles(...) .Ses expériences et leur encodage que ce soit par l'action, par l'image ou par le symbole lui permettront d'organiser le monde et de se le représenter sous forme d'un modèle intérieur ou d'une structure cognitive (Bruner 1987, p.47).

Cela suppose que la culture environnante, dont l'école est un instrument, joue un rôle essentiel pour former l'individu en constante interaction avec elle ainsi, les façons de penser, la technologie, les moyens de communication de celle-ci vont influencer sa croissance intellectuelle. Et, certaines cultures vont être plus efficaces dans leur interaction avec leurs membres que d'autres. C'est aussi de l'attitude des membres de cette culture que va dépendre sa volonté d'apprendre ou non. C'est dans ce sens que Bruner dit que :

L'histoire culturelle montre que les façons de penser de l'homme sont conditionnées par les outils qu'il a à sa disposition, parce que les outils s'intègrent à ses processus cognitifs. « Les connaissances qui existent dans une culture sont organisées par les hommes de cette culture. Il y a donc une correspondance entre les connaissances

d'une culture et la façon de penser des individus de cette culture. Le potentiel intellectuel est là, au départ, en tant qu'héritage cognitif, mais son développement dépend de l'interaction avec le milieu social ou avec la culture. En tant qu'enseignants, nous sommes les instruments de cette culture (Bruner 1987, p.48)

De ce fait, Bruner (1987), à partir du concept Vygotski en de « *zone proximale de développement* », utilise celui-ci pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mise en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable. Il considère que l'enfant se développe grâce à des moyens qu'il puise dans son environnement social et grâce aux interactions sociales multiples. C'est dire que le sujet construit avec la médiation d'autrui des outils de pensée qu'il peut s'approprier pour son propre compte. Le médiateur ici joue alors un rôle important en s'intercalant entre le sujet et cette appropriation pour faciliter l'intériorisation et l'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement des fonctions psychiques. Bruner (1983), postule qu'il existe dans le processus d'apprentissage trois modes de représentation du monde chez l'enfant, et qui sont acquis successivement par celui-ci au cours de son développement et sont aussi des modes d'activités cognitives dont dispose l'adulte.

Selon Bruner (1983, p.51), les êtres humains se représentent leurs connaissances du monde de trois façons. La première passe par l'action, ce sont les savoir-faire. La seconde passe par l'image, ce sont les représentations iconiques. La troisième, finalement, passe par les symboles ; ce sont les encodages symboliques, comme le langage ou les mathématiques. Ce sont ces trois modes de représentation dont l'homme dispose pour apprendre : le mode « enactif », le mode « iconique » et le mode « symbolique.

La première qui passe par l'action renvoie au mode enactif, il s'agit ici des savoir-faire de l'apprenant, de l'apprentissage par le geste. Le jeune enfant ayant une expérience encore limitée examinera les éléments qui l'entourent par ses 5 sens. Il s'agit d'apprendre « par le faire ». La seconde qui passe par l'image est le mode iconique, il s'agit ici de l'image du geste, ce sont les représentations iconiques. La troisième qui passe par les symboles fait référence au mode symbolique, qui renvoi à l'explication verbale du geste. Ce sont des encodages symboliques, comme le langage ou les mathématiques. C'est l'un des apprentissages le plus complet. C'est

ainsi qu'il dit : « *On peut communiquer sa pensée à soi-même et aux autres, dire ce qu'on fait et ce qu'on pense faire* » (Bruner 1983, p.52).

2.3.1.1. Mode enactif ou représentation éactive

Le mode enactif ou représentation éactive, est le premier mode chronologique que l'enseignant met en œuvre dans l'apprentissage pour faire apprendre à l'enfant. C'est aussi le premier niveau de représentation qu'acquiert l'enfant lié à l'action. Il est essentiel pour guider l'activité et particulièrement ce que nous appelons l'activité qualifiée. Plus généralement, c'est le mode qui impose des fins ou des structures instrumentales au monde qui peut être appelé de nos jours le mode procédural. Il correspond au stade sensorimoteur de Piaget. L'enfant ici voit le monde essentiellement à travers les actions qu'il peut exercer sur lui. Par exemple, un jeune enfant n'est pas capable de vous expliquer la route pour vous rendre à un magasin, mais il peut parfaitement vous guider à celui-ci. Selon Bruner

On apprend par l'action, par la manipulation ». L'information passe par l'action. Connaître, c'est d'abord agir. On connaît quelque chose parce qu'on « sait le faire ». Pour apprendre, on a besoin de manipuler les données, de les percevoir par les sens. Un apprentissage psychomoteur se fait par l'intermédiaire de l'action et sa représentation est sensori-motrice, apprendre à faire de la bicyclette ou à nouer des lacets sont des exemples typiques (Bruner 1983, p.51):

Autrement dit, pour apprendre l'auteur met en exergue deux concepts qui sont l'action et la manipulation. L'information est représentée en termes d'actions spécifiées et habituelles telle que la marche, aller à bicyclette. Ici il n'y a ni images ni symboles ou signes verbaux. Les activités sont menées sur un mode essentiellement procédural dans lequel on recherche les techniques et les procédures pour faire acquérir la connaissance à l'enfant de l'école maternelle. Il correspond au comment de l'action, à l'étape pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation de cette action. Il s'agit ici concrètement d'apprendre à l'enfant de 1 à 5 ans à exécuter certains mouvements avec son corps. Ainsi, on parlera de j'apprends avec mon corps ou encore l'enfant joue avec son corps. Ce qui renvoie à l'activité motrice qui est une activité de l'école maternelle qui permet de conquérir l'univers de l'enfant. L'action ici aide l'intelligence à se construire. L'enfant, le tout petit agit d'abord sur les objets et c'est progressivement qu'il est capable de se représenter ce sur quoi il agit. Le mouvement aide l'intelligence à se construire et vice versa.

L'action résulte des opérations mentales comme agir, réfléchir, savoir-faire, percevoir pour ne citer que ces exemples-là. La manipulation ici se manifeste par l'intermédiaire des organes de sens comme la peau, l'œil, le nez, les oreilles et la langue. Les sens sont les portes d'entrée de l'intelligence. Sans eux, l'homme reste dans l'ignorance. Ici, « Il est question de manipuler les données, de les percevoir par les sens » Bruner (1983, p51). Autrement dit, de manière spontanée, l'enfant veut voir, toucher les objets qui l'entourent et est très souvent considéré comme un « touche à tout ». Il doit apprendre à guetter, sentir, écouter, voir, palper. Ce sont ces différentes activités qui permettent de diriger l'évolution de son esprit, de développer la finesse et la précision de ses sens afin d'obtenir des perceptions plus exactes. Pour apprendre, il faut mettre l'enfant en contact avec les choses et lui laisser faire librement ses expériences. C'est le niveau de la sensation. Ces informations seront traitées au niveau cognitif en fonction des représentations de chaque apprenant ; c'est le niveau de la perception. Elle se concrétise par l'action.

Par rapport à l'objet de cette étude, l'école maternelle est l'occasion de construire les actions motrices essentielles comme par exemple, se déplacer, assurer son équilibre et manipuler des objets, les projeter ou les recevoir. Les jeux des tout-petits en sont les premières manifestations. L'enseignant conduit l'enfant à passer du simple plaisir d'agir à des actions organisées. Il s'agit ici de la maîtrise de la tonicité posturale qui consiste à découvrir, à maîtriser son geste. À laisser une trace avec son corps, à utiliser tout l'espace, à contrôler son geste.

Selon Bruner « *Pour apprendre, on a besoin de manipuler les données, de les percevoir par les sens. Un apprentissage psychomoteur se fait par l'intermédiaire de l'action et sa représentation est sensori-motrice* » (Bruner 1983, p.51). Autrement dit, pour s'approprier les concepts, l'enfant doit manipuler, de façon tangible et concrète, avec ses cinq sens. La vue, l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat. En effet, La vue est le plus précieux de tous les sens car il fournit non seulement les sensations de lumière et de couleurs mais aussi en collaboration avec le toucher, les appréciations exactes du relief et de la distance. Il donne les notions d'espaces. Bruner a stipulé que « s'agissant du mode enactif, l'information passe par l'action. Ainsi le jeune enfant ayant une expérience limitée examinera les éléments qui l'entoure par ses sens » il s'agit d'apprendre « par le faire » (Bruner 1983, p.111).

2.3.1.1. Mode iconique ou représentation iconique

Le mode iconique ou représentation iconique est le second niveau de mécanisme que l'enseignant pourra mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage chez l'enfant. Il correspond au stade préopératoire et opératoire concret de Piaget. Ici, l'information est représentée en termes d'images. Ce second niveau qu'acquiert l'enfant prolonge l'organisation perceptive en condensant les données sensorielles dans des images sans le secours de l'action. Il intériorise des gestes et des perceptions sous forme de schémas stables. Le sujet construit là, à propos d'objets du monde réel, des représentations qui sont indépendantes des actions qu'on peut exercer sur eux. Les images ne saisissent pas seulement la particularité des événements ou des objets : elles donnent naissance et servent de prototypes, aux classes d'événements; elles fixent des repères auxquels on peut confondre les événements afin de les classer. Très tôt, avant même que la pensée ne devienne opérationnelle au sens de Piaget, notre capacité à représenter le monde en termes d'images typiques et de similarités nous donne une sorte de structures pré conceptuelle grâce à laquelle nous pouvons agir dans le monde.

Pour Bruner (1983), ce mode amène à pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale (...). Les images représentent des événements perceptuels comme un tableau représente l'objet peint. On se fait une idée, on se représente un objet mentalement. On sait le reconnaître, le distinguer d'un autre sans nécessairement être capable de dire pourquoi ou de le nommer. Quand l'enfant est capable de distinguer un carré d'un rectangle, mais sans arriver à formuler les raisons de cette distinction, il se trouve à ce niveau-là. C'est le mode « iconique ».

De ce mode il ressort que, l'action est transformée en images. Cette représentation imagée résulte de l'organisation des perceptions et d'images issues du champ perceptif. Les objets acquièrent une réalité indépendante de l'action que l'on peut porter sur eux, ils existent en dehors du champ. C'est ce que l'on appelle la permanence de l'objet : lorsque le jouet du bébé tombe, celui-ci se met à pleurer pour qu'on le lui ramasse, l'absence de l'objet est ressentir. Il y a donc une représentation, une image de l'objet. Cette représentation perdure lors de la représentation symbolique.

2.3.1.3. Mode symbolique

Ce troisième niveau auquel accède l'enfant est celui de la représentation abstraite d'une conceptualisation des situations. Il met en jeu le langage. L'information ici est représentée sous forme d'une schématisation arbitraire et abstraite, Sans lien analogique avec l'objet représenté. Tout système de symboles, les mathématiques par exemple peut servir d'outil à de telles représentations, mais le langage naturel en constitue le support majeur. Ici, l'enseignant doit accompagner les activités des élèves par le langage afin de guider les élèves dans leur observation et leur analyse et solliciter l'exercice moteur pour reproduire les formes retenues. Car c'est dans l'utilisation du langage que la fonction symbolique prend tout son sens. En effet, « *le langage instrument de communication permet de communiquer sa pensée à l'autre, de se faire comprendre et de comprendre les autres, d'échanger dans des situations de jeux* ». (Bruner, 1987, p.159) Ceci à travers les activités d'expression comme l'expression gestuelle, le conte, la poésie, la comptine, le langage.

Dans cette approche, l'enseignant sollicite tous les sens de l'apprenant et ainsi offre en parallèle des voies d'accès différents comme le visuel (image, schéma), l'auditif et le kinesthésique (manipulation et engagement du corps). En s'appuyant sur les trois niveaux de représentation du monde de Bruner (1987) , l'enseignant permet au apprenant de vivre des expériences concrets sur le mode enactif avant de passer au mode iconique notamment au travers de l'évocation de l'expérience passée par images , dessins, pour afin arriver au mode symbolique avec l'apport du langage technique orale ou écrit. Les deux premier niveaux peuvent être expliqués par l'interaction avec le milieu physique, le troisième niveau suppose l'apport d'un système par le milieu social, il est donc nécessairement tributaire de la culture. Dès que le mode de représentation symbolique intervient, il n'est plus possible de parler de développement cognitif en le dissociant du langage, et par conséquent, il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendamment des modalités de l'influence qu'exerce sur elle le milieu naturel. Dans le développement de l'individu, les trois niveaux s'articulent les uns les autres en fonction non seulement des expériences du sujet, mais des expériences accumulées de sa culture qui canalise dans certaine direction l'usage que ses membres font des instruments de représentation. On ne peut séparer si ce n'est pour le besoin de l'analyse instrumentalisme culturel et instrumentalisme individuel. S'il y a bien hiérarchie du point de vue du développement

génétique, entre ces trois modes de représentations, cela ne signifie pas cependant qu'il y ait succession stricte de chacun d'eux avec abandon du précédent : il ne s'agit pas ici de stades du développement au sens strict qu'ils prennent dans la théorie de Piaget.

Tableau 2: Définition de la variable indépendante.

VARIABLE	MODALITES	INDICATEURS
Modes de représentation des savoirs	Mode enactif	Actions qui consistent à Manipuler les objets présentés (déplacer, manier toucher, palper, actionner, utiliser les objets ; manipuler des crayons, des pinceaux et des ciseaux).
		Reconnaissance sensoriel des objets (regrouper les éléments en fonction de leur couleur, trouver des objets de certaines couleurs. Dans le coin épicerie, trouver un fruit ou légume qui est rouge, trouver quelque chose qui est bleu; toucher les différentes matières disposer sur la table (ex. : morceaux de tissu, jouets, gélatine, etc.) ; discuter entre eux sur la texture ; goûter des aliments à l’aveugle , deviner de quoi il s’agit et d’y associer l’adjectif qui s’y attache ; sentir les fruits et se mettre d’accord sur ce que c’est, découvrir et identifier l’odeur en la respirant puis verbaliser ses propriétés olfactives)
	Mode iconique	Attention (Transformer les objets perçus en indices perceptifs
		Classification des différents objets présentés selon les formes, le goût, la texture les ressemblances (classer des objets en fonction des caractéristiques liées à leur forme ; classer ou ranger des objets selon un critère de longueur, de masse ou de contenance).
		Devinette (plonger la main dans le sac. Sans la sortir, pour essayer de deviner de quel objet il s’agit)
		Schématisation (Dessiner librement, dessiner suivant les consignes
	Mode symbolique	L’explication verbale du geste (mimer un geste, représenter visuellement un mot avec la parole
		Verbalisation (nommer les objets présentés)
		Communication (nommer avec exactitude les objets qui les entourent)
		Entourer les objets (trouver l’intrus parmi les images proposées, colorier, barré)

2.3.2. Précision et formulation de la question de recherche

L'enfant de l'école maternelle est selon Piaget, caractérisé par la période préopératoire. Son mode de représentation est essentiellement symbolique, égocentrique et imitation. Pour Bruner (2000), L'enfant voit le monde essentiellement à travers les actions qu'il peut exercer sur lui. Pour apprendre, il faut mettre l'enfant en contact avec les choses et lui laisser faire librement ses expériences. Cela demande à l'enseignant, la préparation d'un environnement adapté à la taille à la force et à l'âge de l'enfant. L'invitant non seulement à l'auto activité à travers la mise à disposition du matériel de développement, mais suscitant son intérêt, sa curiosité. L'enfant doit pouvoir se faire une idée, se représenter un objet mentalement. Le reconnaître, le distinguer d'un autre sans nécessairement être capable de dire pourquoi ou de le nommer. L'enseignant devra leur proposer de mimer quelque chose qu'ils font à la maison: manger, se laver, jouer, ranger sa chambre, mettre le couvert. L'enseignant pourra aussi demander de regrouper les objets selon les couleurs. Ce qui permettra à l'enfant de « pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux.

Selon Bruner (1998) l'enfant a la possibilité de se représenter mentalement un objet, une personne ou une situation sans qu'ils soient physiquement présents. Le fait de disposer de symboles (mots, chiffres, images) pour représenter diverses réalités nous permet à la fois d'y penser, d'en intégrer les qualités, de nous les rappeler et d'en parler. Pour lui, l'enfant de cet âge peut énoncer les chiffres dans le bon ordre, sans maîtriser le principe de cardinalité, c'est-à-dire le principe selon lequel on utilise un seul et même nom de nombre en fonction de l'élément compté, le dernier nombre énoncé représentant le total des éléments. Il apprend à évoquer les objets ou situations nom perçu dans le présent. Il sait observer explorer, se représenter mentale un objet et enfin verbaliser. Pour s'adapter, l'enseignant doit prendre en compte trois modes de représentation : enactif, iconique, symbolique pour permettre de développer les habiletés au préscolaire.

Pendant le processus enseignement / apprentissage, l'enfant est placé en situation d'apprentissage, il doit remettre en cause ce qu'il sait déjà. Il a besoin de temps pour découvrir l'espace et le matériel, pour comprendre les consignes, pour réaliser ses actions, affirmer ses gestes, pour trouver de nouvelles réponses, s'exercer, agir avec les autres. L'enfant doit se construire comme sujet, capable de se positionner, de s'affirmer, de participer à la réalisation des

projets communs. Ces actions sont à la base de tous ses gestes. C'est en s'exerçant librement, puis de façon guidée que les enfants vont peu à peu construire leurs actions, les enrichir, commencer à les coordonner et les enchaîner entre elles. Ce pendant on se rend compte que, en situation de classe, il n'y a pas une organisation rigoureuse des activités. Ce qui ne permet pas à l'enfant de la maternelle d'utiliser les concepts, de nommer les objets, de les classer. En d'autres termes, l'enfant a des difficultés d'acquiescer une dextérité dans ses apprentissages.

Bruner (1998). Souligne que, les êtres humains se représentent leurs connaissances du monde de trois façons. La première passe par l'action, ce sont les savoir-faire. La seconde passe par l'image, ce sont les représentations iconiques. La troisième, finalement, passe par les symboles ; ce sont les encodages symboliques, comme le langage ou les mathématiques. Ce sont ces trois modes de représentation dont l'homme dispose pour apprendre : le mode « enactif », le mode « iconique » et le mode « symbolique ».

2.3.3. Définition conceptuelle

Il importe de préciser ici que la définition est strictement conceptuelle parce qu'il s'agit d'un devis qualitatif ainsi « *dans les recherches qualitatives, les définitions conceptuelles des phénomènes clés doivent refléter la signification que les participants accordent aux concepts clés* » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 42)

Variable indépendante (VI) : modes de représentation des savoirs

Dans le cadre de cette étude la variable indépendante est intitulée comme suit : Les modes de représentation des savoirs par les enseignants. Elle s'articule autour de trois modalités avec chacune des significations pouvant faire référence aux indicateurs.

Modalité 1 : mode enactif

Indicateur 1 : manipuler les objets présentés

La manipulation est un processus qui consiste à agir sur des objets, les soumettre à différentes actions. Selon Berdonneau (2005), le terme « manipulation » désigne une activité de l'élève présentant les caractéristiques suivantes : elle s'exerce sur des objets relativement petits par rapport à la taille de l'enfant ; en général, il peut les prendre dans ses mains pour en modifier

la position, l'orientation, parfois aussi l'apparence (les déformer). Dans le processus enseignement /apprentissage, l'enseignant de la maternelle doit amener l'enfant à déplacer, manier, toucher, palper, actionner, utiliser. Pour dessiner, peindre ou découper, par exemple, l'enfant a besoin de manipuler des crayons, des pinceaux et des ciseaux.

Indicateur 2 : regarder les objets pour reconnaître les couleurs

Selon Bergeron-Gaudin (2016), l'apprentissage des couleurs est une étape importante dans le développement de l'enfant. Depuis l'âge de 18 mois, il est d'ailleurs parfaitement capable de discerner toutes les nuances. Mais c'est seulement entre 3 et 4 ans, qu'il va comprendre que toutes ces variétés de teintes ont un nom. L'enseignant doit en profiter pour l'aider, en jouant, à approfondir cet apprentissage. En situation classe, l'enseignant doit amener les enfants à jouer à des jeux qui mettent l'accent sur la couleur. Par exemple le jeu de tri de couleurs. L'enseignant doit donner à l'enfant un tas d'objets de couleurs différentes. Demander à l'enfant de regrouper les éléments en fonction de leur couleur. De trouver des objets de certaines couleurs. Dans le coin épicerie, par exemple, demandé de trouver un fruit ou légume qui est rouge, trouver quelque chose qui est bleu.

Indicateur 3 : toucher les objets pour avoir les formes

Le toucher est un sens essentiel pour l'homme, il est associé au développement de la préhension, et intervient aussi dans la socialisation. (Belinga, 2009). Dans le domaine de la découverte du monde, C'est par l'usage de ses sens que l'enfant reconnaît les objets et les événements qu'il perçoit. Il s'agit de l'aider à mieux découvrir le monde et donc d'enrichir et développer ses aptitudes sensorielles, lui permettre de s'en servir pour distinguer les réalités différentes, les classer ou les ordonner, les décrire grâce au langage. Dans cette perspective l'enseignant propose des situations mettant en jeu l'exploration des qualités tactiles : rugueux, lisse, doux, piquant ; l'exploration tactile des formes et des surfaces. En situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant disposera sur une table différentes matières (ex. : morceaux de tissu, jouets, gélatine, etc.) afin que les élèves puissent y toucher et en discuter entre eux. L'enseignant en profitera pour présenter certains mots de vocabulaire associés au toucher (ex. : doux, rugueux, granuleux, collant, froid, etc.).

Indicateur 4 : goûter les fruits pour avoir la saveur

Le goût est un sens qui nous renseigne sur les saveurs. Son éducation tend à faire distinguer les diverses sensations gustatives et à développer leur finesse. (Belinga, 2009). On reconnaît, classiquement, quatre saveurs fondamentales : sucré, salé, acide et amer qui correspondent à quatre types de récepteurs. Dans une situation de classe, l'enseignant, à partir d'un jeu de Kim gustatif, par exemple le jeu du goût ou le jeu de la dégustation, peut faire goûter des aliments à l'aveugle et demander de deviner de quoi il s'agit et d'y associer l'adjectif qui s'y attache. L'enseignant peut placer sur la table quelques coupelles remplies de différents aliments (des aliments salés, sucrés, acides et amers). L'enfant qui a les yeux bandés doit deviner ce qu'il a dans la bouche et le nommer. Établir la relation avec l'odeur des fruits et légumes. Lors de jeu de reconnaissance des 4 saveurs, l'enseignant doit demander de trier et classer une collection d'aliments en fonction de leur saveur sucré, salé, acide, amer). Pour le sel et le sucre : goûter un morceau de sucre et un grain de sel puis différents aliments que l'on classe devant le sel ou le sucre. Pour l'acide et l'amer, goûter des aliments caractéristiques de ces saveurs et laisser les enfants s'exprimer (Acide : on fait la grimace, ça donne des frissons et ça pique ; Amer : pas très agréable dans la bouche). Puis tester quelques aliments et les classer selon amer ou acide (Lefebvre, Perron et Pauchet, 2007).

Indicateur 5 : sentir les fruits et les légumes pour préciser leur odeur

Selon Papalia et Diane (2010), on peut considérer l'odorat comme le sens du souvenir. C'est le sens qui permet de sentir. En situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant doit partir d'un Jeu de l'odorat (les boîtes à odeur), d'un jeu de reconnaissance d'odeurs où il faut les associer à une image. L'enseignant prévoit une boîte ou un pot opaque fermé (couvercles percés) contenant des substances odorantes. Demande aux enfants de la sentir puis de se mettre d'accord sur ce que c'est. A quoi cette odeur vous fait-elle penser ? Dire si ça sent bon ou non (J'aime cette odeur/ je n'aime pas cette odeur). L'enseignant amène les enfants à découvrir et identifier l'odeur en la respirant puis verbaliser ses propriétés olfactives (c'est fort, ça sent bon, ça pique le nez).

Modalité 2 : mode iconique

Indicateur 1 : observer attentivement les objets présentés

Observer attentivement un objet renvoie à l'attention et à la concentration chez l'enfant. En effet, Selon William (2011),« *L'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles [...] Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres.* » c'est dire que L'attention est un acte volontaire, une mobilisation de l'activité cérébrale en vue de porter en soi ce que l'on perçoit par nos canaux sensoriels ou de poursuivre consciemment une suite de pensées. Être attentif pour l'élève, c'est regarder, écouter, toucher, goûter, humer pour faire exister l'information nouvelle dans son esprit. L'enseignant doit travailler l'attention en développant des habitudes de travail, pour favoriser une meilleure écoute des élèves, améliorer la compréhension et la mémorisation, en prenant en compte la place du corps dans l'apprentissage, en mettant en place différentes activités : musicales, motrices, respiratoires. L'enseignant devra proposer aux élèves, tout au long de l'année, des activités simples, lesquelles ne nécessitent pas de déplacements hors de la salle de classe, dans le but de recentrer l'attention des enfants.

Indicateur 2 : classer les différents objets présentés selon les formes, le goût, la texture les ressemblances

Classer, c'est catégoriser. C'est regrouper des objets suivant une caractéristique commune. Selon Ipam, 1973), catégoriser « *c'est déterminer des équivalences d'objets, en adoptant un point de vue particulier* ». Il s'agit de permettre aux enfants de classer des objets en fonction des caractéristiques liées à leur forme, de classer ou ranger des objets selon un critère de longueur, de masse ou de contenance. En effet,

Très tôt, les jeunes enfants regroupent les objets, soit en fonction de leur aspect, soit en fonction de leur utilisation familière ou de leurs effets. À l'école, ils sont incités à « mettre ensemble ce qui va ensemble » [...]. Par des observations, des comparaisons, des tris, les enfants sont amenés à mieux distinguer différents types de critères : forme, longueur, masse, contenance essentiellement. (Ipam 1973, p.35)

Autrement dit, il sera question par exemple après une phase de découverte et de familiarisation avec le matériel, de suggérer des manipulations que l'enfant cherchera à imiter : par exemple, découvrir des formes (rond, carré, triangle...) par le toucher. L'enseignant pourra demander aux enfants de « trier », « classer » ou « ranger » les objets suivant leur forme par exemple. L'enseignant pourra présenter différents objets à l'enfant, demandé de les associer selon, leur goût, leur texture, leur taille, leurs formes et leurs couleurs.

Indicateur 3 : deviner un objet

Selon Goigoux (2004), deviner un objet c'est reconnaître un objet à partir des organes de sens. En situation d'enseignement /apprentissage, l'enseignant doit demander aux enfants de différencier des objets qu'ils connaissent sans les voir, uniquement à l'aide de leurs organes de sens. Avec la main par exemple, l'enseignant pourrait amener les enfants à deviner la forme, la texture, la grosseur, la température d'un objet, etc. L'enseignant pourra par exemple faire assoir les enfants par terre en cercle. Se placer au centre et tenir un sac rempli de petits objets familiers qu'elle tendra aux amis à tour de rôle. Elle donne la consigne : Lorsque ton tour arrive, plonge la main dans le sac. Sans la sortir, essaie de deviner de quel objet il s'agit. Sors l'objet du sac. Si tu as bien identifié l'objet, dépose-le au milieu du cercle. Sinon, remets-le dans le sac. Lorsque tous les objets sont sortis, amuse-toi à les classer par catégories (ex. rugueux, lisse, doux, dur, mou, rond, pointu, etc.)

Indicateur 4 : schématiser un objet

Le dessin est un moyen d'expression privilégié. Il fait l'objet d'un apprentissage programmé. Le dessin est l'un des instruments essentiels de la saisie du monde ; il est souvent lié à ce que vit et ressent l'enfant. Il est au service de l'expression de l'imaginaire enfantin. En maternelle par exemple, il est omniprésent. L'enseignant s'en sert dans toutes les disciplines afin de les illustrer et de les rendre plus accessibles. Ceci permet aux élèves d'avoir un outil pédagogique qu'ils connaissent et utilisent beaucoup, et donc de pouvoir progresser plus facilement. L'enseignement du dessin se fait petit à petit en apprenant de nouvelles techniques. Il faut laisser libre cours à la production de l'élève le plus souvent possible, sans en critiquer les défauts qui servent de base à l'étude de son dessin.

Modalité 3 : mode symbolique

Indicateur 1 : l'explication verbale du geste

Pour Kendon (2004), le geste est en général considéré comme un des éléments de la communication non verbale au même titre que le regard, les postures, les mimiques faciales ou encore les distances proxémiques. « *Le geste pédagogique peut être un mime, un emblème, un geste coverbal ou même une mimique faciale. Il est créé par l'enseignant et peut éventuellement être repris par l'apprenant* ».Kendon (2004, p. 72) c'est dire que le champ de la communication non verbale se focalise sur ce que ces mouvements révèlent et que la parole n'exprime pas) et comment ils influent sur les interactions. Dans son usage pédagogique en général, c'est-à-dire utilisé par l'enseignant comme stratégie d'enseignement, le geste est reconnu pour ses vertus facilitatrices. Cela est vrai pour l'enseignement des mathématiques mais également dans l'apprentissage de la lecture.

En situation de classe, le geste peut être produit sans accompagnement verbal pour ne pas interrompre l'enfant qui parle (pour encourager, corriger, aider sans interrompre la production, par exemple) ou il peut être produit avec la parole pour représenter visuellement un mot, une idée du discours oral. Par exemple, une enseignante d'anglais dit « *that would be one rod* » et effectue un geste pour illustrer le mot « rod » (bâtonnet) qu'elle juge être le mot pivot de sa phrase. Ses mains se mettent en position dès le début de la phrase et s'écartent au moment où elle dit « rod » représentant ainsi un objet long et fin (Tellier, 2010).

Indicateur 2 : nommer les objets présentés

Pour nommer les objets présentés l'enfant se sert du langage. En effet, selon Caudron : « *l'enfant d'âge préscolaire est occupé à parler, à explorer son univers et à jouer, Toutes ces activités sont importantes pour sa croissance et son développement et favorisent l'apprentissage de la communication* » Caudron (2001, p.25). C'est dire que le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. En situation d'enseignement/ apprentissage, l'enseignant doit apporter les objets dont on se sert en l'école (crayon, crayon de couleur, gomme, tube de colle, effaçoire, règle, peinture, bouchons, ciseaux etc. demander aux enfants de nommer les objets présentés. Il nomme.

Indicateur 3 : nommer un objet de son choix

Selon Gaudreau (2007), le langage apparaît comme un moyen d'entrer en relation et d'exercer un pouvoir sur autrui. Le langage donne forme à du « pensé » ; il permet l'action réfléchie dans une articulation entre agir, dire et penser (Beauchemin, martin et Ménard 2000). L'enseignant, en situation de classe doit amener les enfants à nommer avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu.

Indicateur 4 : entourer les objets

Selon Ferland (2014), entourer c'est tracer un cercle autour de quelque chose. Dans le cadre de ce travail, entourer les objets c'est trouver l'intrus parmi les images proposées, colorier, barrer, etc. Cette activité permet aux élèves de développer leur raisonnement déductif et de dégager les caractéristiques principales d'une classe d'objets. De chercher et trouver divers objets ayant des liens possibles entre eux. Exemples : des objets d'une même couleur, d'une même utilité, commençant par la même lettre, d'une même forme, utilisés dans un même métier, etc. En situation d'enseignement / apprentissage, l'enseignant peut demander à l'enfant de répéter la lettre de la page de lecture et d'écriture, suivre le sens de l'écriture de la lettre avec le doigt. De retrouver et d'entourer la lettre étudiée dans la page d'exercice. Montrer la lettre étudiée dans chaque mot. De repasser sur la lettre en bleu clair en suivant le sens indiqué sur le modèle. De colorier les lettres du mot Noel chaque fois qu'il est lu. D'entoure le plus grand dessin. Encercler l'intrus dans chaque rangée. De dessiner les formes dans le tableau, et Colorier le nombre d'objets indiqué.

Tableau 3 : Tableaux récapitulatifs de la théorie du développement des mécanismes d'apprentissage en situation classe.

Bruner	Modes de représentations du savoir	Pédagogie
	Enactif	<p>En initiation mathématique, pour enseigner le rond, l'enseignant par d'une orange, demande aux enfants d'observer attentivement. Il observe. Elle demande qu'est-ce que c'est ? Il répond c'est l'orange. Elle demande à chaque enfant de venir toucher l'orange. Il touche l'orange individuellement. Elle pose la question : est-ce que l'orange est comme ce que nous venons de tracer ?non. Elle est comment? Elle est comme le ballon, la tomate. Elle dit nous allons placer l'orange au sol et tracer tout autour de l'orange avec notre doigt. Chaque enfant fait le tour de l'orange avec son doigt. Elle demande aux amis de tracer avec de la craie le tour de l'orange. Chaque ami à tour de rôle trace le tour de l'orange avec de la craie.</p>
	Iconique	<p>En initiation mathématique, l'enseignant pourra aussi demander de regrouper les objets selon les couleurs. L'arrangement des couleurs détermine la succession des exercices : couleurs mélangées au hasard ; couleur unique ; plusieurs couleurs (combinaisons binaires, ternaires, etc.). Ce qui confirme la capacité de « pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale (...). On se fait une idée, on se représente un objet mentalement. On sait le reconnaître, le distinguer d'un autre sans nécessairement être capable de dire pourquoi ou de le nommer » (Bruner, 1987, p.51).</p>
	Symbolique	<p>En mathématique l'enseignant pourra par exemple, présente un panier d'objets qu'elle dispose sur la table et Demande aux enfants d'observer. Il observe. Pose la question que voyez-vous sur la table ? Il répond je vois les objets qui ont la forme d'un carré, d'un rond, d'un rectangle, d'un triangle. Qui peut venir nous montrer un objet ayant la forme d'un rectangle et d'un rond ? Il montre l'ardoise, une feuille de papier, un ballon, une orange, une tomate, un citron. La maitresse repose un autre panier d'objets et demande de les regroupés et ranger dans les sacs selon les formes ci-après carré, rond. Il regroupe et range selon la consigne. Un objet reste sur la table. : Un gobelet .Elle pose la question pourquoi ce gobelet n'a pas été rangé ? Il répond Parce qu'il n'a ni la forme d'un carré, ni la forme d'un rond.</p>

VARIABLE DEPENDANTE : développement des habiletés

Habilité motrice

Cette dimension fait référence aux besoins physiologiques, physiques, sensoriels et moteurs de l'enfant. Le développement de ses habiletés motrices (agilité, endurance, équilibre, latéralisation, etc.) comprend la motricité fine qui concerne l'écriture mais aussi toutes les habiletés manuelles utilisant la dextérité des doigts (dessin, coloriage, enfilage de perles, découpage, décorticage etc.) et la motricité globale (courir, sauter, attraper un ballon, s'asseoir, ramper, marcher, grimper, saisir un objet, etc.). Offrir aux enfants la possibilité de bouger en service de garde favorise leur développement physique et moteur tout en les menant à acquérir de saines habitudes de vie et en prévenant l'obésité.

Habilité cognitive

Selon Gagné (1976), les habiletés cognitives ou intellectuelles sont une catégorie importante des capacités apprises. Elle apprend comment transformer les symboles en mots. Ces habiletés sont les façons par lesquelles l'enfant entre en interaction avec son environnement à travers les symboles. C'est dire qu'un milieu de vie stimulant permet à l'enfant de développer ses sens, d'acquérir des connaissances et des habiletés nouvelles et de comprendre de plus en plus le monde qui l'entoure. Le personnel enseignant soutient les enfants sur ce plan en favorisant chez eux la réflexion, le raisonnement et la créativité. (Brisset, 2010).

Habilité socio - affective

La satisfaction des besoins affectifs de l'enfant est tout aussi vitale que celle de ses besoins physiques. Par cette dimension, l'enseignant permet à l'enfant de développer sa capacité d'exprimer et de contrôler ses émotions, par exemple en mettant des mots sur ce qu'il ressent (ex. : « on dirait que tu es fier de toi », « je pense que tu es fâché »). De plus, l'enfant apprendra à construire et à renforcer son estime de soi par des activités lui offrant l'occasion de découvrir qui il est, en quoi il est unique et de lui apprendre à faire des choix et à exploiter ses forces. Tout cela l'amènera à se construire une identité personnelle, à se développer harmonieusement.

L'école maternelle offre à l'enfant l'occasion d'apprendre à entrer en relation avec d'autres, à exprimer et à contrôler ses émotions, à se mettre à la place de l'autre et à résoudre des

problèmes. L'acquisition d'habiletés sociales et l'émergence d'une conscience du bien et du mal lui permettent d'entretenir des relations de plus en plus harmonieuses avec son entourage et de tenir compte de la perspective des autres avant d'agir.

Tableau 4 : Définitions de la variable dépendante

VD	MODALITES	INDICATEURS	INCICES
Développement des habiletés	Habiletés motrices	- décrire et classer -éduquer les sens -différentiation progressive -lier le mot à l'objet	agilité, endurance, équilibre, latéralisation, etc.) s'asseoir, ramper, marcher, courir, grimper, saisir un objet, dessiner, enfiler des perles, découper, décortiquer etc.
	Habiletés cognitives	-attentif au modèle -comprendre et expliciter -regardé et parler de l'élément -comparer à d'autres	réflexion, raisonnement créativité.
	Habiletés socio affectives	-rappel d'évènement -actif et non passif -répondre aux sollicitations des autres	-exprimer et contrôler ses émotions -entrer en relation avec d'autres

Les modalités de la VI permettent de pouvoir situer le nœud ou l'origine du développement des habiletés au préscolaire. Quant à l'usage conjoint des indicateurs se référant au mode de représentation du savoir, nous avons retenus trois modalités : peu effectif, moins effectif, pas du tout effectif.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Après avoir précisé la grille de lecture de la recherche, il incombe de présenter la démarche méthodologique qui nous a permis d'observer le phénomène qui fait l'objet de notre étude. Il est donc important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre méthodologique. Ces opérations sont entre autre la détermination du type de recherche, la présentation et la description du site de l'étude, la sélection des sujets, le choix des techniques d'échantillonnage, les instruments de collecte de données et les techniques d'analyse des données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude cherche à comprendre le développement des habiletés des enfants au préscolaire au regard des modes de représentation des savoirs. L'étude a mis l'accent sur le paradigme compréhensif pour rechercher non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut en cacher (Desmet, Pourtois et Lahaye 2006). Ainsi, l'on est arrivé à construire une compréhension des modèles de comportements relatifs à la structuration d'un développement cognitif dit réussi au regard des modes de représentation des savoirs. La recherche a privilégié la cohérence du dispositif dans la mesure où, nous avons été amenés à opérer une définition systématique des variables en vue d'examiner la relation entre elles (Desmet, Pourtois, et Lahaye 2006).

3.2. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE

3.2.1. Justification du choix du site.

Le choix de l'école maternelle du Parc Repiquet s'explique d'abord par le fait qu'elle est une institution de création récente, elle est la descendante des anciens jardins d'enfants, partis intégrante des salles d'asiles dans l'origine des années 50. Placé sur l'égide du ministère de la santé et de la population, cette structure assurait une fonction de garderie. Elle fut créée en 1972 et a connu trois événements majeurs au cours de son évolution : de 1972 à 1985, elle fut école

maternelle du Parc Repiquet, de 1985 en 1989 elle fut scindée en deux groupes ; Depuis 1989 ce groupe scolaire comprend 4 groupes. L'école dans son ensemble a une superficie de 13.755m².

3.2.2. Présentation du site de l'étude.

Pour mener à bien cette recherche, nous l'avons circonscrit sur le plan géographique qui est ici la circonscription scolaire de l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé 1, dans le département du Mfoundi. L'école se situe au sein de la communauté urbaine créée par décret n°87/1365 du 25 Septembre 1987 portant création de la Communauté Urbaine de Yaoundé et modifiée par le décret n°93/321 du 25 Novembre 1993 portant création des Communes Urbaines et Rurales. Elle couvre une superficie de 5552 hectares pour une population évaluée à 281 586 habitants, soit une densité d'environ 507 habitants/Km². Les statistiques par sexe évaluent à 141 525 habitants pour le sexe masculin et 140 061 pour le sexe féminin ; ce qui conduit à un rapport de masculinité de 101,05% (Rapport ONG ASSOAL, 2012).

L'école maternelle du Parc Repiquet est une structure scolaire créée en 1972, située aux environs du marché centrale à côté de la régionale. Elle évolue en plein temps. Tous les groupes viennent une fois le matin et rentre à 14H tous les jours sauf le mercredi ou elle ferme ses portes à 12H, avec des pauses de 30mn. L'école maternelle du Parc Repiquet a derrière elle, le centre commercial Bricolux, à côté d'elle une station-service, et un poste de police pas encore opérationnel. Elle comprend en son sein quatre groupes ayant chacun deux sections dont la moyenne et la grande section. Le premier groupe compte environ 21 élèves dont 7 filles et 8 garçons à la moyenne section et 6 à la grande section dont 4 garçons et 2 filles. Le deuxième groupe compte 24 élèves dont 3 garçons et 3 filles à la moyenne section et 18 à la grande section dont 10 garçons 8 filles. Le troisième groupe compte 18 élèves dont 2 garçons et 3 filles en moyenne section et 13 à la grande section. Le quatrième groupe compte 27 élèves dont 7 garçons et 5 filles en moyenne section et 15 en grande section dont 8 garçons et 7 filles. 8 enseignantes sont également répartir dans chacune des groupes. Au groupe 1, il y a 3 enseignantes dont 2 en moyennes section et une en grande section. Au groupe 2, on note aussi 3 enseignantes dont 2 en moyenne section et 1 en grande section. Au groupe 3, il y a 2 enseignantes dont 1 en moyenne section et 1 en grande section. Au groupe 4, il y a 2 enseignantes dont 1 en moyenne section et 1 en grande section. Le bloc administratif comprend 4 bureaux des 4 directrices de l'école

maternelle du Parc Repiquet. L'école dans son ensemble a un espace permettant aux enfants de se recréer. À ceci l'on peut ajouter une grande clôture tout autour des 4 écoles.

Tableau 5: Effectif des enfants

Classes	Garçons	Filles	Total
Moyenne section	17	35	52
Grande section	10	28	48
Total	27	63	90

Le tableau 5 présente un effectif de 90 enfants à raison de 52 enfants en moyenne section et 48 enfants en grande section pour un total de 27 garçons et 63 filles. L'on remarque que le ratio enfants /enseignants est de 4 / 1 ; ce qui est très inférieur au ratio normale qui est 25enfants pour 1 enseignante. On s'aperçoit qu'avec un tel effectif, les enseignantes sont disposées à offrir aux enfants un environnement d'éducation propice au développement des habiletés intellectuelles et motrices entraînant leur autonomie et leur socialisation.

Tableau 6 : Effectif des enseignants

Personnels	Moyenne section	Grande section	Total
Hommes	0	0	0
Femmes	5	5	10
Total	5	5	10

En examinant les données du tableau 6, il apparaît que le personnel enseignant est essentiellement féminin. En effet, au Cameroun, le personnel au préscolaire est majoritairement féminin, quelle que soit la zone. Cela est lié à l'histoire de l'éducation préscolaire. Depuis son introduction avant les indépendances, le jardin d'enfant devenu école maternelle, c'est d'abord l'affaire des femmes enseignantes.

Tableau 7 : Equipements

Equipements	Nombre	Qualité	Observations
Préau	1	0	Cour
Aire de jeu	1	0	Cour
Bibliothèque	1	0	Bureau de la directrice
Coins	10	0	Plus ou moins opérationnel
Ateliers	0	0	0

À l'observation de la distribution, on s'aperçoit que si certains équipements existent, la qualité est problématique. L'identité de l'école maternelle repose sur l'idée qu'elle est un lieu d'éducation et d'enseignement. Le jeune enfant, à travers ses apprentissages, deviendra progressivement un écolier découvrant tout au long de sa scolarité des activités structurées dans des progressions d'apprentissages cohérents. Les enseignantes devraient proposer un cadre de vie et des activités structurées articulées entre elles pour favoriser l'autonomie de l'enfant, la construction de nouvelles acquisitions et le développement de sa personnalité.

3.3 POPULATION DE L'ETUDE.

3.3.1. Justification de la population d'étude

L'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'étude est La population de cette étude. Muchielli (1988), définit la population comme étant l'ensemble des personnes sur lesquelles porte l'enquête et qui constitue une collectivité. Depelteau (2000), la définit comme l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. Cette recherche a pour population cible, les enseignants des écoles maternelles du Parc Repiquet associé à leur élèves.

Nous avons choisi cette population dans le but de comprendre comment certains modes de représentation du savoir peuvent avoir un impact sur le développement des habiletés des

enfants du préscolaire d'après Bruner qui pense que le mode enactif, iconique et symbolique sont des modes de développement des mécanismes d'apprentissages. Ce choix n'est pas hasardeux, car certains enseignants du fait de leur fonction mettent en mal leur acte d'enseignement et partant hypothèque le développement des habiletés des enfants. Le choix des enseignants de la maternelle se justifie par le fait que c'est la base, la fondation de tout apprentissage. C'est le niveau d'étude qui accueille des enfants qui partent directement de la maison avec de conceptions diversement liées à leurs cultures, et à leur environnement.

Soulignons que, notre population est composée des enseignantes qualifiées et spécialisées dans l'encadrement des enfants de l'école maternelle dument formées dans les ENIEG avec une ancienneté d'au moins 10 ans dans la fonction enseignante et une ancienneté d'au moins 5 ans à l'école maternelle du Parc Repiquet. Ces critères se justifient par le fait que professionnellement elles ont une expérience, et leur ancienneté dans la profession, leur permettent de maîtriser respectivement les rouages de l'enseignement et les réalités du site de l'étude. En dehors des enseignantes, la population de cette étude est également constituée des enfants de la moyenne section dont l'âge varie entre 4 et 5 ans. Ce dernier critère se justifie par le fait que les enfants de cet âge vivent pour la première fois leur expérience avec le milieu scolaire. Notons enfin que ces maitresses sont les adultes dont l'âge varie entre 48 et 50ans. Nous avons choisi cette tranche d'âge parce qu'elles avaient déjà acquis une certaine expérience professionnelle. Aussi pour sélectionner les participants à la recherche, il fallait dégager les critères inclusifs. Notre objectif général étant de vérifier s'il existe un lien entre les pratiques pédagogiques et le développement des habiletés à apprendre de manière autonome au préscolaire.

3.3.2. Critère de sélection du sujet

Pour obtenir notre population, nous avons dû appliquer un principe notamment le principe de l'exclusion et d'inclusion. Le principe d'exclusion admet que les sujets ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies par le chercheur sont exclus de l'échantillon. Le principe d'inclusion quant à lui, stipule que les sujets présentant les mêmes caractéristiques que celles identifiables à la population de l'étude sont favorables à la sélection. Ainsi, pour faire partir de la population d'étude il fallait réunir les critères ci-après cités :

- Etre enseignant au Parc Repiquait depuis au moins 10 ans. C'est-dire qu'on fait déjà partie intégrante de la communauté éducative et on a une meilleur appréhension du projet pédagogique. sur 10 enseignantes y compris les directrices, 8 répondent à ce critère.
- Avoir une ancienneté de service d'au moins 20 ans. Il s'agit des enseignantes qui exercent au préscolaire depuis leur premier poste d'affectation. Sur les 10 enseignantes ? 8 répondent à ce critère.
- Avoir une ancienneté dans la classe d'au moins de 5 ans. Il s'agit précisément des enseignants qui disposent d'une expérience dans l'encadrement de la tranche d'âge concernée. Ces enseignantes s'appuient certainement sur des travaux des théoriciens tels que Freud, Piaget Vygotski pour mettre en exergue les interactions de tutelle. sur les dizaines d'enseignante que compte le groupe scolaire, 8 répondent à ce critère.
- Au demeurant, la population d'étude comprend 8 enseignantes dont 4 en moyenne et en grande section, Ces enseignantes ont tous été formée dans les écoles normales d'instituteurs. Elle dispose non seulement d'une expérience mais d'une expertise avéré dans le domaine du préscolaire. Bien plus elles ont bénéficié des actions de formation continue en ce qui est l'éducation du tout petit. D'où le tableau du portrait des participants suivant :

Tableau 8 : portrait des participants : population des enseignants

Sujet	Sexes	Age	Diplômes	Ancienneté au poste	Ancienneté dans la classe	Classe tenue
PARTICIPANT REINE	Féminin	58ans	CAPIA	35ans	20ans	MS
PARTICIPANT ANGE	Féminin	52ans	CAPIA	12ans	10ans	MS
PARTICIPANTE PAULINE	Féminin	50ans	CAPIEMP	29ans	20ans	GS
PARTICIPANT CAROLE	Féminin	55ans	CAPIEMP	37ans	25ans	GS
PARTICIPANT ESTHER	Féminin	54ans	CAPIA	29ans	19ans	GS
PARTICIPANT LUCIE	Féminin	56ans	CAPIEMP	30ans	25ans	MS
PARTICIPANT MANUELLE	Féminin	52ans	CAPIA	30ans	12ans	Directrice
PARTICIPANT NANI	Féminin	55ans	CAPIEMP	12ans	7ans	Directrice

Le tableau 8 présente huit enseignants retenus âgés de plus de la quarantaine ayant une ancienneté d'au moins 12ans et leurs classes respectives. Les classes retenues sont la moyenne et la grande section. L'on remarque aussi que le genre féminin prime sur le genre masculin. Ceci peut s'expliquer par le fait que les femmes soient plus nombreuses que les hommes et de plus en plus l'on, remarque que dans les écoles normales d'instituteurs, les filles sont plus nombreuses que les garçons.

3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

3.4.1. Justification de la technique d'échantillonnage

Pour sélectionner les participants à la recherche, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage aléatoire à choix raisonné typique (Depeltau, 2000). Typique dans la mesure où, cette étude aborde un aspect particulier qui est le développement des habiletés par les apprenants du préscolaire au regard de certains modes de représentations du savoir. Nous avons donc appliqué cette technique parce que la recherche se réfère à une démarche compréhensive. En effet, nous cherchons à comprendre comment les enseignants à travers certains modes de représentation du savoir parviennent à conduire les enfants à développer leurs habiletés. La démarche qualitative consiste à rechercher non plus l'explication du phénomène car celle-ci cachera le sens.

3.4.2. Portrait des participants

Pour constituer cet échantillon, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage typique. Cette technique se fonde sur le choix raisonné fait par (Depelteau, 2010). En effet, nous avons choisi cette technique en fonction de notre problème ; le développement des habiletés des enfants au préscolaire. A cet égard, il devient utile de recourir à la technique d'échantillonnage typique en choisissant des enseignants et les élèves selon les critères sus-énoncés et ayant accepté de participer à la recherche. L'utilisation de cette recherche se justifie donc par la pertinence du « choix raisonné » qui la sous-tend. L'échantillon tiré de la population totale des enseignants est aussi pertinent que le « choix raisonné » parce qu'en réalité, la difficulté de développer les habiletés par les enfants du préscolaire est particulier en raison de ses perceptions et de la manière dont son environnement le conçoit. Cet échantillon est constitué de huit (8) enseignants tiré de notre population cible, constituée de cinquante-six (56) enseignants répartis dans les

quatorze écoles maternelles que compte l'arrondissement de Yaoundé 1, suivant le principe de la saturation empirique.

3.5: INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Il existe plusieurs instruments de collecte des données (questionnaires, le guide d'entretien, tests, le guide d'observation etc. ...). Cette étude sur les modes de représentation des savoirs et le développement des habiletés chez les élèves du préscolaire a permis de justifier les choix des outils de collecte des données qui sont l'observation et l'entretien. En effet, il est question ici d'enquêter auprès des enseignants afin d'avoir les informations sur leur manière d'envisager et de mettre en œuvre le processus enseignement/apprentissage. À cet effet nous allons utiliser, le guide d'entretien.

3.5.1. Guide d'entretien

Le guide d'entretien est fait dans le but de recueillir des données ou des informations du consultant. Il est un dispositif technique visant à produire un discours traduisant à la fois des faits pédagogiques et sociaux. Notre type d'entretien est non directif c'est-à-dire que nous posons une grande question et en fonction de la réponse, nous posons d'autres questions sans forcément respecter l'ordre des questions. Cependant, avant la phase de communication proprement dite, nous avons tenu à préciser quelques paramètres de l'entretien en consultant.

- L'objectif de notre entretien.
- Le choix du consultant.
- La possibilité d'enregistrement.

Thème 1 : mode enactif

Sous-thème1 : manipuler les objets présents ;

Sous-thème 2: regarder les objets pour reconnaître les couleurs ;

Sous-thème 3 : toucher les objets pour avoir la forme ;

Sous-thème 4 : goûter les fruits pour avoir la saveur ;

Sous-thème 5 : sentir les fruits et les légumes pour préciser les odeurs ;

Thème 2 : mode iconique

Sous-thème1 : observer attentivement les objets présentés ;

Sous-thème2 : classer les différents objets selon leur caractéristiques ;

Sous-thème3: dessiner les fruits présenter ;

Sous-thème4 : deviner un objet

Sous-thème5: schématiser un objet ;

Thème 3 : mode symbolique

Sous-thème1 : expliqué verbalement ;

Sous-thème2: nommé un objet ;

Sous-thème3 : donner le concept se référant à tous les objets ;

Sous-thème4 : entourer un objet selon la forme et sa caractéristique.

3.6. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES

Collecter les données consiste à aller à la recherche des informations relatives à l'étude. La technique utilisée pour collecter les données est l'entretien individuel de type semi-dirigé.

3.6.1. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est principalement utilisé dans les recherches qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants. Dans ce type d'entretien le chercheur met en exergue une interaction verbale animée par lui-même, il se laisse guider par le flux de l'entrevue sur un mode qui ressemble à celui de la conservation, dans le but d'aborder les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2000). En effet, Canell (1974) définit l'entretien comme étant une conservation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche. Nous choisissons l'entretien de recherche individuel dans une perspective qualitatif-compréhensive où l'intervieweur joue un rôle actif et cherche à mieux appréhender les informations de l'interviewé. Il s'agit d'une étude rétrospective puisque nous interrogerons les sujets sur une situation survenue antérieurement à l'entretien. Les entretiens seront enregistrés avec l'accord du sujet puis retranscrits.

3.6.1.1 Justification du choix de l'entretien

L'entretien semi-dirigé fournit au répondant la possibilité d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Ce type d'entretien permet de faire des relances pertinentes et

d'organisés l'ensemble des thèmes abordés auquel nous nous référerions sans pour autant s'y reporter explicitement ni les formuler à la manière d'un questionnaire. Ces raisons pour lesquelles nous avons recours à cet outil sont qu'elles permettent d'apporter des éléments à la communauté scientifique concernant l'utilisation des acquis scolaires dans la vie quotidienne via l'utilisation des modes de représentations du savoir. L'entretien de recherche représente ici, le seul mode d'accès valable dans un champ d'investigation encore peu exploré. Il va permettre de « débroussailler » le terrain, de dégager des pistes de recherche, de clarifier des problématiques et de poser certains problèmes dans toute leur complexité ; de mettre en relief la dimension subjective du sujet en recueillant des informations à partir de sa pratique personnelle, de considérer la perspective du sujet lui-même. Le rôle de l'intervieweur est alors d'accompagner l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments et de ses perspectives. Il se distingue des entretiens diagnostiques et thérapeutiques dans la mesure où il est destiné à recueillir des données qui sont utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise, d'obtenir des renseignements, d'acquérir des connaissances sur les modes de représentations du savoir et de voir leur impact sur le développement des habiletés des enfants au préscolaire et d'en faire des propositions. Kvale (1983) précise que l'entretien de recherche qualitative est souvent semi-structuré, qu'il ne désigne ni une conversation libre, ni un questionnaire très structuré. Nous, nous appuyons sur les dix aspects qu'il décrit pour caractériser l'entretien de recherche qualitative :

- il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé ;
- il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde ;
- il est descriptif ;
- sans présupposition ;
- centré sur certains thèmes ;
- ouverts aux ambiguïtés et aux changements ;
- il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur ;
- il prend place dans une interaction interpersonnelle ;
- il peut se révéler une expérience positive sur la personne de l'interviewé.

Et plus particulièrement, l'entretien de recherche qualitative permet au chercheur :

- d'être en adéquation avec sa perception sur les fondements de la science, de la nature humaine et bien évidemment de la recherche elle-même comme le soutient Grawitz (1986)

- d'appréhender les modes de représentation du savoir sous un autre angle ;
- de découvrir la diversité des modes de représentations du savoir permettant d'enrichir les connaissances du chercheur et d'adapter sa pratique au vu des éléments observés ;
- de se décentrer de son point de vue, de ses perceptions, de ses jugements contribuant à une compréhension plurielle des modes de représentation du savoir.

3.6.1.2 Cadre des entretiens

Il s'agissait ici de préciser le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Avant tout, ces entretiens commençaient toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé qui était signé par les consultants (cf. annexes). Il fallait également à chaque fois négocier le rendez-vous pour envisager le prochain entretien. En tout état de cause, le formulaire annexé de consentement a permis d'attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies. Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles.

A cet effet, l'enseignant chef de service mettait à notre disposition deux chaises, une chaise pour nous et une autre pour l'interviewé. La salle était suffisamment aérée. Par ailleurs, il fallait préciser à l'interviewé la durée des entretiens qui ne devait pas déborder 30 minutes, la non utilisation du téléphone pendant l'entretien, nous leur disons aussi que nous disposons un dictaphone pour l'enregistrement. La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien non directive qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique. Nous avons opté pour le guide d'entretien ci-dessous relatif aux modes de représentations du savoir.

3.6.1.3. Déroulement des entretiens.

Pour Banaka (1971), un bon entretien en profondeur est le résultat de la connaissance qu'à l'interviewer d'une théorie efficace de la communication interpersonnelle et de sa capacité à l'appliquer. Pour cela, nous prendrons les considérations suivantes favorisant la communication : tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé, garder l'équilibre entre l'intervieweur et l'interviewé, respecter la vulnérabilité de l'interviewé, respecter l'intimité de l'interviewé, établir et conserver la réciprocité, planifier la fréquence des entretiens et son impact. Aussi, nous notons que le premier contact a une grande

importance et donne souvent le ton à la suite des événements. Lors de la première conversation, le chercheur donne des indications sur les buts de la recherche. Ici, il convient d'être naturel, de ne pas trop en dire, de ne pas se confondre en explications trop complexes, de ne pas être trop reconnaissant si la personne accepte. Il est souvent recommandé de tenir compte de la culture de l'interlocuteur, de son âge, son sexe et de répondre de façon discrète à ses questions, ne pas le précéder, ni le devancer, en un mot de s'adapter à son rythme. La durée de l'entretien est fixée à un temps limité qui n'ira au-delà de 30 minutes. Dans cette recherche, nous avons privilégié, comme élément le plus pertinent, la profondeur de la démarche plutôt que le nombre d'interviewés. Dans cette recherche, huit enseignants seront interrogés et nous partons sur la base de deux entretiens par personne. Pour fixer le nombre d'entretien, nous nous sommes appuyés sur les suggestions de Seidman (1991) qui préconise de s'assurer de la représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée et de la saturation des informations.

La dynamique de l'entretien prendra la forme d'un entretien dit actif dont la caractéristique principale est la participation active de l'intervieweur afin d'approfondir un dire, de ne pas se confondre en explications trop complexes, de ne pas trop « reconnaître » si la personne accepte. Il est souvent recommandé de tenir compte de la « culture » de l'interlocuteur, de son âge, de son sexe et de répondre de façon discrète à ses questions : ne pas le précéder, ni le devancer, en un mot « s'adapter à son rythme ». Le lieu et la date des entretiens seront fixés suivant les disponibilités de l'interviewé. La dynamique de l'entretien prendra la forme d'un entretien actif dont la caractéristique principale est la participation active de l'intervieweur afin d'approfondir un thème. Pour Muchielli (1991) :

L'intervieweur est actif car il soutient sans arrêt son interlocuteur dans la réflexion. Il ne reporte pas à plus tard sa compréhension sous prétexte qu'il enregistre tout (...) Il faut outre la compréhension du contenu être capable de ramener la compréhension de ce qui est dit par rapport à l'objet de l'entretien.

Dans cette configuration, l'intervieweur pose une première question et guide, par la suite, le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour des thèmes préétablis. Il laisse la plupart du temps à l'interviewé la possibilité de développer d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé en préparant l'entretien en question. Dans le cadre d'un entretien semi-directif, la grille d'entretien permet de « centrer » l'échange entre l'intervieweur et

l'interviewé sur chacun des thèmes préétablis. Nous avons construit cette grille au préalable à partir des hypothèses opérationnelles. Elle est constituée de trois parties :

-l'accroche et la mise en confiance ou il s'agit de se présenter réciproquement, de cadrer l'objectif de l'entretien et de rassurer l'interviewé quant à la confidentialité et l'anonymat.

-l'entretien proprement dit a concerné l'ensemble des questions et/ ou thématiques à aborder réparties en trois parties : l'une relative au mode enactif, au mode iconique et au mode symbolique. Le premier entretien qui tient lieu de pré- enquête a eu lieu au début du mois de janvier 2017 avec quatre enseignants de l'école maternelle du Parc Repiquet. Qui obéissent aux critères de la recherche ayant respectivement une ancienneté 35ans, 29ans, 37ans et 30ans. Les difficultés auxquelles nous avons été confrontés au cours de ces entretiens d'essai nous ont permis de redéfinir le cadre spatio-temporel de l'entretien, le guide thématique et la grille d'entretien.

Les huit entretiens dans la dite école ce sont déroulée à des intervalles plus ou moins rapprochés : 23 janvier, 30 janvier 2017 ; 6 février, 13 février 2017 ; 20 février, 27 février 2017 ; 6 mars, 13 mars 2017 ; 20 mars, 27 mars 2017. Les journées d'entretiens avaient lieu tous les jours, de lundi à vendredi. L'heure des entretiens était choisie par l'enseignant de façon à ce qu'il se sente libre, à l'aise et disposé à nous partager ses pratiques enseignantes. Sa tendance à sortir de la thématique à aborder à fait parler d'autres choses à plus ou moins rallonger la durée des entretiens qui étaient respectivement de (40 et 32minutes), (55 et 35 minutes), (52 et 42minutes), (50 et 38 minutes), (62 et 40 minutes) (55 et 35 minutes), (47 et 27 minutes), (57 et 41 minutes). Ces entretiens se sont tenus à l'école maternelle auprès des enseignantes retenus dans ce cadre. Nous prenions les notes en même temps que nous enregistrions le discours à l'aide d'un dictaphone.

-la clôture de l'entretien est importante car c'est elle qui laisse la dernière impression à l'interviewé. La synthèse a permis de laisser à l'interviewé le sentiment d'avoir été entendu, autrement dit, que sa parole a été considérée comme importante et d'avoir contribué à faire avancer la recherche sur les modes de représentation du savoir. Cette synthèse consiste en une dernière sollicitation de la personne pour qu'elle ajoute un élément qui lui semble important et en remerciant l'interviewé.

3.6.2. Observation

Avant la collecte proprement dite par le guide d'entretien, nous avons procédé à l'observation des pratiques de classes des enseignants qui n'a été pour nous qu'un préalable à l'enquête. L'observation est une méthode ayant pour but de relever un certain nombre de faits naturels à partir desquels il sera possible de formuler une hypothèse que l'on soumettra à la vérification expérimentale. L'observation a été associée aux entretiens pour enrichir la collecte des données et fécondée la réflexion sur le phénomène étudié. L'observation scientifique permet de découvrir et de comprendre certains aspects jusque-là inconnus, incompris du phénomène qui au départ semblait dépourvu d'intérêts. Observer autrui est une pratique fréquente en psychologie, notamment en psychopédagogie. Dans le même sens, Seulyi, cité par Angers (1992) fournit des précisions intéressantes à cet égard. Il décompose l'observation en trois activités distinctes « observer pour lui c'est d'abord remarquer. On s'aperçoit qu'une personne ou une chose est là. Ensuite observer c'est reconnaître. On identifie la personne ou la chose comme connue ou pas encore connue. Enfin observer c'est mesurer ou plus largement évaluer la personne ou la chose.

En effet, les observations directes que nous avons faites à l'école maternelle du Parc Repiquet se sont déroulées à partir du début du mois de janvier pour s'achever le 02 Mars au 09 Mars 2017. Soit au total 05 semaines qui nous ont permis d'observer le déroulement des enseignements, les méthodes d'enseignement apprentissage, les pratiques d'évaluation. Ce qui nous intéressait le plus ici était le comportement des enfants, leur manière de s'y prendre en fonction du procédé adopté par la maîtresse.

L'observation constitue une approche qualitative offrant au chercheur une information riche et ouverte pouvant être quantifiée aux moyens des techniques de codage reposant sur les catégories définies soit à priori dans une image hypothético déductive, soit à postériori dans une démarche inductive. L'Observation offre un accès direct sur les indicateurs de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques. La présence de l'observateur peut influencer les comportements des individus se sachant observer. Pour pallier à cet inconvénient nous avons passé près de cinq semaines à l'école maternelle du Parc Repiquet.

L'observation s'est faite à l'Ecole maternelle Parc Repiquet de Yaoundé 1^{er} dans les niveaux 1 et 2. Cette observation s'est faite dans les dites classes pendant le déroulement des activités.

3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Selon Mayer et Deslauriers (2000, p.161), l'analyse de contenu « *consiste à classer les divers éléments d'un message afin de mieux en faire apparaître le sens* ». Le recours à la technique d'analyse ne s'est pas faite de manière hasardeuse, mais ceci se justifie par le type d'instrument de collecte des données utilisé à savoir : Le guide d'entretien et le guide d'observation. Quel que soient les croisements ou la juxtaposition des discours scientifiques, il est important d'opérer des ruptures nécessaires afin d'aller au de-là des discours exprimés pour produire ou construire scientifiquement la réalité. Bien que la recherche soit inscrite dans un devis qualitatif, il est important de faire preuve de grande rigueur pour analyser les informations collectées. Ceci est possible grâce à la technique d'« analyse de contenus », précisément l'analyse des contenus thématiques aussi bien des entretiens que des observations.

3.7.1. Justification de la technique d'analyse

Nous avons choisi l'analyse de contenu thématiques parce qu'elle est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (krippendorff, 2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenus thématiques. Par ailleurs, cette technique cherche à rendre compte de ce qu'on dit les sujets, de la façon la plus objective possible. Il s'agissait de découper transversalement les infos issues des sujets à travers les thèmes (Bardin, 2010).

3.7.2. Présentation de la grille d'analyse des données

La grille d'analyse a porté sur les modalités de la variable indépendante et de la variable dépendante, ainsi que leurs indicateurs à savoir : le mode enactif, le mode iconique, le mode symbolique et le développement des habiletés des enfants au préscolaire. Cette grille permet d'examiner les mécanismes d'apprentissage qui permettent de développer les habiletés des enfants au préscolaire pendant le processus d'enseignement / apprentissage.

Tableau 9: Grille d'analyse des données

Thèmes	Codes	Sous Thèmes	Codes	Répertoire Comportemental			
				(0)	(+)	(-)	(+ou-)
Mode enactif	A	Manipuler les objets présentés	a 1				
		Regarder les objets pour reconnaître les couleurs	a 2				
		Toucher les objets pour avoir la forme	a 3				
		Gouter les fruits pour avoir la saveur	a 4				
		Sentir les fruits et les légumes	a 5				
Mode iconique	B	Observer attentivement les objets présentés	b 1				
		Classer les différents objets selon leurs caractéristiques	b 2				
		Deviner un objet	b 3				
		Dessiner les fruits présentés	b 4				
		Schématiser un objet ou représenter	b 5				
Mode symbolique	C	Expliquer verbalement	c 1				
		Nommer un objet	c 2				
		Donner les concepts se référant à tous les objets	c 3				
		Entourer un objet selon la forme et sa caractéristique	c 4				
Le développement des habiletés des enfants au préscolaire	D	Réalisation des habiletés cognitives	d 1				
		Réalisation des habiletés motrices	d 2				
		Réalisation des habiletés socio-affectives	d 3				

3.7.3. Justification de la technique de dépouillement

La procédure, (Bardin, 12010) comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos.

3.7.3.1. Retranscription des données

Avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé verbatim, représente les données brutes de l'enquête. La transcription s'est faite à la main. Elle permettait d'organiser le matériel d'enquête sous format directement accessible à l'analyse (Annexe). Plutôt que de traiter l'enregistrement audio, il est préférable de les rédiger pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003). Nous avons retranscrit les interviewés, à la main sans changer le texte, sans l'interpréter et aucune abréviation n'a été effectuée.

3.7.3.2. Codage des données

Selon Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes d'interviews ou d'observations. Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyses. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs de l'étude.

Les lettres en majuscules allant de A à D représentent les codes des différentes variables, qui sont le mode enactif, le mode iconique, le mode symbolique et les habiletés des élèves à développer. Les lettres en minuscules avec des chiffres représentent les codes des indicateurs. Les observations faites dans la grille d'analyse des entretiens se présentent comme suit : «+ ou – »=plus ou moins présent et «+ »=présent. Toutes ces observations représentent les niveaux d'intégration des discours dans les entretiens en rapport avec chaque indicateur. Par exemple (a1+) signifie par exemple que le cas pendant le processus enseignement/apprentissage amène les enfants à manipuler les objets présentés.

Ce sont les discours des enseignants qui nous amènent à conclure qu'il y a défaillance ou non dans la mise en œuvre des modes de représentations du savoir. Ils sont présents dans le discours des enseignants et concernent les indicateurs des variables indépendantes. Afin d'être facilement repérables dans les discours, les variables indépendantes ont été opérationnalisées en indicateurs, puis en codes.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES

Après avoir collecté et dépouillé les données, la tâche revient pour nous dans ce chapitre de présenter et d'analyser les résultats en vue de faire le rapport avec les données théoriques. Ainsi les différentes articulations qui ont été traitées sont les suivantes: identification des participants de l'étude, l'analyse thématique et la synthèse de l'analyse.

4.1 PRESENTATION DES RESULTATS

4.1.1. Identification des participants

Il était question ici de présenter les participants de l'étude à travers les données idiographiques et le vécu professionnel de chacun. Nous avons huit participants qui sont : le participant Reine (R), le participant Ange (A), le participant Pauline (P), le participant Carole (C), le participant Esther (E), le participant Lucie (L), le participant Manuelle (M) et le participant Nani (N). Chaque présentation se termine par un commentaire qui dégage le vécu professionnel et la conduite professionnelle de chaque participant.

4.1.1.1. Présentation du participant R

- **Données idiographiques**

Sexe: Féminin

Age:58 ans

- **Données relatives à la profession**

Diplôme professionnel : CAPIA

Ancienneté de service: 35 ans

Ancienneté au poste:20 ans

Classe tenue : MS

- **Commentaire**

Au regard des observations faites du participant R, il ressort que ce participant malgré son ancienneté de 20 ans au poste éprouve des difficultés dans le processus enseignement /apprentissage, Pourtant il a 20 ans à ce poste. On note aussi qu'il était d'abord enseignant à l'école primaire, ce qui peut expliquer son inadaptation à l'école maternelle.

Mais il importe de noter que le participant R souligne qu'il est parfois difficile de concrétiser les activités à l'école maternelle, car il n'est pas toujours aisé d'en trouver les objets concrets. Ceci signifie que le développement des habiletés chez les enfants n'est pas toujours aisé avec le participant R dû au fait que les enfants ne sont pas en contact avec la réalité.

4.1.1.2. Présentation du participant a

- **Données idiographiques**

Sexe: Féminin

Age: 52 ans

- **Données relatives à la profession**

Diplôme professionnel : CAPIA

Ancienneté de service: 12 ans

Ancienneté au poste: 10 ans

Classe tenue : MS

- **Commentaire**

Au regard des observations faites du participant A, on note qu'elle est dévoué dans le dessin, dans les images, car toutes les activités qu'elle enseigne, il y a toujours une image qui permet d'illustrer au tableau .par exemple pour enseigner les légumes, elle schématise plusieurs types de légumes au tableau et les fait nommer par les enfants. L'accent est mis sur le semi-concret car ça permet de ramener l'enfant à la maison et dans la vie quotidienne. Donc ici les enfants manipulent visuellement. Ce manque de concrétisation peut s'expliquer par le fait que la formation de base n'intégrait pas particulièrement les écoles maternelles.

4.1.1.3. Présentation du participant P

- **Données idiographiques**

Sexe: Féminin

Age: 50 ans

- **Données relatives à la profession**

Diplôme professionnel : CAPIEMP

Ancienneté de service: 29 ans

Ancienneté au poste: 20 ans

Classe tenue : GS

- **Commentaire**

Pour ce qui est du participant P, d'après les observations, on note que la présentation du matériel concret est une priorité ou du moins se fait au début de l'activité, car au niveau de l'expression orale par exemple l'enfant observe, touche bref il est en contact direct avec le matériel concret, et ensuite les enfants peuvent distinguer les différents types de fruits. La participante P amène les enfants à symboliser les fruits par exemple en mathématiques. Mais on note que la représentation mentale est peu inconnue à ce niveau. Cependant, Il faut même souligner que le participant P avec son ancienneté de 29 ans à l'école maternelle semble bien conduire ces activités malgré quelques défaillances.

4.1.1.4. Présentation du participant C

- **Données idiographiques**

Sexe: Féminin

Age:55 ans

- **Données relatives à la profession**

Diplôme professionnel : CAPIEMP

Ancienneté de service: 37 ans

Ancienneté au poste: 25 ans

Classe tenue :

- **Commentaire**

Au regard des observations faites du participant C, il ressort qu'il semble connaître l'environnement dans lequel il se trouve car, c'est sa 37 année à l'école maternelle et sa 25 année dans cette classe. Et avec le temps nous pensons qu'elle a pu trouver des pistes de solution pour pallier à certaines difficultés que rencontrent les enfants au quotidien. Son ancienneté au poste nous amène à croire qu'il maîtrise tous les rouages de l'enseignement de toutes les activités. Mais on note que cette ancienneté l'a plutôt amené à concevoir des dessins sur toutes les activités comme par exemple les fruits, les légumes, les outils du médecin, les outils du cultivateurs et bien d'autres. Ce qui l'aide à introduire l'activité

4.1.1.5. Présentation du participant E

- **Données idiographiques**

Sexe: Féminin

Age:54 ans

- **Données relatives à la profession**

Diplôme professionnel : CAPIA

Ancienneté de service: 29 ans

Ancienneté au poste: 19 ans

Classe tenue : GS

- **Commentaire**

Au regard du participant E, on note que l'enseignant est expérimenté, et il aime faire des expériences avec ces élèves mais est toujours buté au matériel didactique et du coup, elle ne réfléchit plus, elle demande aux enfants de venir avec le matériel de la maison. Les enfants qui viennent avec suivent bien l'activité et les autres sont abandonnés à eux-mêmes. Ce participant déplore le fait que les parents d'élèves n'accompagnent pas leurs enfants dans leur apprentissage nous n'avons pas les moyens pour concrétiser les activités tous les jours. Dans ce cas les enfants apprennent avec les images dessinées au tableau par l'enseignant.

4.1.1.6. Présentation du participant L

- **Données idiographiques**

Sexe: Féminin

Age:56ans

- **Données relatives à la profession**

Diplôme professionnel :

CAPIEMP

Ancienneté de service: 30 ans

Ancienneté au poste:25 ans

Classe tenue : MS

- **Commentaire**

Au regard du participant L nous notons qu'il a une ancienneté professionnelle importante au poste et qu'il enseigne à l'école maternelle depuis 30 ans et il a actuellement 25 ans au poste

où il est maintenant. Pendant l'enseignement un effort est fait sur le matériel concret. Il amène les enfants à manipuler à se représenter par exemple les fruits mentalement. On observe ici que les enfants font un effort appréciable pour symboliser les fruits par exemple en mathématiques et ceci grâce aux questions de l'enseignante.

4.1.1.7. Présentation du participant M

- **Données idiographiques**

Sexe: Féminin

Age:52 ans

- **Données relatives à la profession**

Diplôme professionnel : CAPIA

Ancienneté de service: 30 ans

Ancienneté au poste:12 ans

Classe tenue : directrice

- **Commentaire**

Au regard des observations faites du participant M a une ancienneté de 30 ans de service et une ancienneté au poste de directrice de 12 ans la remarque est que les autres 18 ans elle a enseigné l'école primaire et ne vient à l'école maternelle qu'avec le titre de directrice. Malgré le fait qu'elle enseigne souvent la grande section et la moyenne section, elle éprouve beaucoup de difficultés. Par exemple elle dit que pendant la classe promenade sur une activité portant sur les fruits, elle demande aux enfants : « *qu'est ce qui est tombé ? Il répond la papaye. Qu'est-ce que la papaye ? S'il ne répond pas, la maîtresse dit c'est un fruit* ». On comprend par là qu'elle confond les enfants de la maternelle aux élèves du primaire.

4.1.1.8. Présentation du participant N

- **Données idiographiques**

Sexe: Féminin

Age:45 ans

- **Données relatives à la profession**

Diplôme professionnel : CAPIEMP

Ancienneté de service: 12 ans

Ancienneté au poste: 07 ans

Classe tenue : directrice

- **Commentaire**

Au regard des observations faites sur le participant N, on note qu'avant d'être directrice pendant 7 ans, elle a d'abord enseigné l'école maternelle pendant 12 ans. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'elle place par exemple les enfants devant deux conditions, une première qui est favorable à la germination et une deuxième qui n'en est pas et là visuellement les enfants voient les conditions d'une bonne germination. Ensuite par le graphisme, leur demande de tracer, de dessiner sur des surfaces. Mais la symbolisation n'a pas lieu.

4.2. ANALYSE DES RESULTATS

L'analyse thématique trace un portrait fidèle et si possible des informations. Elle identifie et qualifie la nature et la force des relations entre les informations recueillies et propose des explications pour les résultats obtenus et ceci en fonction des objectifs de départ. Ainsi, dans le cadre de notre travail, nous allons analyser les thèmes suivants : le mode enactif, le mode iconique et le mode symbolique.

4.2.1. Mode enactif

Dans le mode « enactif encore appelé sensori-moteur, l'information passe par l'action. Ainsi le jeune enfant ayant une expérience encore limitée examinera les éléments qui l'entourent par ses 5 sens. Il s'agit d'apprendre « par le faire ». Il revient ainsi à l'enseignant d'apprendre au tout petit à manipuler, à toucher bref à percevoir par les sens. L'enseignant doit créer des situations didactiques qui mettent l'enfant au contact avec la réalité, c'est l'intelligence manuelle. Par exemple pendant l'enseignement sur une activité d'expression orale ou encore d'éducation sensorielle et perceptive portant sur l'enfant et le monde végétal, et avec pour titre les fruits, l'enseignant doit présenter les fruits aux enfants la papaye, la goyave, l'orange, le citron. Et doit les faire manipuler, toucher et goûter. A cet effet le participant Pauline affirme: On présente d'abord les fruits à l'enfant. On ne peut pas parler de fruits à l'enfant sans objet concret. En expression orale on présente le fruit à l'enfant. L'enfant doit voir, connaître l'orange parmi tant de fruit. On ne se limite pas seulement à la présentation, on décrit le fruit, présente les

différentes parties du fruit, on peut même parler de l'arbre qui produit ce fruit. Par exemple, si c'est l'orange, on lui dira c'est l'orangé. (Aa1+/-) + (Aa2+/-).

On note que le participant pauline au regard de ces 20 ans passé à l'école maternelle fait montre de la mise en œuvre du mode enactif même si pratiquement certaines défaillances sont observées, dont elle fait preuve de maturité professionnelle.

Allant dans le même sens le participant Ester affirme :

A la maternelle, il faut du concret (le matériel). L'enfant doit observer pour pouvoir s'exprimer. Pour les activités d'éveils, il faut qu'il expérimente pour croire à la vérité. On ne doit pas lui dire, on doit lui faire expérimenter. Quand il le fait, il fixe les acquis. On part d'une situation problème, on cherche les voies et moyens pour résoudre ce problème. D'où l'expérimentation. On demande comment on peut résoudre un problème (Aa1 + /-) + (Aa3+ /-)

Au regard des propos de Esther et de pauline, on note que l'indicateur « manipuler les objets présentés » (a1) est plus ou moins positif. A l'observation, on note que la réalisation des habiletés motrices des enfants de ces deux participants à l'école n'est pas toujours visible, ceci dû au manque de matériel. Ceci peut se reconfirmer par les propos du participant Esther qui est dans une logique de l'image et non de l'objet concret, il en ressort ceci :

L'image est attractive, elle éveille la curiosité de l'enfant. A la maternelle, l'enfant ne lit pas. C'est la forme de lecture. Quand on plaque une image devant lui il dit et on lui demande de dire ce qu'il voit. La maternelle est essentiellement images et observation. Quand l'enfant observe, il y a un temps qu'on lui donne pour observer, on lui pose des questions pour l'orienter vers les réponses qu'on veut espérer l'englober pour l'activité. Mais lorsque nous n'avons pas du matériel concret nous utilisons le semi-concret, car nous n'avons pas de budget pour cela. (Aa1-) + (Aa2-) + (Aa3-).

Le cas carole renchérit en ces termes.

Pour apprendre la notion, on part des dessins. L'enfant peut déjà dire « maman part au champ avec la houe, la machette ». Si on avait le jardin, on les amènerait au jardin et au même moment, parlé spontanément. Dans le jardin, on plante les fruits et à partir de là on commence la notion de fruits. Le dessin fixe les acquis. Avec le dessin l'enfant fixe vite, enregistre vite. On présente le dessin, il parle spontanément. Après on pose la question qu'est-ce que vous voyez ? Il répond en désordre « je vois ceci, je vois cela » on demande qui utilise cela ? Il répond papa,

maman. On annonce l'OPO « mes amis, nous allons voir les travaux des champs (Aa1-) + (Aa2-) + (Aa3-).

Allant dans le même sens le participant ange et carole vont dans le même sens. A la découverte, on part de l'image, on observe. On présente le dessin, on demande d'observer, il observe. On pose la question que vois-tu ? Il énumère les objets, il dit ce qu'il voit. La maîtresse leur demande comment ça s'appelle ? Il dit la carotte, La salade etc.

Pour ce qui est de l'indicateur goûter les fruits pour avoir des saveurs(a3), on note une légèreté à ce niveau , car la plupart des enseignants se plaignent du fait qu'ils n'ont pas les moyens pour acheter par exemple les fruits pour la concrétisation des leçons ou bien pour mettre les enfants en face de la réalité :

Quand on est sur l'ananas, on recueille un peu de jus et on fait goûter. À présent nous avons goûté l'ananas, allons un peu au citron, à l'orange, à l'avocat. Est-ce que c'est sucré ? Non. C'est comment ? Acide (citron), sucré (orange), fade (avocat). On peut aussi voir que la peau de la banane est lisse, celle de l'ananas est rugueuse. On peut aussi, faire intervenir tranchant et émoussé par ce que si notre couteau n'est pas bien tranchant, on ne pourra pas bien peller notre fruit. On peut aussi voir la couleur l'orange (jaune), la pomme (vert olive, rouge). (Aa3-).

L'observation suscite l'attention des élèves. Parce que tant qu'ils ne voient pas, il ne peut pas reconnaître. Il ne peut pas décrire. En éducation sensorielle et perceptive, on peut leur faire goûter les fruits et leur demander comment est le fruit. Il dit c'est bon ce qui veut dire que c'est sucré. Elle fait goûter le citron, il goûte. Elle demande, est ce que c'est aussi bon? Il dit non. Est-ce que c'est sucré ? C'est comment, c'est acide. Le participant Nani :

Par exemple au niveau de l'activité pratique, La germination est une activité pratique parce qu'avec le dessin les enfants ne doivent rien apprendre. On prévoit la graine, une graine saine et une autre malade. On la place dans les conditions favorables (l'eau, la lumière, l'air). L'autre sera placé dans les conditions non favorables. Après quelques jours, on fera observer et on comprendra que la graine soumise à des conditions favorables va germer pendant que l'autre ne va pas germer. (n) pour elle, l'observation est une étape très importante, à partir de là, l'enfant va mieux apprendre ce que c'est que la germination. Le but est de renforcer ce qu'ils vont acquérir à la maternelle, il faut passer par le concret pour que les enfants soient convaincu, pour qu'ils connaissent la provenance même des arachides. (Aa1-) + (Aa2-) + (Aa3-).

A l'étape découverte, on commence par la révision de ce qu'on a vu la dernière fois sur le papier ou sur les ardoises. Notre ami Bérénice pose les cailloux comme on a marché. Elle dit, on commence ici, on descend on tourne et on remonte. Elle demande à un ami de tracer autour des cailloux de Bérénice. Notre amie samba trace pendant qu'elle trace, les autres chantent. La maitresse trace aussi comme on à marcher avec une autre couleur différente. Elle demande à un ami d'enlever les bouteilles, notre ami Yvette enlève. Elle demande aux autres amis d'enlever les cailloux. Ils enlèvent sans effacer ce qu'on a tracé.

Elle dit debout, assis, rouler, il se lève s'assied, roule. Elle dit notre jeu à laisser une chose avec deux tracés. Elle demande, c'est quoi ? Le rond ? Le carré ? Non. Elle efface un tracé. Demande d'observer et de dire son nom. S'il ne parvient pas, elle dit c'est une ligne courbe. Elle fait répéter collectivement puis individuellement en observant ce qui est au sol. Elle dit, mes amis si nous marchons sur cette ligne, nous allons l'effacés or nous devons la garder dans notre classe, au tableau, sur le mur, sur le papier. Aa1-) + (Aa2-) + (Aa3-).

Les activités tournent autour d'un thème de vie. L'enfant doit être au centre de son apprentissage d'où l'utilisation de la méthode active. La meilleure façon de faire acquérir les connaissances c'est le jeu. Quand on passe par le jeu, il apprend très vite parce que son corps aura agi. Par exemple, en graphisme, si on veut tracer le rond, on part d'un jeu chanté et dansé (silence au poulailler écarté). La maîtresse est un guide participante parce qu'elle sait ce qu'elle veut. Elle demande de s'accroupir. Elle dit suivez bien parce qu'il faut toujours donner des consignes. Nous sommes accroupie quand la maîtresse tape les mains on va courir et revenir à notre place. Elle montre clairement le modèle. « Je cours derrière les camarades quand j'arrive à ma place, je m'accroupi ». Elle fait participer tous les enfants à tour de rôle. Les enfants courent dès que l'un s'accroupi, l'autre se lève et court. Quand un enfant traverse le cercle elle dit est ce qu'on traverse le cercle ? non qu'est-ce qu'on fait quand on arrive à sa place ? On s'accroupi. Il faut un sens. Toujours avoir la mémoire en éveille. Insister sur le sens. Encourager les enfants par les applaudissements. Aa1-) + (Aa2-) + (Aa3-).

A l'observation des données recueillies sur le terrain par exemple en graphisme, les enfants sont assis face à la maitresse. La maitresse présente le matériel et fait nommé, les dispose au sol. Motive les enfants en disant : mes amis, moi j'aime beaucoup jouer et quand je joue vous regarder mes pieds. Fait chanté. Dispose les bouteilles en forme de u. commence, danse en chantant et en faisant chanter les enfants. Donne les consignes regarder comment mes pieds

marche, regarder ou je commence et ou j'arrive. Elle démontre trois fois en chantant et en dansant. En faisant chanter et dansé les enfants. Demande qui va marcher comme la maitresse. Notre ami Yvette marche, elle marche vite et la maitresse demande est ce qu'elle a bien marché ? Non. Elle demande de recommencer. Elle recommence et marche comme la maitresse. La maitresse fait marcher collectivement les uns après les autres. Il marche en suivant les consignes. Il y a des acteurs et des spectateurs. Pendant que les acteurs jouent, les spectateurs chantent. La maitresse demande qui a bien marcher ? Elle demande à un ami de venir mettre les cailloux comme on à marcher. Notre ami jean mari met les cailloux comme on à marcher. Les enfants matérialisent. Donc, on commence par l'agir corporel, par le vécu corporel. Ceci laisse croire que les enseignants du préscolaire ne sont pas outillés pour mettre en œuvre le mode enactif permettant le développement des habiletés chez les enfants. (Dd1-)+ (Dd2-) + (Dd3-)

4.2.2. Mode iconique

Le mode iconique ou visuel : (l'image du geste) Ce mode amène à se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale. « Les images développent leur propre fonction, elles deviennent de précieux résumés de l'action ».

Pour le participant pauline, On doit découper les fruits et distinguer les fruits charnus, à pépins, à noyaux, juteux. L'enfant doit connaître que la mangue est classée parmi les fruits à noyaux, juteux et charnu. On peut aussi parler des fruits qui sont comme l'orange par exemple le pamplemousse, la papaye, le corossol, l'ananas qui est un fruit charnu, juteux, sucré. Le participant pauline mentionne :

Quand on tient le quartier de l'orange, on leur demande qu'est-ce que tu vois sur le quartier de l'orange ? Il répond une peau fine. Elle demande est ce que cette peau fine est comme ce qui couvre l'orange ? Non elle est comment ? S'il ne parvienne pas on leur dit une peau fine. Après la peau qu'est-ce que vous voyez ? La chaire de l'orange, les pépins. Normalement, chaque élève doit avoir un quartier d'orange entre ses mains. Et quand on distribue, la maîtresse leur demande d'enlever la petite peau fine pour découvrir ce qu'il y a à l'intérieur. (Ab1-) + (Ab2-) + (Ab3-).

Pour le participant ange, on note une littérature qui ne s'accompagne pas avec la réalité, car à l'observation, on note qu'elle fait le contraire ce qu'elle déclare, elle schématise plusieurs types de légumes au tableau et les fait nommer par les enfants. L'accent est mis sur le semi-concret car ça permet de ramener l'enfant à la maison et dans la vie quotidienne. Donc ici les

enfants manipulent visuellement. Ce manque de concrétisation peut s'expliquer par le fait que la formation de base n'intégrait pas particulièrement les écoles maternelles.

A l'analyse, nous leur donnons la différence de ces légumes : légumes en fruits, en feuilles, en tubercules, en graines. On leur demande de donner les légumes en tubercules. Il dit : le macabo, le manioc, la carotte, l'igname, la pomme de terre etc... les légumes en fruits. Il dit la tomate, l'aubergine ; légumes en graines : le haricot, le maïs, les arachides, les céréales en général ; légumes en feuilles : le chou, la laitue. La maîtresse demande que fait-on avec les légumes ? Il dit, on mange. La maîtresse dit on mange ça comment ? Il dit crus, préparé. A la synthèse, la maîtresse demande l'utilité de différentes sortes de légumes. Il dit on peut manger les légumes crus ou préparé. Elle demande de citer les différentes sortes de légumes. (Ab1-) + (Ab2-) + (Ab3-).

Et par la suite, elle les amène à donner les rôles, l'utilité de chaque outils et qui l'utilise pourquoi faire. A la synthèse, la maîtresse amène les enfants à citer les différents travaux des champs. (On pioche, on défriche, on ramasse, on brûle, on laboure, on cultive). La synthèse est une sorte de petite évaluation. À l'évaluation, on demande de dire le différent travail qu'on fait aux en insistant sur les outils .champs.

En dessin, l'enfant dessine selon son imagination. En graphisme il fait comme il a vu. En expression gestuelle, il mime. En éducation sensorielle et perceptive on peut leur demander d'entourer ce qui est tranchant barré ce qui est émoussé. En vie pratique, il dit oralement

Par exemple pour obtenir la couleur verte, on mélange la couleur jaune et bleue. Nous avons la peinture bleue, jaune, l'eau, le pinceau, et la boîte. Nous sommes sur l'enfant et le monde végétal, nous voulons peindre notre feuille en verte et nous n'avons que la couleur bleue et jaune qu'allons-nous faire pour peindre notre feuille en verte ? (e)Pour amener les enfants à classer les fruits selon la forme, le goût ou la couleur. On place les fruits sur la table on leur dit de classer selon les objectifs que l'on sait fixer. C'est l'enseignant qui sait la capacité qu'il attend de l'enfant. Il faut que l'enfant soit devant une multitude de fruits à classer, soit les fruits à pépins ou à noyaux. (Ab1-) + (Ab12-) + (Ab3-).

A L'observation, on note que pour le participant Lucie La manipulation entre dans l'activité pratique ou on est amené à faire une salade de fruit. Un groupe s'occupe d'un fruit particulier la pastèque, l'ananas, la papaye, épluché, découpé pour préparer la salade de fruits. Pour faire la différence, on étudie les fruits dans leur composition. Pour constater qu'il y a des

fruits à noyaux, charnus, juteux. Toujours dans la salade de fruits, quand on fend le fruit, on se rend compte que le couteau à butter et on va se rendre compte que l'avocat à un noyau, on peut demander de citer d'autres fruits à nos yeux. On fend la banane on se rend compte qu'à la différence de l'avocat qui a un noyau, la banane n'a rien et la papaye à des pépins. La synthèse est une forme de répétition pour fixer les acquis. On va redire le non de ces fruits en groupe (un groupe montre l'ananas, et les autres répondent. A l'évaluation, on organise un jeu de Kim ou individuelle. On bande les yeux de l'enfant au signal il nomme les fruits qu'on lui a présenté ici, l'exercice c'est de reconnaître promptement un fruit sans hésiter la difficulté c'est le fruit qu'il ne voit pas et pour prouver qu'il connaît il doit répondre promptement. Il en ressort ceci des propos du participant Lucie :

On peut classer les fruits, les nommer. Ceci ne se fait pas le même jour. On part de la révision, nous avons vu les fruits. Est-ce que l'avocat et l'ananas étaient pareils ? Non. Quand on coupe l'ananas, il y a le jus. Quel autre fruit a le jus comme l'ananas ? Il les nomme, et les classe. Quand on mange la banane, est ce que c'est comme l'ananas ? On peut étudier chaque fruit. Quand on pèle l'orange, elle est entière : les quartiers, la banane une main. On peut étudier un fruit jusqu'à donner son importance dans la vie active (activité de rémunération), son arbre fruitier, son importance. En effet, On a visité le papayer, on a vu un fruit qui est tombé. Je demande qu'est-ce qui est tombé ? Il répond la papaye. Qu'est-ce que la papaye ? S'il ne répond pas, je leur dit c'est un fruit. Il répète .elle montre la mangue suspendu en l'air sur un manguier ? Ensuite je leur demande de citer d'autres fruits. S'ils ne peuvent pas, je leur demande de rentrer demander aux parents d'apporter les fruits. Le lendemain, Elle fait nommer. Il nomme l'orange, le citron, la papaye, la pastèque, l'avocat, parce qu'ils ont vu. S'ils ne connaissent pas un fruit, la maîtresse leur dit. Cette semaine, on est sur les fruits à pépins, on a fait la purée d'avocat pour leur montrer la chair et le noyau. On leur demande de dire ce qu'il y a dans la bassine. Ils ont reconnu la peau de l'avocat, la banane, et la papaye. S'ils ne reconnaissent pas les pépins, on leur dit. La maîtresse regroupe les fruits à pépins, la papaye, le citron, l'orange pour leur dire que ça c'est les fruits à pépins. Elle cite aussi d'autres fruits qui ne sont pas là (la goyave, le pamplemousse, le corossol (Ab1-) + (Ab2-) + (Ab3-)).

La participante Manuelle allant dans le même sens poursuit. Avant de commencer une ligne, et elle dit nous devons apprendre à tracer en l'air, au tableau, sur le papier, sur l'ardoise, le cahier. Pour tracer la ligne courbe, la maitresse se place dos aux enfants, elle commence à

gauche, c'est l'esquisse. « Je monte, je tourne, et je descends en l'air. Elle demande de se lever, il se lève. Elle démontre clairement. « Je pique le doigt, je monte, je tourne, je descends » on répète plusieurs fois collectivement puis individuellement. Elle démontre au sol, fait répété. Répète. Demande à chaque enfant de faire comme la maitresse. Chaque enfant devant lui fait comme la maitresse. Elle distribue la craie et demande de tracé au sol. Il trace. Elle demande d'observer les travaux des autres et apprécié. Elle dit pour montrer à papa ou à maman ce qu'on a tracé qu'allons-nous faire ? On doit tracer sur le papier. Elle distribue le papier portant le modèle et demande de tracé. Il trace sur le papier. Essaie libre, on annonce l'opo. La procédure de manuelle n'est pas différente de celle de pauline, une procédure qui consiste à nommer avant de de manipuler, ce qui ne favorise pas le développement des habiletés chez les apprenants. Voici les propos de pauline :

Quand on présente le fruit, il observe, il nomme, pour les amener à connaître ce qu'on va lui apprendre. Son attention doit être captivée pour qu'il soit capable de distinguer l'orange des autres fruits. Je présente et je leur demande ? Qu'est-ce que vous voyez ? Je vois l'orange. Qu'est-ce que vous voyez d'abord ? La peau de l'orange. On découpe l'orange parce qu'en dehors de la peau, il y a quelque chose à l'intérieur. Ainsi j'épluche une partie et demande aux enfants de continuer à éplucher. Elle le fait découvrir les quartiers de l'orange et sur le quartier et on peut demander qu'est-ce que vous voyez ? Une peau fine. Elle demande de presser et pose la question qu'est ce qui sort de l'orange ? Il répond le jus et la maitresse dit l'orange est un fruit juteux. Et qu'est-ce que vous avez vu à l'intérieur ? Les pépins. Elle dit l'orange est un fruit juteux à pépins. Elle les amène à répéter collectivement puis individuellement. ((Ab1-) + (Ab12-) + (Ab3-)).

En effet la manière de procéder par les enseignants pour les indicateurs Classifier les différents objets selon leurs caractéristiques, Dessiner les fruits présentés Schématiser un objet ou représenter ne permet pas aux enfants de développer les habiletés au préscolaire. (Dd1-)+ (Dd2-) + (Dd3-)

4.2.3. Mode symbolique

Le mode symbolique est une explication verbale du geste, il représente les choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires. Un mot ni ne désigne son signifié du doigt, ni ne lui ressemble comme une image. Pour le participant pauline en parlent de l'utilité par exemple des fruits, elle met en exergue le mode symbolique, car elle déclare : « Après avoir décrit le fruit, on

peut parler de son utilité. Avec le fruit, on peut faire le jus naturel, on peut sucer. On peut parler les fruits comme l'ananas et la pastèque qui est un fruit charnus, juteux et à pépins » .elle poursuit en disant :

En vie pratique, on peut faire une salade de fruit. En mathématique, on peut compter par exemple les quartiers de l'orange. On peut utiliser dans la notion de autant de que... plus de... que (plus d'élèves que de quartier d'orange) il y a beaucoup d'activités qui interviennent. En vie pratique, les élèves apportent les fruits, font ensemble, la maîtresse les guide. La maîtresse dit qui va apporter ceci ou cela ? Chacun cite, moi je dois apporter l'orange, la papaye, le citron, la pastèque.

Elle amène les enfants à symboliser les fruits par exemple en mathématiques mais on note que la représentation mentale est peu inconnue à ce niveau. Il faut cependant souligner que le participant p avec son ancienneté de 29 à l'école maternelle semble bien conduire ces activités malgré quelques défaillances. Allant dans le même sens et avec plus de légèreté, le participant ange dit que pour faire acquérir la notion de légume aux enfants, on commence par la révision des fruits. Il nomme quelques fruits et on présente aux enfants leurs utilités .le participant ange poursuit en disant :

En nommant, on met les noms des légumes au fur et à mesure sous chaque légume. Comment on appelle l'ensemble de ce dessin ? Il donne différents noms, s'il ne trouve pas, la maitresse donne le nom. Ce sont les légumes. La maitresse leur demande de reprendre la phrase. Ils reprennent. Par exemple « le chou est un légume, la carotte est un légume

On demande il y a les légumes qu'on peut manger cru, cite les : la tomate, la carotte, le chou, la laitue. Mais pour manger cru est ce qu'on le prend et le mange seulement ? Non., on fait la salade. On fait la salade de fruit ou de laitue etc...Pour faire la salade quelles sont les légumes qu'on utilise ? On utilise la laitue et pour faire la laitue qu'est-ce que fait ? On prend les feuilles, on les laves, on trempe dans l'eau de javel, on découpe. Qu'est- ce qu'on met encore ? La tomate, les oignons. Les amis, nous allons donc faire la salade de laitue.la directrice achète la laitue avec tous les ingrédients, la maitresse et les élèves préparent. (Ac1-) + (Ac2-) + (Ac3-).

Pour le participant Esther, pour ce qui est du mode symbolique, il est question de dessiner 5 outils au tableau on ajoute 1 puis on demande de compter. Il compte et on peut déjà apprendre le nombre 6. Le participant Esther affirme :

L'évaluation partielle est juste pour vérifier. Selon le goût, on coupe chaque fruit on fait goûter aux enfants, il goûte et on les fait goûter et on les classe, on les amène à toucher, à manipuler et à donner la réponse. On introduit les fruits par un chant « je connais plusieurs sorte de fruits, la mangue est un fruit à noyau ... » c'est eux qui font tout, mais nos questions les oriente là où nous voulons les amener (Ac1-) + (Ac2-) + (Ac3-).

En conclusion, l'enseignant, part du jeu, d'un conte, d'un récit, d'une historiette, puis elle demande d'observer attentivement, il observe et elle demande de nommer. Après l'observation, c'est l'analyse. Il émet les hypothèses sur ce qu'ils ont observé. Il donne des réponses positives et négatives. On ne rejette pas les réponses négatives, on continue à poser les questions jusqu'à ce qu'il nous donne les réponses justes qui pourront nous aider pour continuer notre activité. Le participant Lucie affirme :

On les invite à les observer. Après l'observation, on leur demande de les nommer s'ils le connaissent. Ils vont les nommer. Il peut avoir des fruits qu'ils n'auront pas reconnu, on va les faire nommer, connaître, ici, la maîtresse les dirige présente en nommant chaque fruit. Elle dit de nommer chaque fruit, il nomme. Ils ont nommé spontanément maintenant on dirige l'observation. La maîtresse montre un fruit, il répète voici l'ananas, c'est l'orange. Je montre l'orange. La maîtresse dit qui connaît l'ananas, le citron, l'orange. Moi voici l'ananas. Est-ce que c'est l'ananas ? C'est bien. On présente chaque fruit et on demande de le nommer, on le nomme, puis on fait répéter par chacun collectivement d'abord ensuite individuellement. En mathématique, on peut faire la différence sur la quantité des nombres. On peut les compter, pour faire notre salade de fruits on a eu besoin de combien d'ananas ? 1 ; 2,... il y'avait combien de pépins ? On peut les compter. On peut compter les noyaux. Même en éducation sensorielle et perceptive, Quand on a fini la salade, il va falloir le goûter, il faut parfois sortir du cours de l'école. On ne peut pas faire notre salade sans sel. Pour faire la purée d'avocat, on aura besoin du sel et de vinaigre qui viennent d'ailleurs. C'est l'occasion aussi d'entrer en contact avec un nouveau non qui n'est pas le fruit. (Ac1++) + (Ac2++) + (Ac3++).

Au regard du participant L nous notons qu'il a une ancienneté professionnelle importante au poste et qu'il enseigne à l'école maternelle depuis 30 ans et il a actuellement 25 ans au poste où il est maintenant. Pendant l'enseignement un effort est fait sur le matériel concret. Il amène les enfants à manipuler à se les représenter par exemple les fruits mentalement. On observe ici que

les enfants font un effort appréciable pour symboliser les fruits par exemple en mathématiques et ceci grâce aux questions de l'enseignante.

Le participant manuelle au regard des observations faites du participant M a une ancienneté de 30 ans de service et une ancienneté au poste de directrice de 12 ans. La remarque est que les autres 18 ans elle a enseigné l'école primaire et ne vient à l'école maternelle qu'avec le titre de directrice. Malgré le fait qu'elle enseigne souvent la grande section et la moyenne section, elle éprouver beaucoup de difficultés. Elle mentionne :

Après avoir fini avec le jeu, on passe au tracé. Pour le tracer, on peut avoir du sable, de la farine. On demande à un enfant de verser le sable ou de la farine comme on a couru. Il verse. C'est la matérialisation. Elle demande aux autres amis de quitter. Ils quittent. Elle demande d'observer. Il observe. Qu'est-ce que notre ami à tracé ? Elle a tracé le ballon, le cercle. Il doit lui-même dire. Il doit être au centre de son activité. Il doit jouer, tracer lui-même, dire ce qu'il a tracé. C'est quand ça le dépasse qu'on l'aide. Pour faire les ondulées, on aligne toujours les enfants en ligne droite, on donne toujours les consignes, on montre le modèle. Par le jeu, les acquis sont fixés A l'analyse, on commence par l'essai libre, puis l'essai dirigé ou un travail individuel avec les enfants. On leur demande qu'est-ce qu'on fait pour tracer la courbe, ils vont verbaliser, dire comment on procède pour tracer la courbe. A l'évaluation, on le fait écrire sur les bouts de papiers. On peut leur demander de décorer un mouchoir. (Ac1-) + (Ac2-) + (Ac3-).

Cette manière de procéder ne peut pas amener les enfants à développer les habiletés cognitif, motrices et socio-affectives chez les enfants du préscolaire. (Dd1-)+ (Dd2-) + (Dd3-).

Tableau 10: grille d'observation des élèves

habiletés à développer	codes	Opérations	Codes	Répertoire comportemental			
				(o)	(+)	(-)	(+ou-)
Habiletés cognitives	D	-attentif au modèle -comprendre et expliciter -regardé et parler de l'élément - comparer à d'autres	d1				
habiletés socio-affectives	D	-se rappeler un évènement -être actif et non passif -répondre aux sollicitations de la maitresse	d 2				
habiletés psychomotrices	D	-décrire et classer -développer l'acuité sensorielle - différenciation progressive - bonne articulation des mots - acquisition du langage	d 3				

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES

Après avoir présenté et analysé les résultats au chapitre précédent, dans celui-ci il convient de donner un sens et une direction à l'analyse en nous référant au cadre théorique que nous avons choisi pour tirer nos hypothèses de recherche. La fonction de ce chapitre est de répondre à la question de savoir si nos assertions peuvent être validées au regard des données empiriques. A ce titre, le chapitre comprend trois sections : le rappel des données empiriques et théoriques, l'interprétation des résultats et les perspectives théoriques et pédagogiques.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1 Rappel des données empiriques

Au terme de l'analyse de données les faits sont regroupés autour de deux points essentiels. Majoritairement les enseignants ne mettent pas en exergue les trois modes de représentations qui sont le mode enactif, le mode iconique et le mode symbolique. En effet, on observe que le développement des habiletés chez les enfants de 4/6 ans de l'école maternelle n'est pas effectif sur le triple plan cognitif, socio-affectif, et psychomoteur. Au regard des entretiens avec nos participants et des observations faites dans les salles de classes, nous notons que quatre participants à savoir Reine, Ange, Carole, Manuelle font des efforts d'introduire les activités avec du réel, c'est-à-dire avec les objets concrets comme par exemple la tomate, la mangue la papaye, l'ananas. Donc la prise en compte du mode enactif avec les indicateurs suivants comme Manipuler les objets présentés (a1), Regarder les objets pour reconnaître les formes (a2), Gouter les fruits pour avoir la saveur (a3) sont manifeste d'une manière ou d'une autre chez tous ces participants. Alors que les autres modes sont peu représentés chez ces participants, c'est-à-dire le mode iconique et le mode symbolique. Ainsi dit les participants dans leur manière de procéder n'amènent pas toujours les enfants au niveau de réflexivité, comme par exemple la représentation schématique d'un objet et sa représentation par des symboles sont absents d'où l'incapacité des enfants de développer les habiletés cognitives, motrices et socio-affectif de même des images.

De l'autre côté l'entretiens avec les participants Pauline, Esther, Lucie et Nani nous laisse comprendre que ce premier niveau de représentation du savoir par action qui est le mode enactif est absent chez ces derniers, l'introduction des activités se fait par les images ou des dessins faites au tableau par l'enseignant ou sur les fiches préconçues. À cet effet la manipulation est impossible car l'enfant ne peut toucher, il ne peut pas manipuler encore moins goûté pour reconnaître les saveurs dans le cadre des fruits. Bref ces enseignants ne mettent pas en exergue ces trois modes de représentations qui permettent la construction du savoir.

Ainsi on note que les enseignants ne prennent pas en compte les trois modes dans la construction du savoir, d'où le développement des habiletés des enfants du préscolaire devient problématique.

5.1.2. Rappel des données théoriques

Au regard du cadre théorique que nous avons construit, La théorie du développement des mécanismes d'apprentissage, Bruner(1983) cherche à comprendre les processus qui rendent possible cette acquisition, c'est-à-dire les mécanismes qui aident ceux qui apprennent à s'approprier le savoir, à construire le savoir. Ainsi l'auteur met en exergue le rôle de soutien, du guidage et du tutorat de l'enseignant dans ce processus de construction du savoir. Ainsi Bruner propose trois modes de représentations du savoir qui permettent sous le contrôle du tuteur d'aider les enfants du préscolaire à développer les habiletés en terme cognitif, motrices et socio-affectif. Selon Bruner on apprend dans un premier temps par l'action, par la manipulation C'est le mode « *enactif* » ou sensori-moteur. L'information passe par l'action. Connaître, c'est d'abord agir. On connaît quelque chose parce qu'on « *sait le faire* ». Pour apprendre, on a besoin de manipuler les données, de les percevoir par le sens. Un apprentissage psychomoteur se fait par l'intermédiaire de l'action et sa représentation est sensori-motrice, « *inscrite dans nos muscles* » (1973) ; apprendre à faire de la bicyclette ou à nouer des lacets sont des exemples typiques. On peut parler d'une intelligence manuelle. Il y a des apprentissages qui en restent là, on sait faire, sans plus. La représentation enactif de Bruner est très proche de l'action elle-même.

Pour ce qui est du second mode qui est à un niveau un peu supérieur, on note qu'il s'agit ici de pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale. Les images développent leur propre fonction, elles deviennent de précieux résumés de l'action On se fait une idée, on se représente un objet mentalement. On sait le

reconnaître, le distinguer d'un autre sans nécessairement être capable de dire pourquoi ou de le nommer. Quand l'enfant est capable de distinguer un carré d'un rectangle, mais sans arriver à formuler les raisons de cette distinction, il se trouve à ce niveau-là. C'est le mode « *iconique* »

Le dernier mode de représentation du savoir c'est le mode symbolique Une « *traduction* » de la représentation iconique en une représentation abstraite des mots ou des codes divers mène au troisième mode, le mode symbolique. Le système symbolique représente les « choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires. Un « *mot ni ne désigne son signifié du doigt, ni ne lui ressemble comme une image* » (1973).L'apprentissage, à ce niveau, est le plus complet ; on peut communiquer sa pensée à soi-même et aux autres, dire ce qu'on fait et ce qu'on pense faire.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.2.1. Du mode enactif au développement des habiletés chez les enfants de l'école maternelle

Pour Bruner(1983), l'information passe par l'action. Ainsi le jeune enfant ayant une expérience encore limitée examinera les éléments qui l'entourent par ses 5 sens. Il s'agit d'apprendre en faisant. Beaucoup d'apprentissages en restent là. Ce premier mode est essentiel pour guider l'activité, et particulièrement ce que nous appelons l'activité qualifiée. Plus généralement, c'est le mode qui impose des fins ou des structures instrumentales au monde. Bruner affirme : « Si je devais aujourd'hui le rebaptiser, je l'appellerais le mode procédural ». Selon Bruner, nous n'entraînons pas assez les enfants à utiliser leurs outils d'esprit, à aller au bout de leur pensée. A l'école ou dans les manuels, les hypothèses sont souvent données au départ d'un problème, donnant la fausse impression qu'on part de la solution pour retrouver le raisonnement après. Dans le monde réel, il ne s'agit pas de prouver une solution déjà donnée, mais bien de la trouver. Cette façon de présenter les choses fait perdre l'idée qu'il existe un problème à résoudre et qu'il est nécessaire d'en chercher la solution. L'entraînement à formuler des hypothèses est négligé, tout comme la capacité à condenser l'information qu'on possède.

En effet, pour stimuler la prise de conscience de la démarche intellectuelle, il faut donner l'occasion aux enfants de s'approprier l'information, de l'explorer, d'abord par intuition, ensuite par l'analyse qui corrige et justifie cette première approche. En explorant les indices, ils s'entraînent à formuler des hypothèses, à aller « au-delà de l'information donnée », à tester les limites de leurs concepts. Le raisonnement s'améliore. Il faut ensuite revenir sur le processus qui a rendu raisonnement possible pour en prendre conscience. Cette manière de procéder sur le

terrain se confirme par les propos du participant ange qui présentent la fin du processus sans toutefois montrer la procédure pour y parvenir. On note ceci :

A partir de l'expression orale, on va faire le pré lecture, la lecture, le graphisme. En graphisme par exemple, on peut demander de compléter l'épi de maïs (avec les petits ronds). En pré lecture, on peut par exemple si on veut étudier la lettre « m », à partir du macabo, du manioc, de l'igname et extraire la lettre « m » ; on met ces mots au tableau en les mettant en évidence. En pré lecture, c'est la lecture d'images-mots seulement. Les images au tableau avec leurs noms en script ou en cursive. Le pré lecture vient avant la lecture. En lecture, on met la lettre « m » que l'on veut faire acquérir aux enfants. On découpe les mots en syllabe en lettre à étudier et on fait lire aux enfants. En éducation sensorielle, on peut faire les différences des couleurs (le violet, marron, l'orange, le rouge). On peut faire la vie pratique (comment faire la salade de laitue ou la salade de choux

On comprend par-là que l'enfant ne peut pas acquérir toutes les habiletés d'après cette façon de procéder et du coup, le développement des habiletés est biaisé. À partir de l'observation des interactions mère-enfant, Bruner a mis en évidence l'importance des premiers échanges verbaux pour le développement ultérieur du langage. Soulignant l'intérêt des relations asymétriques et de l'imitation, Bruner a développé le concept « *d'interactions de tutelle* », qui permettent à l'enfant de s'élever au-dessus de son niveau actuel. Il définit le développement comme « *un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, L'adulte agissant comme médiateur de la culture* ». Pour apprendre, on a besoin de manipuler les données, de les percevoir par le sens. Un apprentissage psychomoteur se fait par l'intermédiaire de l'action et sa représentation est sensori-motrice, (1983). Ceci se confirme par les propos de Pauline :

Pour les amener à savoir la saveur de l'orange, elle demande à chaque enfant de goûter le jus et de dire la saveur. Il goûte et dit l'orange est sucrée. Pour connaître la différence de fruits, on peut leur faire goûter d'autres fruits comme le citron. Il goûte et dit le citron est acide. Ceci peut nous conduire à l'éducation sensorielle et perceptive sur le goût.

En fait, dans la représentation enactive l'information est représentée en termes d'actions spécifiées et habituelles (ex : marche, bicyclette). Il n'y a ici ni images ni symboles ou signes verbaux. Les activités sont menées sur un mode seulement procédural. C'est le premier niveau de représentation qu'acquiert l'enfant lié à l'action, il correspond au stade sensori-moteur de Piaget. Pour Bruner(1966), Il faut développer chez l'enfant le respect de ses propres capacités mentales, de sa capacité à générer des bonnes questions, à deviner de façon intelligente. Il faut faire découvrir aux enfants qu'il y a tout ce qu'il faut dans leur tête pour apprendre. La plupart des têtes contiennent plus que nous ne le pensons habituellement et plus que nous ne sommes disposés à utiliser. Il nous faut persuader nos élèves qu'il y a dans leur tête des modèles implicites qui sont utiles, et le meilleur moyen de les en persuader c'est de le leur démontrer. Une situation d'apprentissage appropriée, qui permettrait à l'enfant d'être mûr avant l'âge. Si l'enfant est prêt à recevoir une idée donnée et, si on arrive à la présenter d'une façon qu'il puisse Comprendre, ce n'est pas l'âge en soi qui doit être un frein. Le contraire peut être tout aussi vrai : un enfant ayant dépassé un certain stade quant à l'âge peut ne pas être prêt à recevoir ou à comprendre une idée. Ainsi l'enseignant doit commencer les activités d'apprentissage par le réel, par le concret pour amener les enfants au développement des habiletés. A suivre les propos de Nani il en ressort ceci :

Normalement, on commence par les sensibilisé à l'étape découverte. On pouvait les mettre à leur observation, les présentés, les faire observer, poser les questions que fait-on avec les arachides ? On les mange. Pour les avoir, qu'est-ce qu'on a fait ? On les a semés. Est-ce que nous avons un jardin ? Non. Que pouvons-nous faire ? Les semés dans une boîte. On fait semer et arrose. L'observation permet d'acquérir les bonnes conditions d'une plante. On fait toucher les graines, il identifie les bonnes graines des graines malades. On les fait semer dans les conditions favorables et défavorables. Chaque jour, on vérifie l'évolution et on arrose les plantes.

Cette façon de procéder par la formulation des hypothèses n'aide pas l'enfant, car il n'est pas au centre de son apprentissage. A ce niveau, il est question pour l'enseignant, d'amener l'enfant à toucher, à manipuler, à découvrir et non à, formuler les hypothèses .l'enseignant doit guider l'enfant dans son apprentissage. A ce sujet les théories constructivistes et interactionnistes ont mis en évidence l'importance des interactions entre pairs, non seulement pour la socialisation,

mais aussi pour le développement cognitif. (Doise et Mugny, 1981 ; Perret-Clermont et Nicolet, 1988). Le fait de s'approprier les apports des autres permet de remettre en cause les représentations initiales, de les remanier, pour parvenir à la construction de connaissances nouvelles. Le participant carole mentionne : « *A l'analyse on pose les questions dirigées. Il répond, forme même des petites phrases. Je demande qui peut me montrer la machette au tableau ? que fait-on avec ? On cultive. Les enfants sont plus éveillés ils donnent même des réponses qui ne sont pas prévues* ».

Au regard de ce qui précède, on note que les enseignants n'aident pas les enfants à s'approprier le savoir en passant par la manipulation sensorielle, par l'observation ce qui freine le développement des habiletés chez les enfants du préscolaire. D'où le mode enactif déployé par l'enseignant permet à l'enfant du préscolaire de développer les habiletés.

5.2.2. Du mode iconique au développement des habiletés chez les enfants de l'école maternelle

Le mode iconique est un degré un peu plus élevé que le précédent niveau cognitif et mène plus loin ; il s'agit ici de pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale. D'après Bruner (1966) Les images développent leur proie pré fonction, elles deviennent de précieux résumés de l'action en outre on se fait une idée, on se représente un objet mentalement. On sait le reconnaître, le distinguer d'un autre sans nécessairement être capable de dire pourquoi ou de le nommer. Quand l'enfant est capable de distinguer un carré d'un rectangle, mais sans arriver à formuler les raisons de cette distinction, il se trouve à ce niveau-là. C'est le mode « *iconique* » ; il y a également beaucoup d'apprentissages qui restent à ce niveau.

Dans la représentation iconique, l'information est représentée en termes d'images. Le sujet la construit à travers d'objets du monde réel, des représentations qui sont indépendantes des actions qu'on peut exercer sur eux. Les images ne saisissent pas seulement la particularité des événements ou des objets : elles donnent naissance et servent de prototypes aux classes d'événements ; elles fixent des repères auxquels on peut confronter. L'apprenant devrait être conscient de sa démarche mentale, se rendre compte par quelles étapes il est arrivé à résoudre un problème. Il est urgent de lui montrer des modèles théoriques et de l'entraîner à les utiliser. Ces outils sont par exemple la capacité à faire la relation entre cause et effet, à tirer des conclusions, à

formuler des hypothèses. Le langage en tant que système hiérarchisé permettant d'exprimer des relations est un des outils les plus importants, sinon le principal. Ainsi l'enseignant avec ce rôle amène l'apprenant à classer les différents objets selon leurs caractéristiques, Dessiner les fruits présentés, Schématiser un objet ou représenter. Mais sur le terrain et en lien avec les entretiens des participants on note que ceci est fait dans un sens contraire, on peut suivre ceci du cas Ange :

On prépare, il nomme, on leur demande de découper, lacer, rincer, on met dans la passoire pour que l'eau sorte. On demande de découper les oignons, la tomate. Pour manger, qu'est-ce qu'on ajoute ? On ajoute la sauce vinaigrette. Qui se prépare comment ? Avec de l'huile, du vinaigre, du sel. Il y en a qui mette aussi la mayonnaise. Quand on a fini de découper, on fait le mélange et on goûte aux enfants. Pour les fruits, on peut faire acide et sucrée en éducation sensorielle. Nous avons le citron qui est acide, la mangue sucrée, l'orange

Pourtant pour ce qui est fruits l'enseignant doit amener les enfants à classer selon les goûts et non de classer et de leur demander d'en faire la distinction, là il n'y a pas croissance au niveau cognitif. Des propos d'Esther et de Pauline on peut suivre ceci :

Les goûts, on pose les fruits par qualité et on fait goûter fruits par fruits et tout de suite il nous donne le goût de ce fruit. Tous doivent goûter individuellement les uns après les autres et l'évaluation doit suivre. L'évaluation se fait objectivement parce que quand chaque enfant goûte, nous avons la réaction tout de suite. Et il peut dire le goût, pour la couleur, il utilise les yeux, il va voir et les nommer. Pour catégoriser les fruits à pépins, à noyaux, on coupe, on fend on leur montre l'intérieur.

Ici les enseignants semblent faire des efforts mais on constate qu'ils prennent la place de l'enfant et travaille à la place de ce dernier. Le participant Lucie ne nous dit pas le contraire :

En graphisme, sur l'ananas, il peut avoir les motifs. Ils peuvent mettre le gabarit de l'ananas, (carré, rond, demi-cercle, courbes dans tous les sens). En dessin, on propose le dessin d'un fruit, ou un fruit au choix, on utilise la technique du dessin. On propose le fruit à dessiner. Il observe. On leur donne un premier matériel. Il dessine librement. On apprécie verbalement ; on Donne encore le matériel, dirige le dessin.

En effet, la capacité à représenter le monde en termes d'images typiques et de similarités donne une sorte de structure pré conceptuelle grâce à laquelle l'enfant peut agir non seulement dans son environnement mais aussi dans le monde. Ce second niveau de représentation qu'acquiert l'enfant prolonge l'organisation perceptive en condensant les données sensorielles dans des images sans le secours de l'action ; il y a intériorisation des gestes et des perceptions sous forme de schémas stables. Mais, on observe que quelques indicateurs apparaissent mais dans le sens divers car les enseignants ne laissent pas les enfants explorer d'eux-mêmes, d'où le mode iconique permet le développement des habiletés chez l'enfant du préscolaire.

5.2.3. Du mode symbolique au développement des habiletés chez les enfants de l'école maternelle

D'après Bruner (1983) une traduction de la représentation iconique en est une représentation abstraite des mots ou des codes divers qui mènent au troisième mode, le mode symbolique représente les choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires. Un mot ni ne désigne son signifié du doigt, ni ne lui ressemble comme une image. L'apprentissage, à ce niveau, est le plus complet ; on peut communiquer sa pensée à soi-même et aux autres, dire ce qu'on fait et ce qu'on pense faire. Le développement cognitif comprend une capacité de plus en plus grande de dire à soi-même et aux autres, à l'aide de mots ou de symboles ce qu'on a fait et ce qu'on fera (Barth Britt, 1985). Le système symbolique permet une plus grande condensation d'information, c'est le cas de la mathématique ou d'un proverbe, par exemple. La croissance cognitive est stimulée par le conflit entre le mode iconique et le mode symbolique. En encourageant l'enfant à expliquer ce qu'il fait ou voit, on l'oblige à quitter l'action ou l'image, « *qui sont souvent des représentations limitées de la chose* » Bruner (1983) pour approfondir. Le participant Pauline note : « *lorsqu'on découvre la notion à apprendre, on fait répéter collectivement et individuellement. On peut leur demander qu'est-ce que vous voyez ? Il dit je vois la chair, les pépins. Après avoir nommé la maitresse peut les amener à voir que l'orange est juteux* ». cette manière de procéder s'impose à l'apprenant, il est victime d'un traumatisme cognitif. Pauline poursuit en ces termes : « *A l'évaluation, je leur demander de donner les noms des légumes. La synthèse va ensemble avec l'évaluation. Quand il a observé, on l'amène à dire ce qu'il a vu ou entendu, à émettre les hypothèses. On fait la fixation, la consolidation si c'est un conte, qu'il puisse écouter et redire normalement* ». Cette description nous paraît assez suffisante pour comprendre que cette manière de procéder ne peut pas être favorable pour

conduire de façon consciente et efficiente les apprentissages et, amener les enfants du préscolaire à développer les habiletés et par conséquent, à faire des transferts « *haut de gamme* » qui selon Morissette (2002, p. 46) « *constitue une démarche consciente qui nécessite fréquemment la mise en relation de plusieurs éléments* ».

Selon Bruner, le développement intellectuel n'est pas réglé comme une horloge mais influencé par le milieu social, notamment par l'école. Pour l'école, le problème est de déterminer une certaine progression dans les apprentissages. Les trois modes se complètent et leur interaction est primordiale pour l'apprentissage. Bruner donne l'image d'une spirale pour décrire différentes phases de l'acquisition des connaissances : en passant d'un mode de représentation à l'autre, en reprenant les données par des modes différents et dans des contextes divers, la pensée évolue vers une plus grande abstraction. L'information est représentée sous forme d'une schématisation arbitraire et abstraite. Tout système de symboles (les mathématiques par exemple) peut servir d'outil à de telles représentations, mais le langage naturel en constitue le support majeur. Ce troisième niveau auquel accède l'enfant est celui de la représentation abstraite, d'une conceptualisation des situations. La représentation symbolique met en jeu le langage.

Les deux premiers niveaux peuvent être expliqués par l'interaction avec le milieu physique, le troisième niveau suppose l'apport d'un système symbolique par le milieu social, il est donc nécessairement tributaire de la culture. Dès que le mode de représentation symbolique intervient, il n'est plus possible de parler de développement cognitif en le dissociant du langage, et par conséquent, il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendamment des modalités de l'influence qu'exerce sur elle le milieu culturel. Ici, est le principal outil de la pensée réflexive, il peut se passer ou pas de l'expérience concrète. Selon Tremblay (1968 ; p. 72) : « *Une idée plus ou moins abstraite, un symbole qui désigne ou représente une réalité plus ou moins vaste.* » Cette dernière définition met en évidence le niveau d'abstraction et l'étendue de la représentation qui sont des caractéristiques propres à chaque concept.

De nombreux travaux sur le développement du jeune enfant portent sur le domaine des compétences langagières, fondement sur lequel s'édifient tous les apprentissages. Morissette (2002, p.57) montre que, dans le rôle de « facilitation », le médiateur accompagne l'apprenant sur la voie de la métacognition et de la réflexion sur soi. Il faut « *amener les élèves à porter un regard réflexif sur leur façon d'apprendre et de comprendre en les aidant à rendre explicites les stratégies qu'ils utilisent et les structures mentales qui les guident vers les choix de ces*

stratégies ». Autrement dit, les enfants ont besoin de médiation pour voir ce qu'ils ne sont pas capables de voir seuls. En les aidant à se questionner sur leur façon de faire, sur les stratégies cognitives qu'ils utilisent, sur leur mode d'interaction avec les autres et avec leur environnement, le médiateur les aide à dépasser le niveau des découvertes spontanées et les guide vers la prise de conscience de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils apprennent, de pouvoir réfléchir sur les données abstraites. Les participants Ester explique : « *Si c'est une observation on l'amène à nommer, il doit pouvoir montrer qu'il a fixé en redisant le conte ou en nomment, montrant les objets qu'on lui a présentés* ». Et le participant Esther renchérit en ces termes. « *On va étudier les fruits. Elle présente chaque fruit et le fait nommer. Les enfants répètent. Elle fait répéter en veillant sur la bonne prononciation « banne, banane, anas, ananas* ». (1)

On observe d'après les propos précédents et les données du terrain que le mode symbolique n'est pas développés, car le questionnement de l'enseignante ne permet pas de coder les mots et par conséquent d'élever le niveau du langage, Pourtant quand un enfant est encouragé à expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, il est obligé de quitter l'action ou l'image qui sont souvent des représentations limitées de la chose, dominées par les éléments extérieurs, observables. Sa compréhension va alors s'approfondir. Le langage n'est donc pas perçu par Bruner comme une preuve de l'abstraction mais plutôt comme un médiateur pour y arriver. Une condition pour atteindre ce niveau cognitif le plus complet est l'interaction verbale avec l'entourage. L'enseignement est grandement facilité par l'intermédiaire du langage qui finit par être non seulement le moyen d'échange mais l'instrument que l'apprenant peut ensuite utiliser lui-même pour mettre de l'ordre dans l'environnement (Bruner,1966).Le langage a donc la double fonction de représenter le savoir et de le communiquer. Le langage devient un outil intellectuel avancé, un outil qui entre dans la Construction du savoir.

En sommes, suite à l'interprétation des résultats, nous pouvons élaborer une synthèse des éléments ressortis. Nous voyons que la représentation des différents modes de savoir par l'enseignant favorise le développement des habiletés cognitives, motrices et socio-affectives. Ces trois modes ne sont pas des stades de développement liés à l'âge et à la maturation mais sont trois systèmes de représentation. « *Une fois développés, ils fonctionnent comme 3 systèmes parallèles pour appréhender* Bruner 1983). Un apprentissage moteur peut donc évoluer à travers les trois modes de représentations ; par l'action, par l'image des gestes et par l'explication verbale des gestes. Aucun apprentissage n'est enfermé dans un seul mode. L'enfant étant encore immature sur

le plan cognitif, les activités doivent commencer par des situations d'apprentissage mettant en exergue le mode enactif, ensuite le mode iconique et enfin le mode symbolique qui est le niveau le plus élevé préparant ainsi les enfants à des transferts d'apprentissages possible.

5.3. PERSPECTIVES

Tout au long de notre recherche, les trois modes de représentation des savoirs que doit mettre en œuvre l'enseignant en situation d'enseignement/apprentissage à savoir, le mode enactif, le mode iconique, le mode symbolique ont été évalués pour vérifier si elles déterminent le développement des habiletés des élèves au préscolaire. Ici, nous devons noter que chaque mode a une influence sur le développement des habiletés des enfants. Cependant, dans le cadre de notre recherche, ces modes ne sont pas toutes valorisées pour favoriser le développement des habiletés. A cet effet, nos perspectives seront focalisées sur ces deux grands points : d'abord les perspectives théoriques, enfin les perspectives pédagogiques.

5.3.1. Perspectives théoriques

Les résultats issus de l'hypothèse de recherche n°1 montrent que en situation d'apprentissage les enfants sont assis face à la maitresse. La maitresse présente le matériel et fait nommer, les dispose au sol. Motive les enfants en disant : mes amis, moi j'aime beaucoup jouer et quand je joue vous regarder mes pieds. Fait chanté. Dispose les bouteilles en forme de u. Commence, danse en chantant et en faisant chanter les enfants. Donne les consignes regarder comment mes pieds marche, regarder ou je commence et ou j'arrive. Elle démontre trois fois en chantant et en dansant. En faisant chanter et dansé les enfants. Demande qui va marcher comme la maitresse. Notre ami Yvette marche, elle marche vite et la maitresse demande est ce qu'elle a bien marché ? Non. Elle demande de recommencer. Elle recommence et marche comme la maitresse. La maitresse fait marcher collectivement les uns après les autres. Il marche en suivant les consignes. Il y a des acteurs et des spectateurs. Pendant que les acteurs jouent, les spectateurs chantent. La maitresse demande qui a bien marcher ? Elle demande à un ami de venir mettre les cailloux comme on à marcher. Notre ami jean mari met les cailloux comme on à marcher. Les enfants matérialisent.

Les enseignants envisagent le processus par l'agir corporel, par le vécu corporel. Ceci laisse croire que les enseignants du préscolaire ne sont pas outillés pour mettre en œuvre le mode

enactif permettant le développement des habiletés chez les enfants. (Dd1-)+ (Dd2-) + (Dd3-). Ce qui confirme notre cadre théorique qui relève que en situation d'apprentissage, le rôle de l'enseignant est d'organiser l'espace. C'est-à-dire de Constituer autour de l'enfant un environnement riche, varié et stimulant, de Proposer des coins lisibles, délimités, identifiables par des classes d'objets repérables, accueillants, attirants, modulables, transformables avec des affichages thématiques associés. D'organiser le temps : Quand jouer ? Pendant combien de temps, prendre en compte l'âge des enfants. D'observer les enfants dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. De passer du temps à jouer avec eux pour échanger et partager. De Proposer des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques, permettant de dépasser le « faire » pour aller vers « l'apprendre en faisant. De prendre en compte les acquis des enfants pour les choix pédagogiques. De donner le temps pour permettre l'automatisation des connaissances afin qu'ils puissent développer leurs habiletés. D'Ancrer l'apprentissage dans la manipulation (Ateliers autonomes). Proposer des situations d'exercice en utilisant le jeu comme modalité. De permettre à l'enfant de refaire avec du matériel différent et dans des situations différentes. (Gioux 2007).

Dans la même perspective, Château, (2017) suggère que en situation d'enseignement / apprentissage, dans un jeu de construction, l'enfant utilise du matériel pour construire ou créer des objets (pâte à modeler, briques, planchettes, blocs à assembler sans ou avec emboîtement ou dispositif de liaison, puzzles, dessins, productions...). Il « réalise » (au sens de rendre réel) selon ses propres choix ou selon des directives, au moyen de matériel diversifié tant dans la forme que la matière ou les propriétés ; l'enfant est un « découvreur » qui passe par des essais / erreurs pour aller de ce qu'il sait déjà faire à ce qu'il ne sait pas encore faire.

De même, en psychopédagogie, la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre. Mis en présence de matériel pour construire, l'enfant commence par explorer les différentes pièces. Il continue en essayant des organisations puis des assemblages, pour le simple plaisir d'exercer son pouvoir sur les objets. Son intérêt s'épuise vite s'il n'est pas mis en présence de réalisations qui déclenchent le désir de « faire comme » celui qui montre le geste, ou de « faire pareil » que ce qu'ont produit des gestes. L'enseignant joue ainsi un rôle déterminant dans l'éveil de ces désirs. Il ne peut se contenter de mettre l'enfant en présence de matériel et de jeux ; il lui faut aussi déclencher le

désir d'imiter, en présentant des modes opératoires et des réalisations. La motivation de l'enfant est alors de nature exogène car générée de l'extérieur, par les situations organisées par l'adulte (Viau, 2009).

Cependant, certains enseignants au préscolaire, privilégient certains modes au détriment des autres. Lorsqu'on observe les pratiques de classe à l'école maternelle, on s'aperçoit que la plus part des enseignants n'envisagent pas le processus enseignement-apprentissage par une tâche permettant à l'apprenant de réveiller son déjà-là conceptuel, ses protopensées, ses représentations. Ils ne donnent pas la possibilité à l'enfant de choisir son activité. Dans la plupart des pratiques, l'éducation exige à la fois des actions actives et interactives. Elle doit tenir compte du monde social de l'enfant et de sa communauté. Lorsque l'enfant s'engage dans une expérience d'apprentissage qui joint ses champs d'intérêts et qui a des liens avec ses expériences antérieures, il prend plaisir à apprendre. Tout autant, le plaisir en soi ne suffit pas pour rendre une expérience éducative. Pour être éducative, une expérience d'apprentissage doit avoir un but éducatif clair et être planifiée en conséquence. De plus une expérience d'apprentissage est appropriée lorsqu'elle développe, chez les enfants, la curiosité intellectuelle et le goût d'apprendre (Bruner, 2000).

Les résultats issus de l'hypothèse de recherche n°2 montrent que en situation classe, les enseignants mettent en exergue une littérature qui ne s'accompagne pas avec la réalité, car à l'observation, on note qu'elle fait le contraire de ce qu'elle déclare, elle schématise plusieurs types de légumes au tableau et les fait nommer par les enfants. L'accent est mis sur le semi-concret. Cela nous a permis de conclure que notre hypothèse de recherche ainsi vérifiée est confirmée. Ce qui confirme les résultats de notre grille d'analyse des données.

Or en situation classe, à l'aide des images, l'enfant, seul ou en couple, construit une histoire en organisant ses différents éléments. Il la fait ensuite découvrir au groupe qui doit interpréter et raconter une histoire à partir de ces éléments. L'enfant toujours seul ou en couple, peut aussi réaliser ses propres étiquettes-mots en utilisant sa voix pour écouter les mots qu'il y inscrit. Il imprime son jeu d'étiquettes, le découpe et construit ses premières phrases. De même, les activités artistiques offrent aux jeux de construction un vaste champ d'expression où la créativité entame son œuvre au service d'autres formes d'expression. En de nombreux aspects, elles rejoignent l'exploration des matières, des objets, mais aussi des formes. Après les étapes d'exploration, l'enfant se laisse guider par son projet, puis commence à le planifier. Il peut :

assembler des couleurs pour en créer de nouvelles ; collecter, assembler et combiner des formes et des objets pour créer des volumes originaux ; collecter, créer, produire et organiser des bruits, des sons ou des vocalises pour créer des univers sonores (Viau 2009).

« À l'école maternelle, ils construisent des connaissances et des repères sur quelques formes et grandeurs. L'approche des formes planes, des objets de l'espace, des grandeurs, se fait par la manipulation et la coordination d'actions sur des objets » (MINEDUC). Autrement dit, une construction implique les quantités et les nombres lorsque l'enseignant introduit une simple contrainte dans le jeu : prendre en une seule fois la quantité de pièces nécessaires à la construction ou à une partie de celle-ci. Lorsque cette contrainte est vécue comme un jeu dont la réussite semble accessible et valorisante, l'enfant l'accepte volontiers comme règle. Selon son âge, la quantité et la diversité de matériel à prendre varie au fil des succès. En manipulant des objets variés, les enfants repèrent d'abord des propriétés simples (petit/grand ; lourd/léger). Progressivement, ils parviennent à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance.

Comme la si bien pensé Pollard (2010), à l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels. Il observe, il pose des questions et progresse dans la formulation de ses interrogations vers plus de rationalité. Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas). Il commence à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant (matière, objets). « C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome et l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, construit ses acquisitions fondamentales ». « Les enseignants encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, dans ces jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité ».

Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles. Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ces dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le

point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques.

Les résultats issus de l'hypothèse de recherche n°3 montrent que en situation enseignement /apprentissage, les enseignants amènent les enfants à symboliser les fruits en mathématique par exemple. Cependant, on note que la représentation mentale est peu connue à ce niveau. Ce qui confirme les résultats de notre grille d'analyse des données. Envisager le processus par le mode symbolique revient à amener l'enfant à verbaliser.

Le mode symbolique est une explication verbale du geste, il représente les choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires. Un mot ni ne désigne son signifié du doigt, ni ne lui ressemble comme une image » (Bruner 2000). Pour le participant Pauline en parlant de l'utilité par exemple des fruits, elle met en exergue le mode symbolique, car elle déclare : « Après avoir décrit le fruit, on peut parler de son utilité. Avec le fruit, on peut faire le jus naturel, on peut sucer. On peut parler les fruits comme l'ananas et la pastèque qui est un fruit charnus, juteux et à pépins » .elle poursuit en disant :

En vie pratique, on peut faire une salade de fruit. En mathématique, on peut compter par exemple les quartiers de l'orange. On peut utiliser dans la notion de autant de que... plus de... que (plus d'élèves que de quartier d'orange) il y a beaucoup d'activités qui interviennent. En vie pratique, les élèves apportent les fruits, font ensemble, la maîtresse les guide. La maîtresse dit qui va apporter ceci ou cela ? Chacun cite, moi je dois apporter l'orange, la papaye, le citron, la pastèque.

Allant dans le même sens, (Bruner, 1985) montre que le mode symbolique permet de comprendre le développement des habiletés des enfants au préscolaire. Autrement dit, l'enfant de cet âge apprend à évoquer les objets ou situations nom perçu dans le présent. Il s'agit pour l'enfant comme le dit Piaget d'accéder à la pensée symbolique, qui se définit selon lui comme étant la capacité d'évoquer les objets ou situation absente sous forme de symbole. Il faut noter qu'il y a une liaison étroite entre l'objet et sa signification. Il est question de communiquer à soi et aux autres sa pensée, ce qu'on fait ou ce qu'on va faire.

Suite à l'analyse précédente, nous pouvons dire que notre théorie du développement des mécanismes d'apprentissage de Bruner est confirmée. Il en est de même pour notre revue de littérature. Une recherche ultérieure pourrait porter sur l'hypothèse ci-après énoncée : les modes de représentation des savoirs permettent de comprendre le développement des habiletés des enfants au préscolaire. La validation de ce cadre théorique permet d'envisager les perspectives pédagogiques.

5.3.2. Perspectives pédagogiques

Au regard de l'analyse théorique qui précède, il convient de mentionner que trois éléments fondamentaux favorisent le développement des habiletés des enfants au préscolaire : Le mode enactif, le mode iconique et le mode symbolique. Un apprentissage moteur peut s'évaluer à travers les trois modes de représentations ; par l'action, par l'image des gestes et par l'explication verbale des gestes. Aucun apprentissage n'est enfermé dans un seul mode. C'est le conflit entre deux modes qui stimule la croissance cognitive. Quand un enfant est encouragé à expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, il est obligé de quitter l'action ou l'image qui sont souvent des représentations limitées de la chose, dominées par les éléments extérieurs, observables. Sa compréhension va alors s'approfondir. Le problème de la transmission du savoir est par ailleurs lié aux modes de représentation » des individus, c'est-à-dire aux façons dont les individus se représentent le savoir. C'est un travail qui nécessite la participation de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant doit impliquer l'élève, créer un environnement d'apprentissage qui favorise non seulement l'autonomie et la réflexivité mais aussi et surtout le transfert des apprentissages.

CONCLUSION

Au demeurant, il était question dans cette étude de comprendre comment les modes de représentation du savoir peuvent avoir une influence sur le développement des habiletés des enfants du préscolaire. Le constat qui a été fait est que la plus part des enseignants n'utilise pas conjointement les trois modes de représentation du savoir ce qui impacte sur le développement des habiletés des enfants. Or, dans le processus enseignement /apprentissage, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement. C'est dire que les enfants apprennent parce qu'on enseigne et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédés d'enseignement plus que sur les démarches de pensée ou les processus de raisonnement qui leur sont sous-jacents. Les chercheurs dans le domaine ont trouvé plusieurs types d'explication. Piaget, qui dès les années 1920, a défini, avec Wallon et Bruner, que le savoir était quelque chose qui ne s'accumulait pas mais se construisait, a donné une assise théorique aux partisans des méthodes actives comme Célestin Freinet. La découverte des impacts du développement psychologique de l'enfant, entre autre le concept des stades de développement de Piaget, montre que le développement de la pensée logique est lié à une succession d'étapes du stade concret vers l'abstraction. Jean Piaget a montré que l'intelligence était la faculté de s'adapter, c'est à dire à rechercher continuellement l'équilibre entre soi-même et son environnement. Cette faculté se construit à travers l'activité (sensori-motrice, verbale, mentale...) selon deux processus : une phase d'assimilation permettant à l'individu d'intégrer des données nouvelles à ses structures internes. Une phase d'accommodation où c'est l'extérieur qui s'impose à la personne, l'amenant progressivement à modifier les conduites dont elle dispose, en en créant ainsi de nouvelles. L'intelligence de l'enfant se développe de cette manière par un va-et-vient continu entre ces deux processus. C'est ce que Piaget appelle l'équilibration.

Bruner (2000), quant à lui, s'intéresse surtout au rôle des échanges enfant/adulte dans la construction de l'intelligence. Il est d'accord avec Piaget sur la nature constructiviste de l'apprentissage, mais là où ce dernier présente l'enfant seul dans l'action, Bruner souligne le caractère capital de l'interaction avec l'adulte. Il rejoint ainsi Vygotski et sa notion de « processus d'assistance » dans le développement humain. Il met en avant plusieurs aspects de

l'apprentissage. La motivation est un élément important, on n'apprend que si cela est utile. L'environnement également, c'est lui qui permet aux potentialités de l'enfant de s'épanouir dans ses relations avec les autres. Il décrit le fonctionnement cognitif de l'enfant, qui construit son savoir en cherchant des structures, par essais, erreurs, et selon trois modes de représentation parallèles, le mode enactif (le savoir est en liaison avec l'action), le mode iconique (capacité de savoir des choses par représentation mentale imagée), le mode symbolique (la traduction en mots, codes,...). Ces éléments sont chronologiques et il importe de ne pas brûler les étapes. Face à un apprentissage, certains enfants ont besoin d'épuiser un mode avant d'accéder au suivant. Il est également très important de multiplier les passages d'un mode à l'autre.

La loi n° 98 /004 du 14 avril 1998 D'orientation de l'Education au Cameroun stipule en son article 4 que : « *l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques socioculturels, politiques et moraux* ». Cela suppose que l'éducation transmise et acquise à l'école doit aider l'apprenant non seulement à développer ses habiletés mais surtout à s'intégrer dans la société. De ce fait, il ne doit pas fréquenter l'école pour l'école mais l'école pour la vie. D'où la problématique de ce travail : les modes de représentation du savoir permettent-elles de comprendre de manière significative le développement des habiletés des enfants du préscolaire ? La réponse à cette question de recherche est que les modes de représentation du savoir permettent de comprendre de manière significative le développement des habiletés des enfants du préscolaire. Pour soutenir, nous avons sectionné notre question de recherche en ces trois questions opérationnelles : En quoi le mode enactif permet-t-il le développement des habiletés des enfants au préscolaire ? Comment le mode iconique permet-t-il le développement des habiletés des enfants au préscolaire ?

En quoi le mode symbolique permet-t-il le développement des habiletés des enfants au préscolaire ?

Afin d'y répondre, nous avons effectué des entretiens avec 8 enseignants des classes concernées des écoles maternelles du Parc Repiquet. Le choix de notre strate se justifie premièrement par le fait que, la population des enfants du préscolaire est constituée de ceux qui sortent directement de la maison parentale avec des conceptions diverses liées soit à leurs cultures, soit à leur environnements. Deuxièmement, les enseignants sélectionnés l'ont été sur la base des critères suivants :

- être enseignants de deux sexes exerçant dans une école maternelle ;
- être enseignant en service dans l'établissement pendant l'année en cours ;
- être titulaire du CAPIA ou CAPIEMP ;
- avoir une ancienneté au poste d'au moins 10 ans ;
- être enseignante titulaire d'une classe de moyenne et grande section ;
- avoir une ancienneté dans la tenue de la classe d'au moins 10 ans

la méthode d'échantillonnage utilisée était non probabiliste, et la technique c'est l'échantillonnage à choix raisonné. Pour collecter les données, nous avons fait usage de l'entretien semi-structuré .pour analyser les données, nous avons opté une démarche qualitative dans laquelle nous avons opté pour l'analyse de contenu de quatre thématiques de notre travail : le mode enactif, le mode iconique, le mode symbolique et le développement des habiletés par les enfants du préscolaire. Les principaux résultats issus de l'analyse des contenus sont les suivants :

A première vue, l'analyse nous a permis d'évaluer si le mode enactif permettait de comprendre de manière significative le développement des habiletés chez les enfants de l'école maternelle. Pour recueillir les informations concernant cet axiome, nous avons pris en compte les avis des enseignantes qui ont la charge d'encadrer quotidiennement ces enfants de la maternelle. Les discours des enseignants nous révèlent que, en ce qui concerne la manipulation des objets présentés, dans le processus enseignement /apprentissage, l'enseignant de la maternelle doit amener l'enfant à déplacer, manier, toucher, palper, actionner, utiliser. Pour dessiner, peindre ou découper, par exemple, l'enfant a besoin de manipuler des crayons, des pinceaux et des ciseaux. La manipulation est fondamentale pour l'enfant. Elle répond à un besoin de sensorialité, elle permet, grâce à un apprentissage multi-sensoriel, de communiquer sur le canal sensoriel privilégié par chaque élève (gestion mentale, profils pédagogiques, « intelligences multiples »). Elle canalise l'attention et centre cette attention sur ce qui constitue l'essentiel de l'apprentissage, à savoir l'élaboration des concepts .elle le libère de la plupart des tâches annexes, en particulier celles liées à la lourdeur de l'acte graphique. Du fait de la rapidité des actions, elle offre la possibilité d'expériences nombreuses. (Berdonneau 2005).Concernant l'apprentissage des couleurs, l'enseignant doit amener les enfants à jouer à des jeux qui mettent l'accent sur la couleur. Par exemple le jeu de tri de couleurs. L'enseignant doit donner à l'enfant un tas d'objets de couleurs différentes. Demander à l'enfant de regrouper les éléments en fonction de leur couleur. L'enseignant doit prendre l'habitude de parler des objets en nommant leur couleur. Il

doit dire par exemple : « Tu as placé le cahier rouge sur ta table » ou « la peinture rouge à côté du cahier ».

Dans le domaine de la découverte du monde, C'est par l'usage de ses sens que l'enfant reconnaît les objets et les événements qu'il perçoit. Il s'agit de l'aider à mieux découvrir le monde et donc d'enrichir et développer ses aptitudes sensorielles, lui permettre de s'en servir pour distinguer les réalités différentes, les classer ou les ordonner, les décrire grâce au langage. Dans cette perspective l'enseignant propose des situations mettant en jeu l'exploration des qualités tactiles : rugueux, lisse, doux, piquant ; l'exploration tactile des formes et des surfaces. (Delorme 2005). L'enseignant doit demander de trier et classer une collection d'aliments en fonction de leur saveur sucré, salé, acide, amer). Il amène les enfants à découvrir et identifier l'odeur en la respirant puis verbaliser ses propriétés olfactives. Ce qui confirme le fait qu'il existe un lien significatif entre le mode enactif et le développement des habiletés des enfants au préscolaire.

Deuxièmement, les données recueillies nous montrent une fonction des modes de représentation du savoir qui permet de comprendre le développement des habiletés des enfants du préscolaire. Il est question du mode iconique qui s'opérationnalise par : l'observation attentive des objets présentés ; la classification des différents objets présentés selon les formes, le goût, la texture et les ressemblances ; le fait de deviner et de schématiser un objet. L'enseignant devra proposer aux élèves, tout au long de l'année, des activités simples, lesquelles ne nécessitent pas de déplacements hors de la salle de classe, dans le but de recentrer l'attention des enfants. En effet, les discours des enseignants révèlent qu' il s'agit notamment pour l'enseignant , de prévoir un moment de chant, des activités de rythme en se dégourdissant les jambes par une promenade dans la classe pendant quelques minutes, ainsi que par des exercices de gymnastique effectuées tout en restant en place à leur table. L'enseignant devra travailler la concentration par des ateliers ludiques pour que les élèves ne soient pas passifs et absents pendant le déroulement des activités, pour qu'ils ne s'intéressent pas à autre chose que ce qui se fait en classe notamment jouer avec leurs affaires, bavarder d'une part. Pour éviter qu'ils ne bougent beaucoup comme des déplacements et de mauvaise position corporelle d'autre part.

Pour ce qui est de Classer les différents objets présentés selon les formes, le goût, la texture les ressemblances les discours des enseignant révèlent que Par des observations, des

comparaisons, des tris, les enfants sont amenés à mieux distinguer différents types de critères : forme, longueur, masse, contenance essentiellement. Autrement dit, il sera question par exemple après une phase de découverte et de familiarisation avec le matériel, de suggérer des manipulations que l'enfant cherchera à imiter : par exemple, découvrir des formes (rond, carré, triangle...) par le toucher. L'enseignant pourra demander aux enfants de « trier », « classer » ou « ranger » les objets suivant leur forme par exemple.

Pour apprendre à deviner qui a disparu, l'enseignant met de la musique et laisse les enfants se promener dans la pièce. Lorsque la musique arrête, elle demande de se coucher par terre et de se cacher les yeux. Elle Prend une couverture et cache un enfant. Au signal, elle demande aux amis de se lever et de deviner quel ami a disparu. Il pourra aussi amener à deviner qui est devant lui en le touchant. L'enseignant Demande à un ami de se bander les yeux. Au rythme de la musique, les amis se déplacent autour de lui et lorsque la musique arrête, il doit deviner qui est devant lui en le touchant uniquement avec ses mains. Pour ce qui est du dessin, l'enseignant s'en sert dans toutes les disciplines afin de les illustrer et de les rendre plus accessibles. Ceci permet aux élèves d'avoir un outil pédagogique qu'ils connaissent et utilisent beaucoup, et donc de pouvoir progresser plus facilement. De ceci, nous pouvons dire que qu'il existe une relation significative entre le mode iconique et le développement des habiletés des enfants au préscolaire.

Troisièmement, le mode de représentations du savoir qui permet le développement des habiletés des enfants au préscolaire est le mode symbolique. Ce mode regroupe également quatre sous thèmes (l'explication verbale du geste, nommer les objets présentés, nommer un objet de son choix, entourer les objets, travailler en groupe). Chez ces enseignants, en situation de classe, le geste peut être produit sans accompagnement verbal pour ne pas interrompre l'enfant qui parle (pour encourager, corriger, aider sans interrompre la production, par exemple) ou il peut être produit avec la parole pour représenter visuellement un mot, une idée du discours oral. C'est grâce à son expérience pédagogique que l'enseignant arrive à prédire quels éléments de la phrase sont à renforcer par un geste et quels mots peuvent poser problème à l'apprenant dans la compréhension de l'énoncé oral. (Tellier, 2010). Pour nommer les objets présentés l'enfant se sert du langage. En situation d'enseignement/ apprentissage, l'enseignant doit apporter les objets dont

on se sert en l'école (crayon, crayon de couleur, gomme, tube de colle, effaçoire, règle, peinture, bouchons, ciseaux etc. demander aux enfants de nommer les objets présentés. Il nomme.

L'enseignant, doit amener les enfants à nommer avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Le faisant, ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les objets concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente.

L'enseignant peut donner à chaque élève une fiche. Leur donner une consigne différente à chaque fois « colorier l'arbre, le ciel... ». L'élève doit colorier uniquement l'espace cité à chaque fois. Demander aux enfants d'entourer un élément parmi plusieurs autres. Pour aider l'enfant à employer des mots pour résoudre des problèmes, faire des choix, décrire des objets et des événements et faire part d'idées, l'enseignant doit leur donner du matériel pour les inciter à dessiner et gribouiller, notamment de la craie, des crayons noirs, des crayons de couleur, des marqueurs, de la peinture pour peindre avec les doigts; utilisez des mots descriptifs comme les couleurs et les contraires (chaud/froid, grand/petit, rapide/lent) ainsi que des mots qui décrivent des actions (voltiger, éclabousser, courir) ; ce qui induit un lien significatif entre le mode symbolique et le développement des habiletés des enfants au préscolaire.

Au demeurant, il apparaît clairement à travers les résultats que les modes de représentation du savoir permet de comprendre significativement le développement des habiletés des enfants au préscolaire. Ce qui confirme les idées de Bruner (2000) en contexte Camerounais. A cet effet, il se dégage de cette conclusion trois plus grande values : la plus-value scientifique, la plus grande valeur méthodologique et la plus grande valeur pédagogique.

La plus-value scientifique il est question ici de montrer l'impact des modes de représentation du savoir sur le développement des habiletés des enfants au préscolaire. En effet, ces trois modes, utilisés chronologiquement permettent aux potentialités de l'enfant de s'épanouir

dans ses relations avec les autres. Autrement dit lorsqu'on envisage le processus par le jeu, les représentations mentales de l'enfant et la prise en compte des conceptions de l'apprenant et qu'un apprenant est motivé il aura de bon résultats et une grande capacité de transfert des apprentissages.

En ce qui concerne la plus-value méthodologique, La recherche en science sociale se distingue des autres devis de recherche en ce sens qu'elle permet au chercheur de prendre une part active dans la recherche en introduisant une intervention ou un traitement et en évaluant ,auprès des groupes ,les effets de cette intervention ou traitement sur d' autre variables.

En ce qui concerne la plus-value pédagogique, il est question ici de mettre en exergue le rôle des interactions, du jeu, de la manipulation des représentations mentales, de l'abstraction dans l'acte d'apprendre, car l'on ne saurait envisager le processus sans prendre en compte ces différents éléments. C'est ce que prône d'ailleurs le socioconstructivisme.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthode des sciences humaines*. Montréal, Canada : CEC.
- Aumont, B. (2007). *L'acte d'apprendre Jeunesse au plein air*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Banaka, W-H. (1971). *Training in Depth interviewing*. New York, N Y: Harper and Row.
- Bardin, L. (2010). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Paris: Armand Colin.
- Barth, B.M. (1983).*le savoir en construction*. Paris : Presse Universitaire de France
- Basque, J. (2003). Le développement cognitif : Quelques notions de base. Document pédagogique du cours TED 6200. *Technologie de l'information et développement cognitif*. Montréal : Télé-université.
- Beauchemin, M., Martin, S. et Ménard, S. (2000).*L'apprentissage des sons et des phrases - Un trésor à découvrir* Montréal : Hôpital Sainte-Justine / Cité de la santé de Laval.
- Bee, H et Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie, psychologie du développement humain*. Edition du renouveau Pédagogique Inc.
- Belinga Bessala, S. (2008).*Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Edition Clé.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, 2^{ième} édition, Yaoundé : Edition Clé.
- Belinga C. (2009). *La didactique maternelle de la théorie à la pratique*, 1ere édition, Yaoundé :
- Berdonneau, C. (2005). *Mathématiques actives en Section de Tout-Petits*. Paris : Hachette.
- Bergeron-Gaudin, M.-È. (2016). *Naître et grandir*. Montréal : la Fondation Chagnon.

- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatifs*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cloutier, R. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Briquet-Duhazé, S. (2005a). Ecoute furtive en lecture des élèves du préscolaire dans les classes à plusieurs niveaux. *Education et Francophonie*, (xxxiii) 2, 259-275.
- Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefours de l'éducation*, (30), 57-90.
- Brougère, G. (1997). Jeu et éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, 40, 79-93.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive la psychologie culturelle*. Paris : Eshel
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1997). *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.
- Bruner, J.S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. London: Harvard University Press Cambridge.
- Bruner, J. -S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J.S. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

- Cassé, A. et Garin, T. (2016). *Apprendre les habiletés sociales Ateliers pour enfants TSA et autres TED- Compétences de base*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cannel, C-F (1974). *L'interview comme méthode de collecte*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages : Les questions clés*. Douai : Tempes.
- Charbonniaud, M. (2009). *Préparer son enfant à l'école*, Sainte-Justine : Éditions du CHU.
- Château, J. (2017). *L'enfant et le jeu*, Paris : Editions du scarabée.
- CIDE(2009) : convention international des droits de l'enfant.
- COFEMEN : forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal du 26 au 28 avril 2000.
- De Lièvre, B et Staes, L. (2000). *La psychomotricité au service de l'enfant* (3è édition) Bruxelles : Be Boeck & Belin.
- Depelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en science humaine : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : De Boeck University, coll. Méthodes en sciences humaines 417 pages.
- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en science humaine*, Bruxelles : De Boeck.
- Develay, M. (2006). *De l'apprentissage à l'enseignement*, 7e édition, Paris : ESF
- Develay, M.(1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF.
- Dewey, J. (1859-1952). *Apprendre par l'action : rôle de l'expérience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dictionnaire actuel de l'éducation (2000)
- Dictionnaire Larousse (2015)
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : interdictions.
- Doyon, L. (2008). *Préparez votre enfant à l'école : 500 jeux psychomoteurs pour les enfants de 2 à 6 ans* (réédition). Les Éditions de l'Homme.
- DSCE(2009) : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi.

- DSSEF (2013/2020) : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation.
- Duclos, G. (2007). *Les grands besoins des tout-petits*. Québec : Éditions Enfants.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Sainte-Justine : Éditions du CHU.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferland, F. (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans*. 2e édition, Sainte-Justine : Éditions du CHU, Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents.
- Florin, A. (2010). Modes d'accueil pour la petite enfance au regard de la recherche internationale. Dans Ben Soussan Patrick (dir.), *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Toulouse : Érès, 69-99.
- Fonkoua, P. (2006). Professionnalisation et formations des enseignants au Cameroun. Dans *Les cahiers de terroir revue africaine des sciences sociales et de la culture*. N° 1 p
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondement et étapes du processus de recherche : Méthode quantitative et qualitative*. Montréal : Saint Denise.
- Foulin J.N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs: Aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, (52)4, 431-444.
- Freud, (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Œuvres complètes VI Paris : Presses Universitaires de France.
- Gagné, R.M. (1976) *les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. Montréal : URW.
- Gauthier, C., et Tardif, M. (2012). *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giordan, A., (2002). *Apprendre*. Paris : Belin.
- Gioux, A. M. (2007). *Les jeux à l'école maternelle : enjeux éducatifs, pédagogiques et didactiques*. IA IPR Istres.
- Goigoux, R., Cebe, S., Paour J.L. (2004). *Phono. Développer les compétences phonologiques (grande section de maternelle, début de C.P.)*. Paris : Hatier.

- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales* (7eme éd). Paris, France : Dalloz
- IPAM (1973). *Afrique, mon Afrique*, Paris : EDICEF.
- Jonnaert, PH., et Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (3è édition). Bruxelles : Be Boeck.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kergomard, P. (1974). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Kvale, S. (1983). The Quality Research Interview: A phenomenological and a Hermeneutical Mode of understanding. *Journal of phenomenological psychology*, 174-180
- La loi no 98 /004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Loi no 96 /06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 2 juin 1972
- Ladd, G. W, (2005). Transition entre la maison (ou la garderie) à la maternelle/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école: une conséquence du développement précoce de l'enfant In *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, R.E. Tremblay, R.G. Barr et RDeV Peters (éd.). Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.[en ligne] <http://www.excellence-jeunesenfants.caldocuments/LaddFRxp.pdf>.
- Lahire B. (2001).La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoir et pouvoir. Dans *Revue Française de pédagogie*. (135), 151-161.
- Laporte, D. (2002). *Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans*. Sainte-Justine : Éditions du CHU.
- Le Forum mondial de Dakar (2000). Assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, d'ici à 2030. Transformer les vies grâce à l'éducation.

Le Grand dictionnaire encyclopédie Larousse (1984)

Le Petit Larousse de Psychologie (2005)

Lefebvre, L., Perron, L., et Pauchet, A. (2007). *Animations d'avatars dans les EVC : Choix des indices non verbaux pour l'interaction*. Marseille : AFRV.

Mayer, R., et Deslauriers, J.P. (2000). Quelques éléments d'analyses qualitatives. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans Mayer.

Mgbwa, V. et Ngoni Ossango, (2011). Pratique de la parentalité et développement intégral du jeune enfant : *Syllabus Review* 2 (3), 2011 : 378 - 397

Ministère de l'éducation de base (MINEDUB). (1996). *Programme officiel de l'enseignement maternelle*. Yaoundé : CEPER

Ministère de l'éducation de base (MINEDUB). (2013) *rapports d'état du système éducatif national camerounais. Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*. Yaoundé : CEPER

Ministère de l'éducation de base (MINEDUB). (2014) : Bulletin officiel de l'éducation nationale.

Ministère de L'éducation, du Loisir et du Sport (2010). Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité, Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideSioutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf

Morissette, R. et Voynaud, M. (2002), *Accompagner la construction des savoirs : la tâche, un incontournable pédagogique*. Montréal : Saint-Louis

Morissette. (2002). *Accompagner la construction des savoirs* Montréal : Editions cheneliere.

Mounoud, P. (1986). Action and cognition. Cognitive and motor skills in a developmental perspective. In M.G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor Development in children* (pp. 373-390). Dordrecht: M. Nijhoff.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*, Paris : Presses Universitaires de France.

- Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales Sciences humaines et social* Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : les éditions sociales françaises.
- Musial, M., Pradère, F., et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Paris : OCDE.
- Papalia et Diane (2010). *Psychologie du développement de l'enfant*. 7e édition. McGraw-Hill : Chenelière.
- Passerieux, C. (2014). *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle, Chronique sociale*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Perreaudeau, (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Perret-clermont, A .M. et Nicolet, M. (dir.), (1988) *interagir et connaitre. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (ch.) : Derval.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé
- Pourtois, J.- P., Desmet, H., et Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, 169-200. Paris : Colin.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte- Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunond.
- Rapport d'activité de l'OCDE (1996). *Combattre l'échec scolaire*.
- Rapport des Etats généraux de l'éducation du 22 au 27 mai 1995.
- Rapport ONG ASSOAL 2012.

- République du Cameroun. (1998). *Loi n°98 /004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé : CEPER
- RESEN (2013). Rapport d'Etat du Système éducatif National Camerounais. *Eléments de diagnostic pour la politique dans le contexte de l'EPT et du DSRP*.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : Harmattan
- Rosso, M. (2015). Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ? *Education 2015*. <dumas-01204623>
- Savard, N. (2010). *L'attachement parent-enfant : Une approche conceptuelle au service de la Protection de l'Enfance*, Paris : Cedex.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing in Educational Research*, New York, NY: Teachers, College Presses.
- Shaw, D.S. (2014). *Les programmes de soutien parental et leur impact sur le développement socio-affectif des jeunes enfants*. Pittsburgh : University of Pittsburgh.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie. (L-Z)*. Paris : Bordas.
- Svoie-Zajc, L.(2000). L'entrevue semi-dirigé. Dans Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (3ième éd., 263-286, Saint –Nicolas : Presses Universitaire du Québec.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*.(98), 4-7.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce : Impact sur le développement de la langue maternelle. CORBLIN Colette. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école*. Paris : L'Harmattan

- Tremblay, R., Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal: Chenelière Education.
- Unesco (2007) : Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance. *Rapport mondial de suivi de l'EPT*, Paris : Unesco.
- Viau, R. (2009). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles, mars 2009 Université de Sherbrooke (Québec)
- Vygotski, L.S. (1934 /1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- William, J. (2011). Ecrits et paroles. *Revue Philosophique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

ANNEXES

- **Attestation de recherche**
- **Formulaire de consentement aux entrevues individuel**
- **Guide d'entretien destine aux enseignants**
- **Transcription des données recueillis sur le terrain**

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE (CRFD) EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES »

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Pierre FONKOUA**, Coordonnateur de l'Unité de
Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie
éducative,

Atteste que Mme **MEFO DELPHINE**

Inscrite sous le matricule **10G826** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la
préparation du Master 2 sur le thème : « **Croyance et choix des méthodes actives en
situation de classe.** ».

En foi de quoi cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que
de droit.

Fait à Yaoundé, le **APR 20 2015**

Le Coordonnateur de l'URFD

Pierre FONKOUA



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUEL

Présentation du cadre de la recherche :

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de recherche en fin de formation du Master II de Mefo Delphine, étudiante au Département de Psychologie et Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, dirigé(e) par le Dr MGWA VANDELIN. Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour objectif de vérifier si les modes de représentation du savoir qui favorisent le développement des stratégies d'apprentissage au préscolaire.

Déroulement de la participation

La collecte des données se fera par le biais des entretiens. L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre institution. Elle aura une durée de 30 à 45 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. La collecte des données porte sur votre propre avis sur la valorisation des résultats de la recherche et le développement de la créativité chez les jeunes chercheurs.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document.

Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Dans les travaux produits à partir de recherche de mémoire, vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentiez spécifiquement. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun document ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (noms fictifs) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche incluant les données des enregistrements seront conservés sous clé pendant un an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous n'acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche. Je vous remercie vivement d'y participer.

Je soussigné(e)-----consent librement à participer à la recherche intitulée : « les modes d'éducation au préscolaire et le développement des stratégies d'apprentissage ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date : -----

Signature du participant, de la participante-----

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date : -----

Signature du chercheur : -----

Merci pour votre disponibilité

GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Ce guide est fait dans le but de recueillir des données ou des informations venant du consultant. il faut préciser ici que ce guide à été utilisé pour les entretiens individuels. Le type d'entretien part d'une interrogation partielle et en fonction de la réponse on à d'autres renseignements importantes, en d'autres termes, nous avons fait un entretien non directif. Cependant, avant la phase de communication, nous avons bien voulu préciser quelques paramètres de l'entretien aux consultants, à savoir :

- la confidentialité des informations, recueillies,
- l'objectif de cet entretien,
- le choix du consultant,
- le thème de l'entretien,
- la prise de notes, des réponses données par le consultant.

Thème 1 : mode enactif.

Sous- thème1 : manipuler les objets présentés ;

Sous- thème2 : regarder les objets pour reconnaître les couleurs ;

Sous- thème3 : Toucher les objets pour avoir la forme ;

Sous- thème4 : goûter les fruits et les sentir ;

Sous- thème5 : sentir les fruits et légumes pour préciser les odeurs.

Thème 2 : mode iconique

Sous- thème1 : observer attentivement les objets ;

Sous- thème2 : classer les différents objets selon leurs caractéristiques ;

Sous- thème3 : dessiner les fruits présentés ;

Sous- thème4 : deviner un objet ;

Sous- thème5 : schématiser un objet ou représenter.

Thème 3 : mode symbolique

Sous- thème1 : expliqué verbalement ;

Sous- thème2 : nommé les objets ;

Sous- thème3 : donner le concept de référence à tous les objets ;

Sous- thème4 : entourer un objet selon la forme et sa caractéristique.

TRANSCRIPTION DES DONNÉES RECUEILLIS SUR LE TERRAIN

PARTICIPANTE REINE :

Premier entretien : 4 Février 2017, durée : 45 minutes

Deuxième entretien : 6 Février 2017, durée : 45 minutes

Question : Comment procédez-vous pour que vos enfants acquièrent les habiletés ?

Réponse : dans ma salle de classe avec mes enfants, il m'arrive parfois dans les activités suivantes : expression orale, dessin et peinture, éducation sensorielle et perceptive de leur présenter les images qui représentent la notion à leur enseigner. Dans certains cas si nous sommes sur le monde végétal et particulièrement sur les fruits, nous partons d'abord des travaux des champs parce que c'est aux champs qu'on trouve les fruits. Comme révision, par exemple pour ce qui est de l'expression orale, je commence par la révision des travaux des champs, on passe par les images, le dessin ou les fruits ou encore les légumes concrets, soit on leur demande d'apporter les fruits. On ne peut pas parler aux enfants de 3 à 5 ans des fruits sans les leur présenter concrètement.

Question : Comment faites-vous pour amener les enfants à manipuler les objets ?

A donner la forme et les couleurs des fruits ?

Réponse : A l'étape découverte, On amène les enfants à observer en leur présentant les images. Son but est de reconnaître les différents fruits et les différents légumes par exemple. Si les yeux ne voient pas, on ne peut pas reconnaître. Ils vont décrire soit par la couleur, ils vont faire les différences entre les fruits à noyaux, les fruits charnus, les fruits à pépins. Ils parlent oralement en disant l'ananas est un fruit charnu sans pépins. Ils doivent reconnaître la différence entre les fruits et pour cela je leur explique la différence entre les fruits. En effet, après l'expression orale et en intégrant l'interdisciplinarité qui peut nous amener au dessin, on leur demande de dessiner les fruits. On peut voir l'éducation sensorielle et perceptive

car les activités s'enchainent. En éducation sensorielle, on parle de la vue, les sens jouent, on peut réviser la couleur et on passe au goût.

Question : comment les enfants parviennent-ils à reconnaître les saveurs et les couleurs des différents fruits ?

Réponse : Pour enseigner la couleur, on passe par la révision, on demande qui peut nous donner la couleur de la banane et de la tomate, de la mangue bref des fruits en général. Il donne les couleurs de chaque fruit. Pour passer de la couleur au goût, on procède à un jeu de questions réponse avec les enfants comme par exemple : La papaye est jaune ou orange ? La papaye est un fruit à pépins ou à noyau ? Le citron à quel couleur ? C'est un fruit à pépins ou à noyau ? Nous allons fendre le citron pour voir. On fend, on pose la question après avoir fendu la papaye, le citron, la mangue, on a vu l'intérieur on pose la question : Qui a déjà mangé la papaye ou la mangue, ou le citron ? « Moi la maîtresse ». Nous tous nous allons la manger. Ainsi on la fait consommer par tous les élèves et c'est après la consommation que les enfants nous donnent le goût. La maîtresse fait manger la papaye à tout le monde. La maîtresse leur demande : comment est la mangue ? Les enfants répondent, elle est sucrée. Nous allons fendre la mangue. La mangue est un fruit à noyau ou à pépins ? C'est un fruit à noyau. Nous avons vu que la mangue est un fruit à noyau, maintenant, nous allons la mangé. La maîtresse fait manger tout le monde. Tout le monde mange. La maîtresse dit nous avons mangé la mangue comment est-elle ? Elle est acide ou sucrée ? Il répond elle est sucrée.

Question : comment procédez-vous pour que les enfants catégorisent et dessinent les objets ?

Réponse : à partir de l'activité d'initiation à la lecture on demande aux enfants d'entourer l'ensemble des fruits à pépins ou à noyaux ; ou faire un tas de fruits à pépins ou à noyaux ; entourer les légumes qu'on mange crus ou préparé. A partir des dessins, des images ou des légumes qui sont supposés être posé sur la table, nous leur demandons de faire un tas de fruits à pépins ou un tas de fruits à noyaux. C'est pourquoi nous utilisons toujours le matériel. Mathématiques malgré que cela ne soit pas toujours facile d'être en possession du matériel concret, maison demande souvent aux enfants d'en apporter, s'ils n'apportent pas je n'ai pas de miracle à

faire, ils doivent travailler uniquement avec ce qui est au tableau .on peut compter les fruits à pépins, à noyaux, charnu.

Question : 2- comment faites-vous pour que les enfants se représentent mentalement un objet et le schématise ?

Réponse : humm. A partir des grains du haricot on peut amener les enfants à faire le plus et le moins. Les enfants reconnaissent déjà les consignes. On peut compter les grains. On présente au tableau. Nous avons 5 grains de haricots. On compte, on partage, on pose deux grains qui représente le nombre 2, 3 grains qui représente le nombre 3. On peut soustraire. On a 3 graines de haricots on enlève 2, il reste 1. On enlève 2 graines, on compte le reste. On multiplie les exemples avec des fruits. On peut aussi enseigner la motricité à partir d'un chant dansé sur les légumes, sautiller, tourner dandiné.

PARTICIPANTE ANGE :

Premier entretien : 13 Février 2017, durée : 52 minutes

Deuxième entretien : 17 Février 2017, durée : 47 minutes

Question : Comment procédez-vous pour que vos enfants acquièrent les habiletés ?

Réponse : Pour faire acquérir la notion de légume aux enfants, on commence par la révision des fruits. Il nomme quelques fruits et on présente aux enfants leurs utilités. A la découverte, on part de l'image, on observe. On présente le dessin, on demande d'observer, il observe. On pose la question que vois-tu ? Il énumère les objets, il dit ce qu'il voit. La maîtresse leur demande comment ça s'appelle ? Il dit la carotte, La salade etc... En nommant, on met les noms des légumes au fur et à mesure sous chaque légume. Comment on appelle l'ensemble de ce dessin ? Il donne différents noms, s'il ne trouve pas, la maitresse donne le nom. Ce sont les légumes. La maitresse leur demande de reprendre la phrase. Ils reprennent. Par exemple « le chou est un légume, la carotte est un légume »

Question : comment les enfants font-ils pour différencier les légumes?

Réponse : A l'analyse, nous leur donnons la différence de ces légumes : légumes en fruits, en feuilles, en tubercules, en graines. On leur demande de donner les légumes en tubercules. Il dit : le macabo, le manioc, la carotte, l'igname, la pomme de terre etc...Les légumes en fruits. Il dit la tomate, l'aubergine ; légumes en graines : le haricot, le maïs, les arachides, les céréales en général ; légumes en feuilles : le chou, la laitue. La maîtresse demande que fait-on avec les légumes ? Il dit, on mange. La maîtresse dit on mange ça comment ? Il dit crus, préparé. A la synthèse, la maîtresse demande l'utilité de différentes sortes de légumes. Il dit on peut manger les légumes crus ou préparé. Elle demande de cité les différentes sortes de légumes. Il cite. A l'évaluation, elle demande de donner les noms des légumes. La synthèse va ensemble avec l'évaluation.

Question : A quoi sert l'observation ?

Réponse : L'observation sert à découvrir. Il aide l'enfant à la longue. L'enfant doit d'abord observer avant de découvrir et décrire. L'image est un support pédagogique. On ne peut pas parler à l'enfant dans le vide. Cela permet à l'enfant de toucher de constater. Au tableau, on ramène l'enfant dans le concret. Quand il voit au tableau, ça le ramène à ce qu'il a déjà vu même au marché, à la maison, au champ, c'est le semi-concret.

A partir de l'expression orale, on va faire la pré-lecture, la lecture, le graphisme. En graphisme par exemple, on peut demander de compléter l'épi de maïs (avec les petits ronds). En pré lecture, on peut par exemple si on veut étudier la lettre « m », à partir du macabo, du manioc, de l'igname et extraire la lettre « m » ; on met ces mots au tableau en les mettant en évidence. En pré lecture, c'est la lecture d'images-mots seulement. Les images au tableau avec leurs noms en script ou en cursive. La pré-lecture vient avant la lecture. En lecture, on met la lettre « m » que l'on veut faire acquérir aux enfants. On découpe les mots en syllabe en lettre à étudier et on fait lire aux enfants. En éducation sensorielle, on peut faire les différentes couleurs (le violet, marron, l'orange, le rouge). On peut faire la vie pratique (comment faire la salade de laitue ou la salade de chou).

Question : Comment les enfants feront pour différencier les légumes ?

Réponse : On demande il y a les légumes qu'on peut manger cru, cite les : la tomate, la carotte, le chou, la laitue. Mais pour manger cru est ce qu'on le prend et le mange seulement ? Non., on fait la salade. On fait la salade de fruit ou de laitue etc... pour faire la salade quelles sont les légumes qu'on utilise ? On utilise la laitue et pour faire la laitue qu'est-ce que fait ? On prend les feuilles, on les laves, on trempe dans l'eau de javel, on découpe. Qu'est- ce qu'on met encore ? La tomate, les oignons. Les amis, nous allons donc faire la salade de laitue.la directrice achète la laitue avec tous les ingrédients, la maitresse et les élèves préparent.

On prépare, il nomme, on leur demande de découper, lacer, rincer, on met dans la passoire pour que l'eau sorte. On demande de découper les oignons, la tomate. Pour manger, qu'est ce qu'on ajoute ? On ajoute la sauce vinaigrette. Qui se prépare comment ? Avec de l'huile, du vinaigre, du sel. Il y en a qui mette aussi la mayonnaise. Quand on a fini de découper, on fait le mélange et on goûter aux enfants.

Pour les fruits, on peut faire acide et sucrée en éducation sensorielle. Nous avons le citron qui est acide, la mangue sucrée, l'orange

PARTICIPANTE PAULINE

Premier entretien : 17 Avril 2017, durée : 51 minutes

Deuxième entretien : 24 Avril 2017, durée : 48 minutes

Question : Comment procédez-vous pour que vos enfants acquièrent les habiletés ?

Réponse : Pour apprendre la notion, on part des dessins. L'enfant peut déjà dire « maman part au champ avec la houe, la machette ». Si on avait le jardin, on les amènerait au jardin et au même moment, parlé spontanément. Dans le jardin, on plante les fruits et à partir de là on commence la notion de fruits. Le dessin fixe les acquis. Avec le dessin l'enfant fixe vite, enregistre vite. On présente le dessin, il parle spontanément. Après on pose la question qu'est-ce que vous voyez ? Il répond en

désordre « je vois ceci, je vois cela » on demande qui utilise cela ? Il répond papa, maman. On annonce l'opéra « mes amis, nous allons voir les travaux des champs.

Question : Comment les enfants font-ils pour apprendre ?

Réponse : A l'analyse on pose les questions dirigées. Il répond, forme même des petites phrases. Je demande qui peut me montrer la machette au tableau ? Que fait-on avec ? On cultive. Les enfants sont plus éveillés ils donnent même des réponses qui ne sont pas prévues. Et par la suite, je les amène à donner les rôles, l'utilité de chaque outils et qui l'utilise pourquoi faire. A la synthèse, la maîtresse amène les enfants à citer les différents travaux des champs. (On pioche, on défriche, on ramasse, on brûle, on laboure, on cultive). La synthèse est une sorte de petite évaluation. À l'évaluation, on demande de dire le différent travail qu'on fait aux champs en insistant sur les outils.

Question : A quoi sert l'observation ?

Réponse : A l'observation je leur demande de dessiner les outils du cultivateur et parfois dans leur dessin il y a le graphisme. À partir d'un dessin, on peut voir les festons, la lecture, l'écriture, l'expression gestuelle on mime, l'écriture. A partir d'un thème, on peut faire toutes les activités. On peut voir l'éducation sensoriel (tranchant / émoussé) à partir de la lame, le couteau, les ciseaux) on les fait observer de peur qu'il ne se blesse. En vie pratique on doit leur dire, il faut éviter de jouer avec les objets tranchants. A partir des matériels en plastique on les montre, c'est le matériel même qu'ils peuvent toucher. En dessin, l'enfant dessine selon son imagination. En graphisme il fait comme il a vu. En expression gestuelle, il mime. En éducation sensorielle et perceptive on peut leur demander d'entourer ce qui est tranchant barré ce qui est émoussé. En vie pratique, il dit oralement. Quand une activité est à risque, il ne faut pas les faire manipuler parce qu'ils peuvent se blesser. On peut leur demander de colorier, d'entourer, de barrer. En initiation mathématique, on peut dessiner 5 outils au tableau on ajoute 1 puis on demande de compter. Il compte et on peut déjà apprendre le nombre 6.

PARTICIPANTE CAROLE

Premier entretien : 17 Avril 2017, durée : 51 minutes

Deuxième entretien : 24 Avril 2017, durée : 48 minutes

Question : Comment procédez-vous pour que vos enfants acquièrent les habiletés ?

Réponse :

Question : Comment les enfants font-ils pour apprendre ?

Réponse : A l'analyse on pose les questions dirigées. Il répond, forme même des petites phrases. Je demande qui peut me montrer la machette au tableau ? que fait-on avec ? On cultive. Les enfants sont plus éveillés ils donnent même des réponses qui ne sont pas prévues. Question : A quoi sert l'observation ?

Réponse : A l'observation je leur demande de dessiner les outils du cultivateur et parfois dans leur dessin il y a le graphisme. À partir d'un dessin, on peut voir les festons, la lecture, l'écriture, l'expression gestuelle on mime, l'écriture. A partir d'un thème, on peut faire toutes les activités. On peut voir l'éducation sensoriel (tranchant / émoussé) à partir de la lame, le couteau, les ciseaux) on les fait observer de peur qu'il ne se blesse. En vie pratique on doit leur dire, il faut éviter de jouer avec les objets tranchants. A partir des matériels en plastique on les montre, c'est le matériel même qu'ils peuvent toucher. Quand une activité est à risque, il ne faut pas les faire manipuler parce qu'ils peuvent se blesser. On peut leur demander de colorier, d'entourer, de barrer.

PARTICIPANTE ESTHER

Premier entretien : 03 Avril 2017, durée : 50 minutes

Deuxième entretien : 10 Avril 2017, durée : 46 minutes

Question : Comment procédez-vous pour que vos enfants acquièrent les habiletés ?

A la maternelle, il faut du concret (le matériel). L'enfant doit observer pour pouvoir s'exprimer. Pour les activités d'éveils, il faut qu'il expérimente pour croire à la vérité. On ne doit pas lui dire, on doit le faire expérimenter. Quand il le fait, il fixe les acquis. On part d'une situation problème, on cherche les voies et moyens pour résoudre ce problème. D'où l'expérimentation. On demande comment on peut résoudre un problème. Par exemple pour obtenir la couleur verte, on mélange la couleur jaune et bleue. Nous avons la peinture bleue, jaune, l'eau, le pinceau, et la boîte. Nous sommes sur l'enfant et le monde végétal, nous voulons peindre notre feuille en verte et nous n'avons que la couleur bleue et jaune qu'allons-nous faire pour peindre notre feuille en verte ?

Question : Comment les enfants font-ils pour différencier les couleurs ?

Tout premier souci à résoudre c'est de ramener son langage au niveau de l'expression de l'enfant. C'est une notion que l'enseignant doit cultiver. Quand on a déjà cultivé ces notions, maintenant pour transmettre, il faut amener l'enfant à aimer ce qu'on veut lui faire apprendre. Cela se manifeste par le jeu, par l'amour maternel et quand l'enfant est dans cette condition de confiance, le reste vient tout seul. Pour amener l'enfant à aimer, on passe par le jeu, un conte, tout ce qui amène à s'intéresser à toi.

Pour attirer l'attention de l'enfant, on commence par la révision. On révise les métiers des hommes, on demande aux enfants de citer les métiers des hommes et on insiste sur le jardinier. La révision doit être guidée. Après cela, on amène à découvrir l'objet de notre activité. A observer ou à écouter. C'est par un récit ou un conte que l'on voudra faire introduire.

Quand il a observé, on l'amène à dire ce qu'il a vu ou entendu, à émettre les hypothèses. On fait la fixation, la consolidation si c'est un conte, qu'il puisse écouter et redire normalement. Si c'est une observation on l'amène à nommer, il doit pouvoir montrer qu'il a fixé en redisant le conte ou en nommant, montrant les objets qu'on lui a présentés.

A la suite de cela, il y a une évaluation partielle, elle consiste à vérifier si ce qu'on a annoncé dans l'opéra a été bien assimilé. Pour amener les enfants à classer les fruits selon la forme, le goût ou la couleur. On place les fruits sur la table on leur dit de classer selon les objectifs que l'on sait fixer. C'est l'enseignant qui sait la capacité qu'il attend de l'enfant. Il faut que l'enfant soit devant une multitude de fruits à classer, soit les fruits à pépins ou à noyaux.

L'évaluation partielle est juste pour vérifier. Selon le goût, on coupe chaque fruit on fait goûter aux enfants, il goûte et on les fait goûter et on les classe, on les amène à toucher, à manipuler et à donner la réponse. On introduit les fruits par un chant « je connais plusieurs sorte de fruits, la mangue est un fruit à noyau ... » c'est eux qui font tout, mais nos questions les oriente là où nous voulons les amener

Quand on veut qu'il classe selon les goûts, on pose les fruits par qualité et on fait goûter fruits par fruits et tout de suite il nous donne le goût de ce fruit. Tous doivent goûter individuellement les uns après les autres et l'évaluation doit suivre. L'évaluation se fait objectivement parce que quand chaque enfant goûte, nous avons la réaction tout de suite. Et il peut dire le goût, pour la couleur, il utilise les yeux, il va voir et les nommer. Pour catégoriser les fruits à pépins, à noyaux, on coupe, on fend on leur montre l'intérieur, on épluche la mangue on montre tout l'intérieur, il faut que l'enfant voit parce que si on leur dit de bouche la mangue est un fruit à noyaux, ils ne sauront, les fruits doivent être là, on les fend et on les fait constater par eux même.

Tout dépend de l'enseignant. Chaque enseignant doit savoir quelle astuce il, utilise pour intéresser l'enfant (un chant, un conte, une observation) ; En mathématique, on peut leur demander de compter, de classer. En vie pratique, intervenir quand on va faire la salade de fruit. Ici, on fait intervenir l'hygiène avant d'utiliser les fruits. On doit les laver, se laver les mains avant, il s'agit de l'interdisciplinarité. On part d'une activité dans laquelle d'autres activités peuvent intervenir pour appondit d'autres activités.

L'image est attractive, elle éveille la curiosité de l'enfant. A la maternelle, l'enfant ne lit pas Encore. C'est la forme de lecture. Quand on plaque une image devant lui il dire et

on lui demande de dire ce qu'il voit. La maternelle est essentiellement images et observation. Quand l'enfant observe, il y a un temps qu'on lui donne pour observer, on lui pose des questions pour l'orienter vers les réponses qu'on veut expo l'englober pour l'activité. Mais lorsque nous n'avons pas du matériel concret nous utilisons le semi-concret, car nous n'avons pas de budget pour cela.

En collusion, l'enseignant, part du jeu, d'un conte, d'un récit, d'une historiette, puis elle demande d'observer attentivement, il observe et elle demande de nommer. Après l'observation, c'est l'analyse. Il émet les hypothèses sur ce qu'ils ont observé. Il donne des réponses positives et négatives. On ne rejette pas les réponses négatives, on continue à poser les questions jusqu'à ce qu'il nous donne les réponses justes qui pourront nous aider pour continuer notre activité.

PARTICIPANTE LUCIE

Premier entretien : 13 Avril 2017, durée : 55 minutes

Deuxième entretien : 20 Avril, 2017, durée : 46 minutes

Question : Comment procédez-vous pour que vos enfants acquièrent les habiletés ?

Réponse : Pour acquérir les notions, on commence par l'éveil des automatismes pour les intéresser, éveiller leur attention, susciter l'intérêt des enfants. L'éveil peut être les mouvements d'ensemble, un récit, un chant une poésie au hasard. Après on entre dans l'activité proprement dite. Par exemple, si nous voulons acquérir la notion de fruits aux enfants. Après l'éveil, on a ces fruits concrets sur la table. On les fait observer. Ils peuvent s'exprimer spontanément parce qu'à la vue des fruits, ils reconnaissent les fruits. On les invite à les observer. Après l'observation, on leur demande de les nommer s'ils le connaissent. Ils vont les nommer. Il peut avoir des fruits qu'ils n'auront pas reconnu, on va les faire nommer, connaître, ici, la maitresse les dirige présente en nommant chaque fruit. Elle dit de nommer chaque fruit, il nomme. Ils ont nommé spontanément maintenant on dirige l'observation.

La maitresse montre un fruit, il répète voici l'ananas, c'est l'orange. Je montre l'orange. La maitresse dit qui connaît l'ananas, le citron, l'orange. Moi voici l'ananas. Est-ce que c'est l'ananas ? C'est bien. On présente chaque fruit et on demande de le nommer, on le nomme, puis on fait répété par chacun collectivement d'abord ensuite individuellement.

Question : A quoi sert l'étape de la découverte ?

A la découverte, les fruits sont exposés sur la table. On demande si on les connaît. Qui connaît ces fruits ? Comment les appelle-t-on ? Les fruits. Est-ce que vous voulez connaître le nom de ces fruits. Oui. Annonce l'opo nous allons donc étudier. A l'analyse, la maîtresse demande qu'est-ce qu'on vient de voir sur la table? Les fruits. On va étudier. Elle présente chaque fruit et le fait nommer. Les enfants répètent. Elle fait répéter en veillant sur la bonne prononciation « banne, banane, anas, ananas. La synthèse est une forme de répétition pour fixer les acquis. On va redire le nom de ces fruits en groupe (un groupe montre l'ananas, et les autres répondent. A l'évaluation, on organise un jeu de Kim ou individuelle. On bande les yeux de l'enfant au signal il nomme les fruits qu'on lui a présenté ici, l'exercice c'est de reconnaître promptement un fruit sans hésiter la difficulté c'est le fruit qu'il ne voit pas et pour prouver qu'il connaît il doit répondre promptement.

Question : Comment les enfants entre en contact avec les notions ?

Réponse : La manipulation entre dans l'activité pratique ou on est amené à faire une salade de fruit. Un groupe s'occupe d'un fruit particulier la pastèque, l'ananas, la papaye, épluché, découpé pour préparer la salade de fruits. Pour faire la différence, on étudie les fruits dans leur composition. Pour constater qu'il y a des fruits à noyaux, charnus, juteux. Toujours dans la salade de fruits, quand on fend le fruit, on se rend compte que le couteau à butter et on va se rendre compte que l'avocat à un noyau, on peut demander de citer d'autres fruits à nos yeux. On fend la banane on se rend compte que à la différence de l'avocat qui aux noyaux, la banane n'a rien et la papaye à des pépins.

Questions : Comment les enfants font-ils pour distinguer les saveurs des fruits ?

Réponse : En mathématique, on peut faire la différence sur la quantité des nombres. On peut les compter, pour faire notre salade de fruits on a eu besoin de combien d'ananas ? 1 ; 2,... il y'avait combien de pépins ? On peut les compter. On peut compter les noyaux. Même en éducation sensorielle et perceptive, Quand on a fini la salade, il va falloir le goûter, il faut parfois sortir du cours de l'école. On ne peut pas faire notre salade sans sel. Pour faire la purée d'avocat, on aura besoin du sel et de vinaigre qui viennent d'ailleurs. C'est l'occasion aussi d'entrer en contact avec un nouveau non qui n'est pas le fruit.

Quand on est sur l'ananas, on recueille un peu de jus et on fait goûter. À présent nous avons goûté l'ananas, allons un peu au citron, à l'orange, à l'avocat. Est-ce que c'est sucré ? Non. C'est comment ? Acide (citron), sucré (orange), fade (avocat). On peut aussi voir que la peau de la banane est lisse, celle de l'ananas est rugueuse. On peut aussi, faire intervenir tranchant et émoussé par ce que si notre couteau n'est pas bien tranchant, on ne pourra pas bien peller notre fruit. On peut aussi voir la couleur l'orange (jaune), la pomme (vert olive, rouge).

En graphisme, sur l'ananas, il peut avoir les motifs. Ils peuvent mettre le gabarit de l'ananas, (carré, rond, demi-cercle, courbes dans tous les sens). En dessin, on propose le dessin d'un fruit, ou un fruit au choix, on utilise la technique du dessin. On propose le fruit à dessiner. Il observe. On leur donne un premier matériel. Il dessine librement. On apprécie verbalement ; on Donne encore le matériel, dirige le dessin.

A la synthèse, on verbalise pour fixer les acquis. On peut classer les fruits, les nommer. Ceci ne se fait pas le même jour. On part de la révision, nous avons vu les fruits. Est-ce que l'avocat et l'ananas étaient pareils ? Non. Quand on coupe l'ananas, il y a le jus. Quel autre fruit à le jus comme l'ananas ? Il les nomme, et les classe. Quand on mange la banane, est ce que c'est comme l'ananas ? On peut étudier chaque fruit. Quand on pèle l'orange, elle est entière : les quartiers, la banane une main. On peut étudier un fruit jusqu'à donner son importance dans la vie active (activité de rémunération), son arbre fruitier, son importance.

PARTICIPANTE MANUELLE

Premier entretien : 21 Avril 2017, durée ; 50 minutes

Deuxième entretien : 28 Avril 2017, durée : 46 minutes

Question : Comment procédez-vous pour que vos enfants acquièrent les habiletés

Je conduis les enfants à une classe promenade. On a visité le papayer, on a vu un fruit qui est tombé. Je demande qu'est ce qui est tombé ? Il répond la papaye. Qu'est-ce que la papaye ? S'il ne répond pas, je leur dit c'est un fruit. Il répète elle montre la mangue suspendu en l'air sur un manguier ? Ensuite je leur demande de citer d'autres fruits. S'ils ne peuvent pas, je leur demande de rentrer demander aux parents et que chacun apporte un fruit .demande aux parents d'apporter les fruits. Elle fait nommer. Il nomme l'orange, le citron, la papaye, la pastèque, l'avocat, parce qu'ils ont vu. S'ils ne connaissent pas un fruit, la maîtresse leur dit. Cette semaine, on est sur les fruits à pépins, on a fait la purée d'avocat pour leur montrer la chair et le noyau. On leur demande de dire ce qu'il y a dans. Ils ont reconnu la peau de l'avocat, la banane, et la papaye. S'ils ne reconnaissent pas les pépins, on leur dit. La maîtresse regroupe les fruits à pépins, la papaye, le citron, l'orange pour leur dire que ça c'est les fruits à pépins. Elle cite aussi d'autres fruits qui ne sont pas là (la goyave, le pamplemousse, le corossol.)

Question : A quoi sert l'observation ?

Réponse : L'observation suscite l'attention des élèves. Parce que tant qu'ils ne voient pas, il ne peut pas reconnaître. Il ne peut pas décrire. En éducation sensorielle et perceptive, on peut leur faire goûter les fruits et leur demander comment est le fruit. Il dit c'est bon ce qui veut dire que c'est sucré. Elle fait goûter le citron, il goûte. Elle demande, est ce que c'est aussi bon? Il dit non. Est-ce que c'est sucré ? C'est comment, c'est acide.

Question : Comment faites-vous pour que les enfants se représentent ces notions ?

Réponse : Les activités tournent autour d'un thème de vie. L'enfant doit être au centre de son apprentissage d'où l'utilisation de la méthode active. La meilleure façon de faire acquérir les connaissances c'est le jeu. Quand on passe par le jeu, il apprend très vite parce que son corps aura agi. Par exemple, en graphisme, si on veut tracer le rond, on part d'un jeu chanté et dansé (silence au poulailler écarté). La maîtresse est un guide participante parce qu'elle sait ce qu'elle veut. Elle demande de s'accroupir. Elle dit suivez bien parce qu'il faut toujours donner des consignes. Nous sommes accroupie quand la maîtresse tape les mains on va courir et revenir à notre place. Elle montre clairement le modèle. « Je cours derrière les camarades quand j'arrive à ma place, je m'accroupi ». Elle fait participer tous les enfants à tour de rôle. Les enfants courent dès que l'un s'accroupi, l'autre se lève et court. Quand un enfant traverse le cercle elle dit est ce qu'on traverse le cercle ? Non qu'est-ce qu'on fait quand on arrive à sa place ? On s'accroupi. Il faut un sens. Toujours avoir la mémoire en éveil. Insister sur le sens. Encourager les enfants par les applaudissements.

Question : Comment faites que les enfants apprennent ?

Réponse : Après avoir fini avec le jeu, on passe au tracé. Pour le tracer, on peut avoir du sable, de la farine. On demande à un enfant de verser le sable ou de la farine comme on a couru. Il verse. C'est la matérialisation. Elle demande aux autres amis de quitter. Ils quittent. Elle demande d'observer. Il observe. Qu'est-ce que notre ami à tracé ? Elle a tracé le ballon, le cercle. Il doit lui-même dire. Il doit être au centre de son activité. Il doit jouer, tracer lui-même, dire ce qu'il a tracé. C'est quand ça le dépasse qu'on l'aide. Pour faire les ondulées, on aligne toujours les enfants en ligne droite, on donne toujours les consignes, on montre le modèle. Par le jeu, les acquis sont fixés.

PARTICIPANTE NANI :

Premier entretien : 2 Mai 2017, durée : 52 minutes

Deuxième entretien : 5 Mai 2017, durée : 47 minutes

Question : Comment procédez-vous pour que vos enfants acquièrent les habiletés ?

Réponse : par exemple au niveau de l'activité pratique, La germination est une activité pratique parce qu'avec le dessin les enfants ne doivent rien apprendre. On prévoit la graine, une graine saine et une autre malade. Un la place dans les conditions favorables (l'eau, la lumière, l'air). L'autre sera placé dans les conditions non favorables. Après quelques jours, on fera observer et on comprendra que la graine soumise à des conditions favorables va germer pendant que l'autre ne va pas germer.

La germination est activité pratique, c'est l'éveil scientifique même. Il faut prévoir les boites vides de lait ou de beurre qu'on perfore en présence des enfants pour que l'air pénètre. La maitresse fait mettre la terre dans les boites, fait semer les graines.

Question : A quoi sert l'observation ?

Réponse : L'observation est une étape très importante, à partir de là, l'enfant va mieux apprendre ce que c'est que la germination. Le but est de renforcer ce qu'ils vont acquérir à la maternelle, il faut passer par le concret pour que les enfants soient convaincu, pour qu'ils connaissent la provenance même des arachides.

Normalement, on commence par les sensibilisé à l'étape découverte. On pouvait les mettre à leur observation, les présentés, les faire observer, poser les questions que fait-on avec les arachides ? On les mange. Pour les avoir, qu'est-ce qu'on a fait ? On les a semés. Est-ce que nous avons un jardin ? Non. Que pouvons-nous faire ? Les semés dans une boite. On fait semer et arrose. L'observation permet d'acquérir les bonnes conditions d'une plante. On fait toucher les graines, il identifie les bonnes graines des graines malades. On les fait semer dans les conditions favorables et défavorables. Chaque jour, on vérifie l'évolution et on arrose les plantes.

En graphisme, les enfants sont assis face à la maitresse. La maitresse présente le matériel et fait nommé, les dispose au sol. Motive les enfants en disant : mes amis, moi j'aime beaucoup jouer et quand je joue vous regarder mes pieds. Fait chanté. Dispose les bouteilles en forme de u. commence, danse en chantant et en faisant chanter les enfants. Donne les consignes regarder comment mes pieds marche, regarder ou je commence et ou j'arrive. Elle démontre trois fois en chantant et en dansant. En faisant chanter et dansé les enfants. Demande qui va marcher comme la maitresse. Notre ami Yvette marche, elle marche vite et la maitresse demande est ce qu'elle a bien marché ? Non. Elle demande de recommencer. Elle recommence et marche comme la maitresse. La maitresse fait marcher collectivement les uns après les autres. Il marche en suivant les consignes. Il y a des acteurs et des spectateurs. Pendant que les acteurs jouent, les spectateurs chantent. La maitresse demande qui à bien marcher ? Elle demande à un ami de venir mettre les cailloux comme on à marcher. Notre ami jean mari met les cailloux comme on à marcher. Les enfants matérialisent. Donc, on commence par l'agir corporel, par le vécu corporel.

A l'étape découverte, on commence par la révision de ce qu'on a vu la dernière fois sur le papier ou sur les ardoises. Notre ami Bérénice pose les cailloux comme on a marché. Elle dit, on commence ici, on descend on tourne et on remonte. Elle demande à un ami de tracer autour des cailloux de Bérénice. Notre amie samba trace pendant qu'elle trace, les autres chantent. La maitresse trace aussi comme on à marcher avec une autre couleur différente. Elle demande à un ami d'enlever les bouteilles, notre ami Yvette enlève. Elle demande aux autres amis d'enlever les cailloux. Ils enlèvent sans effacer ce qu'on a tracé.

Elle dit debout, assis, rouler, il se lève s'assied, roule. Elle dit notre jeu à laisser une chose avec deux tracés. Elle demande, c'est quoi ? Le rond ? Le carré ? Non. Elle efface un tracé. Demande d'observer et de dire son nom. S'il ne parvient pas, elle dit c'est une ligne courbe. Elle fait répéter collectivement puis individuellement en observant ce qui est au sol. Elle dit, mes amis si nous marchons sur cette ligne, nous allons l'effacés or nous devons la garder dans notre classe, au tableau, sur le mur, sur le papier.

Question : Comment les enfants se représentent Ces notions ?

Réponse : Avant de commencer à tracé cette ligne, nous devons l'apprendre à tracer en l'air, au tableau, sur le papier, sur l'ardoise, le cahier. Pour tracer la ligne courbe, la maitresse se place dos aux enfants, elle commence à gauche, c'est l'esquisse. « Je monte, je tourne, et je descends en l'air. Elle demande de se lever, il se lève. Elle démontre clairement. « Je pique le doigt, je monte, je tourne, je descends » on répète plusieurs fois collectivement puis individuellement. Elle démontre au sol, fait répété. Répète. Demande à chaque enfant de faire comme la maitresse. Chaque enfant devant lui fait comme la maitresse. Elle distribue la craie et demande de tracé au sol. Il trace. Elle demande d'observer les travaux des autres et apprécié. Elle dit pour montrer à papa ou à maman ce qu'on a tracé qu'allons-nous faire ? On doit tracer sur le papier. Elle distribue le papier portant le modèle et demande de tracé. Il trace sur le papier. Essaie libre, on annonce l'opo.

A l'analyse, on commence par l'essai libre, puis l'essai dirigé ou un travail individuel avec les enfants. On leur demande qu'est ce qu'on fait pour tracer la courbe, ils vont verbaliser, dire comment on procède pour tracer la courbe. A l'évaluation, on le fait écrire sur les bouts de papiers. On peut leur demander de décorer un mouchoir.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ABBREVIATIONS	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	6
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	6
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	11
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	16
1.3.1 Question principale de recherche	16
1.3.2 Question spécifique de recherche (QSR)	16
1.4. OBECTIFS DE L'ETUDE	16
1.4.1. Objectif général.....	16
1.4.2. Objectif spécifiques (OS).....	17
1.5. INTERETS DE L'ETUDE	17
1.5.1. Intérêt social.....	17
1.5.2. Intérêt psychopédagogique	18
1.5.3. Intérêt scientifique	19
1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE	20
1.6.1. Délimitation empirique	20
1.6.2. Délimitation thématique.....	20
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	22
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES	22
2.1.1. Mode de représentation des savoirs	22
2.1.1.1. Le savoir.....	22
2.1.1.2. Modes de représentation	23
2.1.1.3. Type de savoirs et les processus d'acquisition.	24

2.1.2. Développement des habiletés.....	27
2.1.2.1. Concept d'habiletés.....	27
2.1.2.2. Typologies d'habiletés à développer au préscolaire chez les très jeunes enfants.....	27
2.1. 3. Mode de représentation des savoirs comme stratégie ou étayage de l'enseignant et le développement des habiletés au préscolaire	30
2.1.3.1. Etayage du point de vue psychanalytique.....	30
2.1.3.2. Etayage du point de vue psychopédagogique.....	31
2.1.3.3. Importance des fonctions de l'étayage sur le développement des habiletés au préscolaire	32
2.1.3.4. L'éducation préscolaire.....	35
2.1.3.5. Le concept de préscolaire.....	35
2.1.3.6. Enfants du préscolaire.....	36
2.2. REVUE DE LITTÉRATURE	37
2.2.1. L'angle de l'action et la manipulation	37
2.2.1.1. Processus de construction du savoir à l'école maternelle au travers la manipulation du matériel à apprendre.....	37
2.2.1. 2. Jeu comme dispositif, comme processus, comme procédure, comme facteur énergétique et motivationnel, comme matériel éducatif pour apprendre.....	38
2.2.1. 3. Jeu de construction comme matériel éducatif pour apprendre à la maternelle	39
2.2.1.4. Jeu à règles comme matériel éducatif pour apprendre à la maternelle	40
2.2.2. L'angle de la classification et de la schématisation	42
2.2.1. Motivation comme processus pour apprendre au préscolaire.....	42
2.2.3. Ecole maternelle et développement intégral des habiletés chez l'enfant de 4 à 5 ans..	45
2.2.4. L'école maternelle un cadre pour le développement des habiletés.....	50
2.2.4. 1. Ecole maternelle et développement des habiletés cognitives	50
2.2.4 2. Ecole maternelle et développement des habiletés motrices	52
2.2.4.3 Exigence dans le développement des habiletés et /ou inertie du jeune enfant de 4 à 5 ans à l'école maternelle.....	53
2.2.4.4. Ecole maternelle comme espace d'initiation à l'apprentissage et à la de recherche de l'autonomie	55
2.3 THÉORIE EXPLICATIVE	59
2.3.1. Théorie du développement des mécanismes d'apprentissage.....	59

2.3.1.1. Mode enactif ou représentation éactive	61
2.3.1.1. Mode iconique ou représentation iconique	63
2.3.1.3. Mode symbolique.....	64
2.3.2. Précision et formulation de la question de recherche	67
2.3.3. Définition conceptuelle	68
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	78
3.1. TYPE DE RECHERCHE	78
3.2. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE	78
3.2.1. Justification du choix du site.....	78
3.2.2. Présentation du site de l'étude.	79
3.3 POPULATION DE L'ETUDE.....	81
3.3.1. Justification de la population d'étude	81
3.3.2. Critère de sélection du sujet.....	82
3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	84
3.4.1. Justification de la technique d'échantillonnage	84
3.4.2. Portrait des participants.....	84
3.5: INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	85
3.5.1. Guide d'entretien	85
3.6. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES	86
3.6.1. L'entretien semi-directif	86
3.6.1.1 Justification du choix de l'entretien.....	86
3.6.1.2 Cadre des entretiens	88
3.6.1.3. Déroulement des entretiens.....	88
3.6.2. Observation	91
3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES	92
3.7.1. Justification de la technique d'analyse	92
3.7.2. Présentation de la grille d'analyse des données.....	92
3.7.3. Justification de la technique de dépouillement	93
3.7.3.1. Retranscription des données	94
3.7.3.2. Codage des données	94

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES	95
4.1 PRESENTATION DES RESULTATS	95
4.1.1. Identification des participants	95
4.1.1.1. Présentation du participant R	95
4.1.1.2. Présentation du participant a	96
4.1.1.3. Présentation du participant P	96
4.1.1.4. Présentation du participant C	97
4.1.1.5. Présentation du participant E	98
4.1.1.6. Présentation du participant L	98
4.1.1.7. Présentation du participant M	99
4.1.1.8. Présentation du participant N	99
4.2. ANALYSE DES RESULTATS	100
4.2.1. Mode enactif	100
4.2.2. Mode iconique	104
4.2.3. Mode symbolique.....	107
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES.....	112
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES.....	112
5.1.1 Rappel des données empiriques	112
5.1.2. Rappel des données théoriques	113
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	114
5.2.1. Du mode enactif au développement des habiletés chez les enfants de l'école maternelle	114
5.2.2. Du mode iconique au développement des habiletés chez les enfants de l'école maternelle.....	117
5.2.3. Du mode symbolique au développement des habiletés chez les enfants de l'école maternelle.....	119
5.3. PERSPECTIVES	122
5.3.1. Perspectives théoriques	122
5.3.2. Perspectives pédagogiques.....	127
CONCLUSION.....	128
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	135
ANNEXES.....	144