

Enseignement Stratégique À L'école Maternelle: La Psychologie Du Développement Dans Le Compromis Et Le Désaccord De L'adaptation Du Très Jeune Enfant

Ngono Ossango Pangrace

(Ph.D. Université de Yaoundé I ; Département de psychologie. Assistante à l'Université de Yaoundé I Enseignante associée à l'ENS de Yaoundé et de Bertoua ngonopan@gmail.com. Tél : 675322972).

Résumé: Cette article revendique la paternité à la psychologie génétique de l'apprendre à l'école maternelle. La psychologie génétique devenue psychologie du développement aujourd'hui est avant tout un instrument au service de la résolution de problèmes propres à l'épistémologie de l'enseignement. La pensée de l'enfant étant déformante à cet âge, il est nécessaire de redéfinir les gestes professionnels devant permettre au très jeune enfant de s'adapter. Il s'agit d'une mise en perspective des stratégies limitatives (expériences personnelles et des stratégies d'extension (support vicariant). La recherche parcourt les stratégies d'enseignement qui favorisent l'adaptation de l'enfant à l'école maternelle. L'analyse a permis de comprendre que les désaccords dans le processus d'éducation, quoique basés sur ces paradigmes, ne sont pas facteurs d'adaptation. En s'appuyant ainsi sur la psychologie du développement à travers l'enseignement stratégique l'école maternelle entrevoit de minimiser les désaccords tout en favorisant les compromis.

Mots-clés: Enseignement stratégique, école maternelle, psychologie du développement, adaptation au préscolaire, résolution des problèmes

1. Contexte De La Compréhension De L'apprentissage Au Préscolaire

Selon Piaget(1937), l'habileté à apprendre de manière autonome suppose que la relation entre l'adulte et l'enfant soit axée sur la coopération et le respect. Ceci dit, en renonçant à exercer son autorité, l'enseignant permet à l'enfant de développer son habileté à apprendre tout seul. Il impose un partage de pouvoir entre les partenaires, une coopération et un rapport d'égalité entre l'enfant et l'adulte. Lequel rapport permet à l'enfant de faire l'autorégulation de sa propre conduite. Ainsi, le développement des habiletés à apprendre de manière autonome tel que décrit par Piaget (1937) procède par stades et implique une connaissance, une compréhension de la psychologie du développement. Alors que Piaget (1937) considère que le développement doit précéder l'apprentissage, Vygotski (2000) a pensé que l'apprentissage précède toujours le développement. C'est ainsi qu'il fait intervenir la notion de « zone proche du développement » au sens de laquelle un élève est selon lui, l'élément le plus déterminant pour que l'apprentissage et le développement se réalisent. L'apprentissage requiert du temps et de la maturation.

De fait, le rapport des Etats généraux de l'éducation du 22 au 27 mai 1995 et la loi d'orientation de 1998 tenus au Cameroun, ont mis un accent particulier sur l'enseignement maternel. Cette importance accordée à l'école maternelle est reprise par Le Forum mondial de Dakar 2000 en son article premier sur l'éducation pour tous dont le principal objectif était de développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.. Cependant, et 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%). Le rapport d'analyse des données de la carte scolaire 2013/2014 permet de comprendre que la scolarisation de la petite enfance, bien qu'ayant doublé son TBS au cours de la dernière décennie (17,4% en 2004 ; 34,4% en 2014), reste encore très insuffisante, car, c'est en moyenne un (01) enfant sur trois en âge potentiel (de 4 -5 ans) qui est effectivement préscolarisé. Ce qui marque surtout son insuffisance demeure la qualité de l'offre. Car il faut le rappeler l'Etat ne forme pas jusque-là les enseignants pour le préscolaire. L'enseignant se trouve alors face à une réalité professionnelle qu'il ne maîtrise pas. Ce qui expose l'enfant du préscolaire aux inadaptations permanentes.

Au travers de la socialisation, l'école maternelle permet ainsi cette préparation à la vie tout en visant la connaissance de soi et la construction du répertoire moteur des enfants. 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 et même au post- primaire ? Comment aider l'enfant

de l'école maternelle à passer des représentations de la famille aux représentations de la vie ? Comment la psychologie du développement permet de comprendre les compromis et les désaccords de l'adaptation au préscolaire ?

2. Problématique

Piaget (1974), à la différence de la grande majorité des théoriciens de la connaissance, a été convaincu que la résolution des problèmes trouve son origine dans la psychologie génétique. Il importe de comprendre par-là que l'apprendre quel que soit le niveau reste une activité de traitement de l'information. C'est ce qui pourrait d'ailleurs justifier les possibilités d'une adaptation réussie du jeune enfant à l'école maternelle. La psychologie dans ce sens se permet de justifier la construction du savoir. En effet, l'approche de résolution des problèmes en vigueur dans le système éducatif aujourd'hui implique que l'enseignant se rende compte que l'apprenant de l'école maternelle, comme tout autre a déjà des connaissances au préalable sur les activités à développer à l'école.

Il faut le dire c'est au cours des premières années que l'enfant se développe sur tous les plans. Cette période contribue au développement sur le plan moteur, affectif et cognitif. Elle utilise les particularités des activités motrices sur un mode ludique. L'approche pédagogique doit être particulièrement respectueuse des rythmes de l'enfant. 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 c'est dans ce sens que Passerieux dit que « l'école maternelle doit être perçue comme étroitement propédeutique à l'école primaire » (2014, P.1). L'enseignement stratégique amène l'élève à être motivé dans la résolution des tâches à accomplir. Dans ce sens, il doit pouvoir se rendre compte que l'enseignant doit susciter l'engagement, la participation et la persistance de l'enfant pendant le déroulement de l'activité. Ainsi :

l'enseignement stratégique rend l'élève conscient que l'erreur est informative, qu'elle permet l'apprentissage et que, en conséquence, il a effectivement droit à l'erreur, Tardif affirme ...Il reconnaît que l'élève a une grande part de responsabilité dans ses réussites et ses échecs dans la mesure où les activités qui lui sont présentées tiennent compte de ses connaissances antérieures ... où l'élève sait comment gérer son engagement, sa participation et sa persistance (Tardif, 1997, P, 307)

En outre, l'enseignement stratégique à l'école maternelle s'appuie sur une logique tryptique, et qui se matérialise de la manière suivante : le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. La gestion de la classe comprend deux grandes dimensions : les interventions préventives et les interventions correctives. (Tardif, 1997 ; Bissonnette, Gauthier, Richard et Bouchard, 2010 ; Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019). Il faut ainsi que l'enseignant prenne conscience de cette réalité pour redéfinir son intervention. Il reconnaît devoir avoir sur lui d'énormes responsabilités à l'effet de susciter la motivation chez l'apprenant. L'enseignement stratégique amène l'élève à être motivé dans la résolution des tâches à accomplir. Dans ce sens, il doit pouvoir se rendre compte que l'enseignant doit susciter l'engagement, la participation et la persistance de l'enfant pendant le déroulement de l'activité. Ainsi,

l'enseignement stratégique rend l'élève conscient que l'erreur est informative, qu'elle permet l'apprentissage et que, en conséquence, il a effectivement droit à l'erreur, Tardif affirme ...Il reconnaît que l'élève a une grande part de responsabilité dans ses réussites et ses échecs dans la mesure où les activités qui lui sont présentées tiennent compte de ses connaissances antérieures ... où l'élève sait comment gérer son engagement, sa participation et sa persistance (Tardif, 1997, P, 307)

L'enseignement stratégique est vise à faire prendre conscience à l'élève des moyens qu'il utilise pour apprendre, comprendre, transférer les connaissances. L'enseignant doit accorder une grande importance aux connaissances antérieures de l'apprenant et au transfert de nouvelles connaissances. L'enseignement stratégique se sert ainsi d'un processus d'apprendre dit explicite. L'explicitation devient comme un instrument au service de la construction du savoir pour le jeune enfant de l'école maternelle. L'enseignant stratégique une fois dans sa pratique de classe à l'école maternelle met en œuvre deux stratégies de résolution de problèmes : les stratégies limitatives et les stratégies d'extension.

Par ailleurs il importe de se rappeler que toutes les tâches proposées aux apprenants en classe ne correspondent pas toujours à des activités de résolution des problèmes, or il faut se rendre compte que l'enfant de l'école maternelle a besoin de retrouver dans la construction des savoirs des éléments qui ont un lien avec les éléments de son environnement. Il faut comprendre que la résolution des problèmes exige de tenir compte de certains préalables, notamment les données de la psychologie génétique. Dans le cas contraire le processus enseignement / apprentissage reste linéaire. C'est ainsi que les situations

problèmes à l'école maternelle doivent se résumer en quatre caractéristiques : le but à atteindre, un certain nombre de données à travers lesquelles le jeune enfant va se construire, les contraintes où les obstacles que l'enfant doit surmonter dans la démarche de traiter le problème, l'explicitation de la démarche de résolution du problème par l'enfant.

Il s'agit pour le professionnel du primaire d'articuler concomitamment les stratégies limitatives et les stratégies d'extension. Les stratégies limitatives sont les cadres généraux, c'est-à-dire les premières idées que l'apprenant en fonction de son niveau a de l'objet à apprendre. Les stratégies d'extension sont celles qui permettent d'envisager un grand nombre de solutions. Il s'agit des stratégies issues de la transversalité des apprentissages. Pour « un enseignement efficace », une « démarche d'enseignement explicite » en trois étapes : *le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome* » (Bernardin, 2016, p. 33)

3. Théorisation De L'enseignement Stratégique : Une Pluralité Des Principes De Justification De L'apprendre Au Préscolaire

L'enseignement stratégique à l'école maternelle s'appuie sur une logique, et qui se matérialise de la manière suivante : le modelage, la pratique guidée / la pratique coopérative et la pratique autonome. La gestion de la classe comprend ainsi deux grandes dimensions : les interventions préventives et les interventions correctives. (Bissonnette, Richard, Gauthier, et Bouchard, 2010 ; Boisdon et Poblete, 2009). La conduite d'une activité réussie devant favoriser l'adaptation s'observe au travers de trois stratégies qui constituent le cœur de l'enseignement stratégique

Le modelage porte la présentation du contenu d'apprentissage. L'enseignant utilise ici des exemples et des contre-exemples ceci dans le but d'optimiser la compréhension. Il s'agit de l'ouverture d'une activité/leçon au cours de laquelle l'enseignant capte l'attention, présente l'objectif, justifie l'intérêt de celui-ci et active les connaissances préalables. Il verbalise ainsi chacune des étapes pour réaliser la tâche. Il se pose les questions et met en œuvre les stratégies efficaces. Déjà Piaget (1974) s'appuyant sur la théorie de l'assimilation/accommodation permet de comprendre qu'apprendre c'est établir les liens. L'enseignant est favorisé grâce à l'assimilation en aidant l'apprenant à voir les liens entre ses connaissances antérieures et le nouveau contenu à apprendre. Et dans ce sens « *Aucune pratique n'est valable pour tous les publics ou toutes les disciplines indépendamment des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels elle se réalise* » (Bressoux, 2012, p.210).

Au besoin, l'enseignant fera une mise à niveau chacun des apprenants pour s'assurer que tous ont bien réussi les apprentissages préalables. Tout nouveau défi dans l'apprentissage commence par la reconnaissance de ce qui a déjà été appris, de ce qui a déjà été réussi.

La pratique guidée/Pratique coopérative : Durant cette étape les apprenants et les enseignants réalisent ensemble les tâches. L'enseignant prend la peine d'interroger régulièrement les élèves durant la réalisation de la tâche à résoudre. Ainsi le questionnement et la rétroaction constante prennent la place première. L'enseignant doit aussi proposer un nombre d'exercices suffisants devant lui permettre d'atteindre un niveau de réussite. Il se dégage qu'« *à tout âge, on peut se retrouver dans la situation d'un novice par rapport à un apprentissage nouveau, et dans ce cas un guidage plus important de la part de l'enseignant devient à nouveau nécessaire.* » (Bressoux, 2012, p.5). La pratique guidée est donc ce moment de la conduite de l'activité/ leçon au cours de laquelle l'enseignant met en œuvre trois techniques. Il importe d'assurer l'objectivation des apprentissages, d'annoncer la prochaine leçon, de donner les devoirs et procéder à des révisions quotidiennes, hebdomadaires et mensuelles.

La pratique autonome, amène l'apprenant à améliorer sa compréhension. Il s'exerce de plusieurs manières. L'erreur devient significative et permet la régulation et l'autonomie de l'apprenant. L'automatisation dans ce sens facilite la rétention et le rappel éventuel. Il libère ainsi la mémoire de travail, laquelle pourra, se consacrer à des aspects plus complexes d'une tâche d'apprentissage. C'est la clôture de la leçon au cours de laquelle l'enseignant assure l'objectivation des apprentissages réalisés. L'erreur ici a tout son sens, Il est rarement nécessaire de provoquer ces déséquilibres et il ne faut jamais souligner les erreurs, ni laisser volontairement les apprenants dans le déséquilibre. Il faut plutôt faire rectifier rapidement les erreurs, faire vivre des rééquilibrations, faire vivre des réussites, que ce soit des réussites faciles ou, des réussites difficiles pour un rééquilibrage majorant. Lorsqu'on laisse un apprenant dans une situation de d'erreur significative on nuit à son développement. L'enseignement stratégique devient une pédagogie porteuse de valeurs.

Il ne s'agit pas du tout de créer ainsi un climat libertaire ou un environnement aléatoire ; justement parce que le soutien de l'autonomie doit aussi s'accorder au soutien de la compétence qui suppose des explications claires, la faculté de se sentir capable d'atteindre des objectifs concrets, le sentiment

d'apprendre et de progresser, l'enseignement garde au contraire une forte structure marquée par la formulation explicite des objectifs, des activités dont le déroulement est clairement organisé, la fourniture de repères pour l'activité via des routines bien installées, des retours et des informations susceptibles de faire progresser les élèves. (Bressoux, 2012, p, 214-215)

C'est une pratique qui développe plutôt la flexibilité. La pratique autonome soutient la compétence de l'apprenant, ainsi que leur autonomie tout en favorisant les comportements adaptatifs en contexte. L'enseignement explicite se distingue fondamentalement de l'enseignement traditionnel par le niveau d'explicitation fourni aux apprenants lors du modelage, mais surtout par le recours fréquent au questionnement et à la rétroaction lors de la pratique guidée. (Bissonnette et Richard, 2009).

4. Méthodologie

La recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif, dans la mesure où elle permet de comprendre comment l'enfant développe ses habiletés à apprendre de manière autonome à l'école maternelle au regard d'un enseignement stratégique qui semble ne pas pouvoir s'appuyer sur la psychologie du développement. L'école maternelle d'Obeck (Mbalmayo-Cameroun) a été retenue pour cette étude. Le choix de cette école s'explique d'abord par le fait qu'elle remplit les critères permettant la réalisation de l'objectif d'apprendre. La population est composée d'enseignantes qualifiées et spécialisées dans l'encadrement des enfants au préscolaire. Elles ont été d'ailleurs formées dans les ENIEG avec une ancienneté d'au moins 15 ans dans la fonction enseignante et une ancienneté d'au moins 5 ans à l'EMA d'Obeck. Leur âge varie entre 48 et 50 ans environ. En dehors des enseignantes, l'on a associé les enfants de la moyenne section dont l'âge varie entre 4 et 5 ans. Nous avons dû appliquer le principe de l'exclusion et d'inclusion. Les données ont été obtenues grâce aux entretiens à visée de recherche ; puis analysées grâce à la méthode d'analyse des contenus et qui adopte ainsi la technique de l'analyse structurale. Nous avons présenté les résultats selon les thèmes de l'étude.

5. Récits D'expérience De La Pratique Pédagogique Des Professionnelles

5.1. Du modelage à l'autonomisation du jeune enfant

C'est le mode par lequel l'information passe par l'action. L'enfant examine les éléments qui l'entourent par les sens. Dans le processus enseignement/ apprentissage, il s'agit d'apprendre « par le faire ». Les sujets M.C, et Z.B, pendant les entretiens, ont semblé ignorer la prise en compte du modelage dans leur pratique de l'activité portant sur l'éducation sensorielle et perceptive et ayant pour thème l'enfant et le monde végétal. A la lecture de leur propos Tandis que l'un explique tout simplement aux enfants que l'orange est sucrée et le citron est acide, sans leur avoir fait goûter ces fruits, l'autre utilise un matériel « semi concret » (ananas et orange) pour enseigner la texture de ces deux fruits aux enfants par le biais du toucher. A ce titre, nous pouvons dire que les indicateurs du thème sont absents. (Aa1b1c1d1e1a-) :

Pour dérouler l'activité portant sur l'éducation sensorielle et perceptive, et ayant pour thème l'enfant et le monde végétal, je commence par présenter deux fruits juteux aux enfants que moi même j'ai choisis. Je leur présente par exemple une orange et un citron. Puis je leur pose la question qui a déjà sucé une orange, un citron ? Certains répondent par un oui tandis que d'autres répondent par un non. Je leur demande ensuite qui a déjà sucé ces deux fruits ?personne ne réagit. Alors je leur explique que l'orange est sucrée tandis que le citron est acide et ils répètent tous après moi. (M.C)

Elle va un peu plus en profondeur dans la mesure où les enfants goûtent réellement les fruits pour en ressortir la saveur de ces derniers. Or, s'agissant des autres indicateurs, elle utilise un matériel semi concret que les enfants manipulent pour reconnaître les couleurs, pour avoir la forme, et pour préciser l'odeur. Le cas M.S lors des entretiens, a semblé également adopter la même stratégie que le cas précédent. Dans la pratique de cette activité, elle exploite beaucoup plus le sens du goût en utilisant un matériel concret (les fruits) ; tandis que les autres sens sont moins exploités. Les propos suivants que nous avons pris des consultants laissent apparaître de façon récurrente l'indicateur en question à savoir « goûte les fruits pour avoir la saveur » : (Ad1d+) :

Pour dérouler l'activité portant sur l'éducation sensorielle et perceptive, et ayant pour thème l'enfant et le monde végétal, je dessine les fruits au tableau en respectant leur forme, et je les colorie en fonction de leur couleur. Ensuite, je pointe chaque fruit au tableau et je leur demande de me donner la couleur, la forme de chaque fruit. Puis je leur donne la senteur de chaque fruit dessiné au tableau. Etant donné que les fruits coutent chers au marché, je leur fais goûter quelques deux ou trois fruits que j'ai achetés pour qu'ils en ressortent la saveur. (A.C).

Le cas M.I quant à lui, par rapport aux cas précédents, est celui qu'on peut appeler modèle pour ce qui est de ce thème sur le « modelage ».

5.2. De la pratique guidée à l'adaptation de l'enfant au préscolaire

Ce mode est le deuxième thème de notre travail. A ce niveau, il y'a intériorisation des gestes et des perceptions sous formes de schématisation des gestes et des perceptions sous formes de schémas stables. Ce mode amène à représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'entretien avec les cinq participants nous a montré que deux des cinq à savoir les cas M.C dans ses propos fait ressortir les deux premiers indicateurs à savoir « être attentif au modèle de fruits présentés » et « retenir les différents fruits présentés ». Il convient de souligner que le fait que les enfants ne classent pas les fruits selon les formes, les couleurs, le goût, la texture, les ressemblances ; ce manque n'affinera pas leur perception ; de plus, ils ne dessinent pas l'un des fruits présenté ; cela suppose qu'il n'y aura pas intériorisation des gestes et des perceptions sous forme de schémas stables ; par conséquent, ils ne pourront dessiner aucun fruit sans l'avoir devant les yeux.

Après leur avoir présenté et donné la saveur de l'orange et du citron, je dessine les fruits tels que le pamplemousse, la kola et l'avocat au tableau. Je leur donne la saveur de ces différents fruits. Ensuite, je dessine l'orange et le citron et je leur pose la question de savoir de tous les fruits dessinés au tableau quel sont ceux qui sont sucrés ou acide ? Ils répondent l'orange est sucrée et le citron est acide. (M.C).

Si au regard du thème relatif à la pratique guidée, il n'est ressorti que deux indicateurs pour le cas M.C, s'agissant des cas A.C, M.S, M.I, et Z.B, ils nous ont beaucoup satisfaits. Ils ont pu faire ressortir et de façon évidente tous les indicateurs. Non seulement ils présentent les fruits aux enfants et veillent à ce qu'ils soient attentifs au modèle de fruits présentés et qu'ils les retiennent, mais aussi ils procèdent par le jeu pour faire acquérir les connaissances aux enfants en introduisant d'autres variables afin d'amener les enfants à généraliser c'est-à-dire identifier les caractéristiques communes à quelques situations où est appliquée la connaissance particulière, mais aussi à discriminer c'est-à-dire restreindre le nombre de situations auxquelles la connaissance s'applique, en ajoutant des caractéristiques nécessaires à l'application de ces connaissances. Les propos suivants de ces cas permettent de dire sans risque de se tromper que tous les indicateurs apparaissent et de façon de plus en plus significative dans leurs discours. (Ba2b2c2d2c+) :

Je leur pose les questions quels sont les fruits que la maitresse a dessiné au tableau ? Ils répondent la mangue, le citron mur. Ils ont quels couleurs ? Verte, jaune. Ils ont quelles formes ? Ovale, rond. Ils ont quelles saveurs ? Sucrée, acide. Je rassemble les jouets que nous disposons en classe ayant la couleur et la forme de ces fruits ainsi que les jouets ayant la forme des figures géométriques. Puis, je leur demande de classer ces jouets en mettant d'un côté ceux qui ont la forme et la couleur d'une mangue et de l'autre côté ceux qui ont la forme et la couleur d'un citron mur. Chose qu'ils parviennent à faire. Enfin je les invite à dessiner un des fruits dont nous avons parlé sur leurs ardoises. (A.C).

5.3. De la pratique autonome à l'autonomisation du jeune enfant

Il s'agit du « mode symbolique de l'apprentissage ». D'après Tardif (1997), ce mode constitue l'apprentissage le plus complet car il permet de communiquer sa pensée à soi même et aux autres, de dire ce qu'on fait et ce qu'on pense faire. Il est le support majeur du langage naturel. Il suppose l'apport d'un système symbolique par le milieu social ; autrement dit, 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. Ces exercices facilitent en quelque sorte le langage chez ces enfants puisqu'ils parviennent à s'exprimer spontanément et de manière distincte ; en plus avant de commencer cette partie, elle leur présente une situation et c'est à base de cette situation qu'elle pose les questions aux enfants. Ceci signifie que ces derniers aussi s'appuient sur les données de la situation pour répondre aux questions d'où ils parviennent à se rappeler de la situation et cherchent à la comprendre pour répondre aux sollicitudes de la maitresse. Avec une telle façon de faire, nous ne pouvons pas manquer de dire que avec certitude à travers les propos de M.C suivants la présence de plus en plus significative des indicateurs cités plus haut : (Ca3c3c+) :

Je leur présente une petite situation suivante maman rentre du marché avec un sac de mangues. Elle veut sucer au moins une mangue avant de commencer à faire sa cuisine. Comment doit-elle procéder pour pouvoir sucer une mangue, doit elle la prendre et commencer subitement à la sucer ? Ils répondent par un non et justifie cette négation en disant qu'il faut d'abord la laver, la peler et enfin la sucer. Ensuite je leur demande de me donner le nom d'un fruit qui a le noyau comme la mangue ; puis je dessine les fruits à noyau et à pépin au tableau et je leur demande d'aller pointer chacun du doigt un fruit à noyau. (M.C).

6. Discussion Et Conclusion

La problématique telle que nous l'avons abordé a porté sur l'impact de la psychologie du développement sur la compréhension d'un enseignement dit stratégique au préscolaire. Nous sommes parties du constat selon lequel malgré les étapes de découverte, de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation que les maîtresses de la maternelle abordent pendant la pratique des activités, malgré leur formation dans les ENIEG comme enseignant du primaire, les enfants continuent à éprouver des difficultés à s'adapter dans les écoles maternelles. Ils ont du mal à utiliser les concepts, à nommer les objets, à les classer. Et donc ils éprouvent les difficultés à manipuler les objets, reconnaître les couleurs fondamentales, apprécier les formes, identifier les odeurs. Cet état de choses est dû à la défaillance qu'ont ces enseignantes de l'école maternelle à s'appuyer sur la psychologie du développement. Or, Tardif (1997) a démontré que développer les habiletés de manière autonome au préscolaire, revient à remettre en interaction trois modes de pratique de la psychologie : modelage, pratique guidée, pratique autonome.

Dans cette logique l'enseignante stratégique de la maternelle doit admettre que l'apprentissage commence toujours par une assimilation. La manipulation au travers du modelage ou représentation inactive, correspond au comment de l'action, aux étapes qui ont conduit à la réalisation d'une action, à la procédure correspondante à la réalisation d'une action. L'enseignant et l'apprenant se mettent d'accord sur les objets à manipuler et définissent en quoi elle va consister. L'enfant va alors manipuler au travers son corps, il les manipule progressivement et devient capable de se représenter ce sur quoi il agit ; ceci amène à penser que la coopération et le respect réduisent le désaccord car l'apprenant finit par identifier plus tard ce qu'il n'a pas sous ses yeux. Il détient le pouvoir et par conséquent l'apprenant est contraint d'une manière démocratique de le suivre et ainsi d'accroître le compromis. C'est à ce niveau qu'on peut entrevoir la pratique guidée.

La pratique guidée amène l'enfant à représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. Il s'agit de la mise en place de l'image mentale. Ainsi perçu, l'enfant doit intérioriser des gestes et des perceptions sous formes de schémas mentales stables. L'enseignant à travers les exercices de discrimination, amène l'apprenant à représenter un objet. Et plus tard l'apprenant pourra retenir les différents objets qu'il a préalablement vus. La mise en place de ces schémas ne peut se faire de manière favorable que si et seulement si le compromis entre les deux partenaires est respecté, et il minimise au maximum les désaccords (Boisdon et Poblete 2009 ; Bressoux, 2012 ; Passerieux, 2014)

La pratique autonome constitue le plus complet car il permet de communiquer sa pensée à soi-même et aux autres, de dire ce qu'on fait ce qu'on pense faire. Il est le support majeur du langage naturel. Il suppose l'apport d'un système symbolique par le milieu social. C'est ce qui donne tout le sens au concept de compromis à l'école maternelle et qui par conséquent réduit les désaccords. C'est ainsi qu'il est possible d'envisager l'adaptation du très jeune enfant. Si les différentes stratégies ne s'imbriquent pas, l'enfant ne pourra pas développer les habiletés adéquates pour son épanouissement (Bernadin, 2016 ; Tardif, 1997, Therriault, Baillet, Carnus, et Vincent ; 2017).

Références Bibliographiques

- [1]. Bissonnette, Steve., Richard, Mario., et Gauthier, Clermont.(2005) « *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés* ». Revue Française de Pédagogie, 150. 2005, p. 87-141.
- [2]. Bissonnette, S. et Richard, M. (2005) ; Les trois phases du processus d'apprentissage *La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2^e édition, chapitre 15, "Le cognitivisme et ses implications pédagogiques", p 317 à 329
- [3]. Bissonnette, S. Richard, M. C ; Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010) . *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse* Revue de Recherche appliquée sur l'apprentissage Vol. 3, article 1
- [4]. Bressoux, p. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves dans Regards croisés sur l'économie n° 12, pages 208 à 217
- [5]. Bruner, J.S. (2006). Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence. Dans O. Houdé et C.Meljac, l'esprit piagétien. *Hommage international à Jean Piaget* (pp. 237-253). Paris : PUF.
- [6]. Bernardin, J.(2003). Le rapport au savoir, nouveau handicap ? Traces, 160.
- [7]. Boisdon T. et Poblete M. (2009). Sauvons la maternelle ! Paris : Bayard.
- [8]. Bouysse V. (2007). « L'école maternelle : de l'assurance au doute ». In L. Chartier & N.
- [9]. Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université

- [10]. Dumont, A., Marine A . Bénédicte, G. , Gravy, I. Masson, C. ; Petit, E. et .Libion(2012), Morgane. *Leurs petits élèves sont devenus de grands auteurs. Des enseignants du préscolaire et du début du primaire racontent et questionnent leur pratique des ateliers d'écriture.* Revue hybride d'éducation .Geneix (dir.), Petite enfance : enjeux éducatifs de zéro à six ans. Paris : ESF, p. 109-115.
- [11]. Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, Bocquillon, M . (2013) ., *Enseignement explicite et réussite des élèves, La gestion des apprentissages*, ERPI Éducation, Montréal, p. 322.
- [12]. Gauthier, C. ; Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2019) . *L'enseignement explicite Une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école* . Apprendre et enseigner aujourd'hui printemps. Volume 8 n° 2 p 6- 10
- [13]. Laval. Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M.(2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages.* Montréal, Canada:ERPI
- [14]. Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : Presses universitaires de France.
- [15]. Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- [16]. Programme de l'école maternelle camerounaise, syllabus.
- [17]. Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gonthier.
- [18]. Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- [19]. Passerieux, C. (2014). *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*. Chronique Sociale .Collection : Pédagogie formation
- [20]. Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'université de Laval.
- [21]. Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions. Logiques
- [22]. Therriault,D.G. , Baillet,D. ,Carnus,Marie-France et Vincent, V.(2017) : *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant: Une énigmatique rencontre* . Deboeck Supérieur : Rue du Bosquet. Louvain-la-Neuve.