

# **PLURILINGUISME ET PETITE ENFANCE : DYNAMIQUE LANGAGIERE AU SEIN DES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE DE LA COMMUNE D'AKBOU (BEJAIA)**

**GUENDOUZEN Fatma**

**Doctorante, Université Abdelhamid Ben Badis (Mostaganem)**

## **Résumé :**

Cette étude porte sur langues adoptées dans deux établissements privés de la petite enfance agréés par le Ministère de la solidarité. Notre questionnement porte principalement sur la prise en charge des profils sociolinguistiques des enfants algériens dans les contenus pédagogiques adoptés et les activités liées à langues, ainsi que sur les éventuels obstacles auxquels font face les établissements privés de petite enfance en Algérie.

**Mots-clés :** Plurilinguisme, centre d'accueil de petite enfance, programmes pédagogiques, interactions verbales, affichages.

## **Abstract :**

This study focuses on languages adopted in two private early childhood schools accredited by the Ministry of Solidarity. Our questions include the management of socio-linguistic profiles of Algerian children in pedagogical content and languages activities, and also obstacles faced by private early childhood schools in Algeria.

**Keywords:** Plurilinguism, childhood center, pedagogical programs, verbal interactions, displays

## **Introduction**

Depuis quelques années, la société algérienne tend à adhérer à l'idée de voir des enfants grandir dans des crèches, loin du domicile familial. Déposer son enfant chez une assistante maternelle ou dans un centre d'accueil de la petite enfance devient un rituel qui rythme le quotidien d'un bon nombre de parents algériens. Cependant, cette idée demeure inconcevable chez certains pour lesquels les enfants seraient privés d'affection et de présence maternelle, taxant les centres d'accueil « d'orphelinats » ou de « centre de formation de futurs robots ».

Encore loin de faire l'unanimité, le sujet est l'objet de débats chez les jeunes et les moins jeunes. L'insertion de la femme dans le domaine professionnel est l'une des principales raisons qui explique le choix de certains parents quant à l'inscription de leurs enfants dans ces centres. Les centres d'accueil de la petite enfance ont fini par séduire les mères au foyer (Benamar, 2010 : 95). Choix difficile pour certaines mamans qui ont fini par s'y faire et même affirmer être globalement satisfaites des services offerts notamment par les établissements privés d'accueil de la petite enfance : « Dans un centre, il aura l'occasion d'apprendre beaucoup de choses avant l'âge de scolarisation », déclare une mère au foyer. Les enfants ayant connu une prise en charge au sein de ces établissements

réussiraient mieux, dans leur parcours scolaire selon certains parents. D'autres préoccupations justifient le recours à ces centres : « Vu qu'il n'y a que des filles chez moi, j'ai inscrit mon fils dans une crèche, de peur qu'il devienne efféminé », affirme un autre parent.

Ces raisons et d'autres expliquent l'engouement des parents pour ces centres d'accueil de la petite enfance. Mais que sait-on de la réalité sociolinguistique qui règne dans les établissements d'accueil de la petite enfance en Algérie ?

## 1. Bref rappel de la situation sociolinguistique du contexte algérien

La complexité langagière qui caractérise l'espace sociolinguistique algérien est en partie justifiée par le facteur historique. On peut ainsi dénombrer des langues maternelles comme l'arabe algérien, adopté dans des situations quotidiennes par la majorité des Algériens (Mefidène, 2008 : 118) et les langues berbères. Cet espace comprend aussi deux langues d'enseignement et d'administration : l'arabe institutionnel et le français. La première, est langue nationale et officielle du pays, elle est adoptée dans l'enseignement élémentaire et secondaire ainsi que dans les écrits officiels et administratifs. La seconde est également langue d'enseignement, elle est en usage dans les domaines scientifique et technique. Son usage demeure important dans les pratiques sociolinguistiques dans les zones urbaines notamment, son statut officiel oscille entre « langue seconde » et « langue étrangère » (idem). Toujours est-il qu'elle reste la « première langue étrangère » en milieu scolaire, ceci apparaît à travers son introduction dans le système éducatif dès la 3ème année élémentaire.

Face à cette configuration sociolinguistique complexe, un monolinguisme d'Etat a été décrété, l'arabe institutionnel s'imposant dès lors comme seule langue nationale et officielle pour n'être assoupli qu'en 2016. Cette politique linguistique n'a pas été sans incidences sur la réalité sociolinguistique algérienne : « cette loi conçue à l'origine comme un élément unificateur n'a fait qu'aggraver les problèmes dans la société sur les plans pédagogiques et scientifiques » (idem : 117). Le système éducatif a ainsi pendant tout ce temps été un vecteur de monolinguisme. Il faut toutefois admettre que les instructions éducatives tendent à une certaine reconnaissance de la pluralité langagière comme le relèvent Asselah-Rahal, Blanchet & Mefidene (2007). Mais qu'en est-il de la gestion du plurilinguisme au préscolaire et dans les centres d'accueil de la petite enfance ?

## 2. Bref état des lieux du préscolaire en Algérie

L'éducation préscolaire a longtemps été reléguée au dernier rang dans le système éducatif algérien en raison de son caractère facultatif (Benamar, 2010 : 91). Avec la réforme éducative, depuis 2003, elle a eu droit à une attention particulière : « son réseau infrastructurel connaît une extension remarquable et le taux de préscolarisation est en nette progression » (idem : 91-92) et un nouveau programme, fixant un socle commun de compétences, a été destiné aux établissements publics et privés (idem : 92). L'éducation préscolaire englobe diverses structures : Les classes pour enfants relevant de l'Education nationale, les classes coraniques et les Kuttabs relevant des Affaires religieuses et des associations, le préscolaire communal relevant des communes, le préscolaire

<sup>1</sup>Cet assouplissement s'est concrétisé par la constitutionnalisation de tamazight qui est désormais « aussi langue officielle ». L'article 4 Loi n° 16-01 du 26 Joumada El Oula 1437 correspondant au 6 mars 2016 portant révision constitutionnelle stipule que : « Tamazight est également langue nationale et officielle ». L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Une Académie algérienne de la Langue Amazighe a été créé. L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de la promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle. Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique.

d'entreprise et le préscolaire privé agréé par les Directions de l'Action sociale. (Benghabrit, 2009 : 10).

Ceci dit, de nombreux constats alarmants sont faits dans les centres d'éducation dont la difficulté d'appliquer le curriculum, remis en question notamment par les établissements privés et la qualité de la formation des maîtresses des jardins d'enfants (Benamar, 2010 : 99).

### 2.1. Choix du terrain et descriptif des établissements visités

Le choix d'opter pour des établissements privés d'accueil de la petite enfance de la ville d'Akbou (Wilaya de Bejaia) en tant que terrain d'observation, se justifie par le fait que les pratiques enseignantes adoptées au sein de ces derniers sont « *dépendantes du parcours de chacun et différentes des contenus formalisés par les auteurs concepteurs du curriculum* » (idem : 103) au moment où l'article 10 du décret exécutif n° 08-287 du 17 septembre 2008 stipule ce qui suit :

« Les établissements et centres d'accueil de la petite enfance sont tenus d'appliquer les programmes d'activités arrêtés et mis en œuvre par les services compétents du ministère chargé de la solidarité nationale conjointement avec les services compétents du ministère chargé de l'éducation nationale ».

A cela s'ajoute aussi l'article 33 de la loi d'orientation de l'éducation nationale qui énonce que : « L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement ». Notre choix se justifie aussi par le fait que les activités liées à la langue (lecture, écriture, chant) se distinguent des autres activités au sein des établissements préscolaires (Benghabrit, 2009 : 13). Les centres privés attirent de plus en plus de parents dans cette commune. Les responsables et directrices des cinq établissements avec qui nous sommes entretenue au départ en ont témoigné. Toutefois, ces centres intéressent encore très peu la recherche, hormis en psychologie et en sociologie où les chercheurs recourent à des enquêtes par questionnaires.

14

### 2.2. Questions de recherche

Les constats évoqués plus haut nous amène à nous demander si les programmes pédagogiques auxquels se réfèrent les centres de petite enfance sont conformes aux profils sociolinguistiques des enfants. Comment s'articulent la gestion du plurilinguisme et les activités liées à la langue dans les centres d'accueil de la petite enfance ? Quels sont les obstacles auxquels font face ces établissements ?

### 2.3. Le terrain précis de l'observation

Pour des raisons de faisabilité et face aux refus de certaines directrices, nous avons choisi de mener notre travail de terrain dans deux centres. Chaque centre comprend une crèche qui prend en charge des enfants en bas âge de trois mois à trois ans et un jardin d'enfants (ou maternelle) qui comprend trois sections ou niveaux : petite section (3-4 ans), moyenne section (4-5 ans) et enfin, grande section (5-6 ans). Chaque section dispense des activités et des cours dans des salles de classe dont chacune accueille entre 15 et 25 enfants. Les activités sont assurées par des éducatrices pour les petites et moyennes sections, et par des maîtresses pour la grande. À noter aussi que la grande section est l'équivalent de l'éducation préparatoire<sup>2</sup> dispensée dans les écoles publiques. Cependant, il nous a

<sup>2</sup>Les établissements privés sont en droit d'assurer des activités et des cours pour le niveau préparatoire conformément à l'article 40 de la Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant sur la loi d'orientation de l'éducation nationale : « L'éducation préparatoire est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires ».

été ainsi difficile de nous renseigner sur le nombre exact d'enfants inscrits et sur l'organisation des établissements vu que notre enquête a été menée en début d'année scolaire : (septembre 2016, période des inscriptions). Chacun des deux établissements compte une directrice qui est aussi la propriétaire de l'établissement, une assistante de direction, des psychologues, des éducatrices et maîtresses, des agents d'entretien et de nettoyage, des cuisinières et un chauffeur du bus du centre.

Nous avons privilégié l'observation des classes relevant des moyenne et grande section, les enfants qui y inscrits sont habitués au rythme des activités. La petite section a été délibérément écartée malgré son intérêt, quant à l'éveil aux langues : de nouveaux inscrits, peu habitués au climat de crèche, auraient nécessité une plus longue durée d'observation. Nous avons procédé dans un premier temps à l'analyse des contenus des guides et programmes pédagogiques adoptés par les centres. L'objectif de cette analyse est de rendre compte de la place du plurilinguisme dans les programmes auxquels se réfèrent les deux établissements. Puis, nous avons effectué des séances d'observation dans trois classes. Notons aussi que nous avons dû faire face à des refus de la part de certaines éducatrices et maîtresses de nous donner accès à leurs cours pour y mener des observations et de répondre aux questions de nos entretiens bien que les directrices nous aient autorisé à y mener notre enquête. Ce qui nous a contraint à limiter le nombre d'observations effectuées à trois séances. Chaque séance a duré 45 min, nous avons ainsi effectué au total 135 min d'observation, soit 02heures et 15min. Le tableau ci- après montre les cours observés.

		Niveau	Matière	Cours	Durée
Établissement 1	Séance 1	Moy. section	Pré-maths	Reconnaître certaines formes géométriques	45min
Établissement 2	Séance 1	Gde section	Français	Écrire la lettre B, b	45min
	Séance 2	Gde section	L'arabe (Expression orale)	Apprendre les noms des animaux à partir d'illustrations	45min

**Tableau 1 : descriptif des leçons observées**

Les séances observées ont été marquées par de nombreuses interruptions (ordres, consolations, interventions d'une tierce personne : psychologues ou assistante de direction face à la détresse de certains enfants). Ces interventions ont été incluses dans nos enquêtes compte tenu de la pertinence du choix de la langue utilisée. En outre, nous avons pris en considération dans notre enquête les échanges verbaux ayant lieu en dehors des activités de classe entre différents membres du centre. Notons aussi que l'affichage prend une part importante dans les établissements de petite enfance. Les salles et les couloirs regorgent d'affichages de tous genres mais souvent à dominante instructive. Nous avons à ce propos tenté de déceler la -les langues dominantes car le choix de langues adoptées dans ces affichages est très déterminant.

L'observation que nous avons menée relève du type d'observation participante périphérique dite aussi externe, celle-ci correspond au cas des chercheurs « qui participent suffisamment à ce qui se passe pour être considérés comme des "membres" sans pour autant être admis au "centre" des activités. Ils n'assument pas de rôle important dans la situation étudiée » (La passade, 2002). Nous avons à cet effet sollicité notre accès au terrain de manière officielle en révélant notre identité de chercheuse-enquêtrice. Nous avons néanmoins choisi de ne pas révéler l'objectif principal de notre recherche, car cela risquait d'amener nos informatrices à des situations d'auto-surveillance.

Les phases d'analyse et d'observation effectuées dans un premier temps relèvent de l'aspect descriptif de notre travail d'enquête. Nous avons complété cette partie par des entretiens semi-dirigés

à visée compréhensive. Les entretiens ont été adressés aux deux directrices des établissements. Nous nous sommes entretenue aussi avec une éducatrice de français de l'établissement 1 et une maîtresse de français de l'établissement 2. Les entretiens s'articulent autour de six thématiques : programmes officiels et leur réception, démarche didactique, plurilinguisme, rôle des parents, pratiques et difficultés, perspectives souhaitées.

### 3. Les programmes et les séances pédagogiques

Des différences entre les deux établissements sont constatées au niveau des programmes, de la langue adoptée et de la progression. L'établissement 1 se réfère à des instructions présentes dans un guide contenant un programme pédagogique unifié, destiné aux trois sections de la maternelle, conçu par le service des études et de la pédagogie relevant du ministère de l'éducation nationale et édité en 2003 tandis que l'établissement 2 n'en tient qu'en partie compte.

#### 3.1. Programmes adoptés dans l'établissement 1

Deux programmes sont adoptés :

##### 2.1.1. Premier programme

Destiné aux maîtresses de l'établissement, ce programme réparti en semaines, est conçu en arabe classique. Il convient de s'arrêter sur l'année d'édition, car il y a à se demander si étant édité en 2003, le document tient compte de la réforme éducative qui a officiellement été lancée à partir de l'année scolaire 2003/2004. Le guide ne contient aucune information explicite à ce sujet. Nous avons interrogé la directrice de l'établissement 1 sur la provenance du document. La directrice nous a orientée vers un autre établissement étatique de la région qui prend en charge des enseignements à tous les paliers, du préscolaire au secondaire. L'établissement en question dispose de programmes pédagogiques proposés par le ministère et destinés aux centres de la petite enfance. Il constitue ainsi une référence en termes de documentation provenant du ministère au sein de la région. La directrice de l'établissement étant absente le jour où nous nous sommes présentée à l'établissement, nous avons ainsi interrogé l'assistante de direction qui n'a pas pu donner suite à nos questions affirmant que cela ne relève pas de son travail.

Nous avons par la suite effectué une recherche sur internet dans l'espoir d'avoir un supplément d'informations. Le guide en question n'étant pas disponible, nous avons pu consulter un guide similaire édité en 2004. En établissant des comparaisons entre les deux guides, nous avons constaté qu'hormis quelques différences, les contenus des deux guides sont identiques. La version de 2004 serait donc une actualisation des contenus de la version 2003. Ceci dit, aucune information n'indique dans le guide de 2004 un quelconque rapport à la réforme éducative. Cela sous-entend que les guides sont conçus indépendamment de la réforme éducative entamée dès la rentrée scolaire 2003/2004. L'échantillon du programme sélectionné afin d'illustrer les activités liées à la langue présente des activités d'expression orale à travers lesquelles l'enfant est amené à employer des adjectifs qualificatifs (grand-petit), des activités de lecture à travers lesquelles l'enfant est amené à reconnaître des sons (le son *ﺝ*) et des activités d'écriture ou de graphisme à travers lesquelles l'enfant est amené à dessiner ou à suivre des pointillés pour dessiner une lettre (*ﺝ*). Enfin, des activités de simulation sont programmées à la fin de chaque séquence telles que *le marché* ou *réaliser une pépinière* à travers lesquelles l'enfant est amené à maîtriser et à réemployer les structures grammaticales et phonétiques travaillées.

### 2.1.2. Deuxième programme

Les contenus du deuxième programme prévus pour la moyenne section sont répartis selon des thématiques qui visent à inculquer des valeurs nationales (guerre de libération), et religieuses à travers des activités de chant religieux. Les activités proposées liées à l'aspect linguistique privilégient l'interaction, l'expression orale ainsi que la lecture.

Pour ce qui est des objectifs assignés aux activités de chant et de récitation, nous pouvons évoquer entre autres :

- Développer les facultés mnésiques et les compétences linguistiques chez l'enfant.
- Faire travailler le sens de l'ouïe.
- Amener l'enfant à entretenir et raffiner sa voix.

L'éducatrice se doit ainsi de choisir des activités de chant selon un certain nombre de critères évoqués dans le guide :

- Opter pour des chants avec des mots simples et faciles, raffinés sur le plan des tonalités de sorte que l'enfant parvienne à les comprendre et à les assimiler.
- Exploiter des activités de chant accompagnées de musique qui permettront à l'enfant de développer des compétences sur les plans thématique et orchestral.

Les contenus destinés à la grande section incluent des ateliers de graphisme et des activités d'éveil qui visent à exploiter les facultés sensori-motrices, liées étroitement au travail sur la langue. Certains contenus sont mentionnés en arabe institutionnel et traduits en français : *brillant* لامع, *ombré* مظلل, *foncé* داكن, voire uniquement en français : *toboggan*, *labyrinthe*, *carrousel*, pour les activités de cour. Les exemples de contenus linguistiques à dispenser sont donnés en arabe institutionnel sans pour autant l'imposer comme étant la seule langue à faire acquérir. Cependant, aucune allusion n'a été faite aux autres systèmes linguistiques, encore moins aux langues maternelles.

Une remarque, pour toutes les sections, a été insérée vers la fin du guide et laisse à l'éducatrice le libre choix d'opter pour des activités de chant autres que celles évoquées dans le guide, à condition qu'elles soient en rapport avec les thématiques et les objectifs assignés par le guide. Cette remarque est pour le moins ambiguë, car il y a en effet à se demander si les concepteurs pensent à des activités en d'autres langues vu que rien n'impose ouvertement un monolinguisme. Toutefois, ce dernier est implicitement encouragé dans la mesure où les exemples évoqués se font en une seule langue, et que la dimension plurilingue, n'étant aucunement prise en charge dans les programmes, est, de ce fait, complètement évacuée.

Il apparaît, d'après les recommandations de ce guide, que les contenus sont décontextualisés par rapport à la réalité sociolinguistique et socioculturelle algérienne : la pluralité langagière et les langues maternelles sont simplement exclues du programme et du guide<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>La présence d'un autre système linguistique se résume à des explications destinées aux éducatrices de l'établissement.

## 3.2. Programmes adoptés dans l'établissement 2

### 3.2.1. Pour les activités en français

Le programme adopté par l'établissement 2 est entièrement conçu en langue française. Les activités y sont réparties en mois, allant des plus simples aux plus complexes. L'enfant est amené, à travers les activités de langue et de langage, à reconnaître et nommer les enfants de son groupe, dire ses sentiments, dicter à un adulte un texte, un événement. Par des activités de vivre ensemble, l'enfant est amené à dialoguer avec ses camarades, à prendre la parole à bon escient. D'autres activités d'éveil y sont prévues telles que nommer les différentes parties du corps, distinguer des adjectifs antinomiques. Il faut observer que la langue est fortement sollicitée dans ces deux derniers types d'activités, ainsi que dans d'autres visant à développer la faculté mnésique, enrichir le vocabulaire, savoir poser des questions (en utilisant les différents pronoms interrogatifs) ou, à un niveau un peu plus élevé, à s'exprimer sur une thématique, user des mots de liaison (devant, à côté, mais, ...).

### 3.2.2. Cas des activités incluant l'arabe classique

Ceci étant dit, des activités et des contenus dispensés en langue arabe sont aussi programmés dans ce centre. Il leur est consacré un volume horaire moins important pour les petites et moyennes sections que pour la grande. En effet, les contenus programmés relèvent de différents domaines tels que réciter correctement une sourate ou une chanson, des activités de pré-maths, des activités de théâtre en plus des devoirs à faire à la maison. L'éducatrice de l'établissement a expliqué que les activités non-linguistiques se font entièrement en français tandis que l'arabe n'est qu'une matière de langue, supplémentaire, pour les deux premières sections, contrairement à la grande section. Au niveau de cette dernière, les activités non-linguistiques se font en arabe institutionnel tandis que le français est dispensé comme une matière de langue. La responsable précise que l'enseignement est dispensé en arabe pour cette section (préparatoire) en vue de préparer les enfants à la scolarisation.

Les contenus du programme adopté par l'établissement 2 ne tiennent pas compte de la diversité langagière ni de la/des langue (s) maternelle (s) des enfants. Tout comme celui du premier, le programme est conçu en une seule langue, le français, et dispensé ensuite en langue arabe pour les classes préparatoires. Par conséquent, les contenus et les objectifs des activités élaborées par l'établissement 2 servent principalement l'acquisition de deux systèmes linguistiques : le français et l'arabe classique.

## 4. La gestion du répertoire langagier lors des activités de classe

### a. Etablissement 1

Séance 1, Niveau : moyenne section, activité de pré-maths dispensée en français : reconnaître certaines formes géométriques.

L'activité (de pré-maths) est dispensée en français. Ceci dit, la présence de la langue maternelle est à signaler. L'éducatrice y recourt en vue de mieux expliquer, de reformuler mais surtout de consoler l'enfant en cas de détresse. L'éducatrice justifie ce recours du fait que la langue maternelle s'impose par sa présence et constitue un repère pour les enfants. Outre la langue, le langage gestuel et le ton sont d'un apport considérable pour l'éducatrice quand il s'agit d'interpeller ou d'amener l'enfant vers un objectif pédagogique visé.

## b. Etablissement 2

Séance 1, niveau : grande section (classe préparatoire), activité d'écriture dispensée en français (écrire la lettre B, b).

Nous avons noté d'emblée au cours de cette activité la confusion faite par les enfants entre les cahiers d'exercice de français et ceux d'arabe. L'explication et les reformulations, accompagnées du langage gestuel, se font en français et en kabyle. Mais la maîtresse préfère éviter le recours à cette dernière en affirmant qu'il faut à tout prix éviter de mettre les enfants dans un contexte relâché ou informel. Faute de temps (45min), nous n'avons pas eu l'occasion de recueillir un maximum de données à analyser d'autant plus que la séance a été perturbée à plusieurs reprises.

Séance 2 : Niveau : grande section (classe préparatoire), activité d'expression orale, dispensée en arabe institutionnel : apprendre les noms des animaux à partir d'illustrations.

Au cours de cette séance, la maîtresse demande aux enfants de nommer en arabe les animaux domestiques illustrés sur des images, tout en s'appuyant sur leurs dénominations en langues française et kabyle déjà acquises par les enfants. La maîtresse a en effet sollicité, à plusieurs reprises, des réponses en français et une fois en kabyle.

### Exemples :

- ⌘ Les animaux domestiques → الحيوانات الأليفة
- ⌘ tayazit, poule → دجاجة

19

Cependant, la langue maternelle n'est pas toujours la bienvenue, notamment lors de la prise de parole de l'enfant durant le cours. Exemple : un enfant a dit « nekki » au lieu de dire أنا (moi), la maîtresse a aussitôt fait une remarque sur un ton sarcastique ; il en est allé de même pour un autre enfant qui a adopté la prononciation kabyle : « lghava » du mot arabe « el ghaba » الغابة (forêt). Le tableau ci-après reprend l'essentiel de ce que nous avons pu observer lors des séances auxquelles nous avons assisté.

		Explications et reformulations	Ordres et consignes	Consolations	Principales langues usitées
Etabl.1	Moy section <sup>4</sup>	français, kabyle	français, kabyle	kabyle	français, kabyle
Etabl.2	Gde section <sup>5</sup>	arabe, kabyle, français	kabyle, arabe	Kabyle	arabe, kabyle
	Gde section <sup>6</sup>	français, kabyle	français, kabyle	kabyle, français	français, kabyle

**Tableau 2 : langues employées lors d'activités de classe**

<sup>4</sup>Niveau : moyenne section activité de pré-maths dispensée en français : reconnaître certaines formes géométriques.

<sup>5</sup>Niveau : grande section (classe préparatoire), activité d'expression orale, dispensée en arabe institutionnel : apprendre les noms des animaux à partir d'illustrations.

<sup>6</sup>Niveau : grande section (classe préparatoire), activité d'écriture dispensée en français (écrire la lettre B, b).

Sur la base de ces séances d'observation, les constats suivants sont établis :

-Lors des activités dispensées en langue arabe classique, il est fait recours à deux autres langues : français et kabyle.

-Lors des activités dispensées en français, le recours à la langue kabyle est observable.

Les contenus dispensés au sein de ces centres ne tiennent pas toujours compte des recommandations faites par les programmes conçus par les services du ministère de l'éducation chargé de l'élaboration des programmes. Nous retenons à cet effet que le programme ne répond pas aux objectifs que les maîtresses de français veulent atteindre : La demande sociale en matière langagière s'y impose, en d'autres termes, les parents demandent (exigent) à ce que leurs enfants apprennent les langues étrangères et essentiellement le français. Ce qui contraint les responsables à élaborer des programmes en fonction des attentes des parents qui aspirent à des objectifs principalement socioprofessionnels pour leurs enfants.

La conception de l'enseignement demeure traditionnelle chez les éducatrices et les maîtresses. Les interactions entre pairs qui se manifestent à travers des chuchotements et des négociations autour de la leçon sont perçues comme du bavardage requérant l'appel au silence. Le concept du plurilinguisme fait peur aux éducatrices et aux maîtresses qui ont tendance à associer ce concept à une maîtrise parfaite de plusieurs langues. La langue maternelle est rejetée notamment quand l'enfant prend la parole, bien que sollicitée par les maîtresses dans certains contextes.

Interdire à l'enfant d'intervenir dans sa langue maternelle pourrait engendrer une situation d'auto-stigmatisation. Il y a à cet effet « nécessité de maintenir plutôt que de museler la langue maternelle » (Arezki, 2005 : 184). Le recours au français, lors des activités dispensées en arabe classique, est par contre toléré car il indique que ce système (dont la maîtresse se sert pour faire acquérir des connaissances en langue arabe) est déjà acquis par les enfants. Ceci renseigne sur la place de cette langue dans l'espace social, justifiant ainsi son apprentissage précoce, avant même la scolarisation. Mais ces faits nous renseignent surtout sur la conception hiérarchique des langues chez les maîtresses : valorisation du français, et rejet de la langue maternelle lors du cours.

20

### 5. Analyse des langues adoptées lors des interactions verbales et dans les affichages au sein des deux établissements

Les tableaux suivants récapitulent nos observations quant aux langues utilisées, lors des interactions entre partenaires pour le premier, et dans les affichages constatés au sein des deux établissements pour le deuxième :

Partenaires en Interactions	Parents/personnel <sup>7</sup>	Enfant/personnel	Enfant/parents	Entre éducatrices ;entre celles-ci et la responsable
Établ.1	kabyle	kabyle/français	kabyle	Kabyle
Établ.2	kabyle	kabyle/français	kabyle	Kabyle

**Tableau 3 : Les langues adoptées lors des interactions verbales 8**

<sup>7</sup> Ce concept englobe les différents membres de l'établissement : la directrice, les éducatrices et maîtresses, les psychologues, les agents d'entretien, ...

<sup>8</sup> Certaines données pertinentes sont collectées en dehors des séquences d'enregistrement.

	établissement 1	établissement 2
Nom de l'établissement	français	français
Coordonnées de l'établissement	français	français
Pancartes : Bienvenue / Ouvert / Fermé...	français	français / anglais
Note d'information	français	français
Consigne de sécurité	français	français
Menu	français	/
Sourates/ Doaa	arabe classique	/
Indications à l'intérieur de l'établissement : administration, salle, cuisine...	français	français
Affichage à l'intérieur des salles	français	français/arabe institutionnel (classes préparatoires)
Programme télé, ordinateur ...	arabe classique / français	français

**Tableau 4 : Langues adoptées dans les affichages au sein des deux établissements**

Le tableau 3 montre que le kabyle, étant la langue maternelle des enfants et des membres du centre, est prédominant lors des interactions verbales en contexte informel. Ceci dit, le recours au français dans les échanges y est manifeste. Ceci dénote une réelle volonté de la part du personnel d'ancrer des connaissances en langue française chez l'enfant. Le tableau 4 montre que les affichages sont essentiellement conçus en français dans les deux établissements, suivi de l'arabe, et de quelques notions en anglais pour l'établissement 2. Ceci dit, aucune indication n'a été écrite en langue maternelle, bien qu'elle soit la langue de l'oral au sein des deux centres. Les responsables des établissements ne verraient ainsi aucun intérêt d'instruire en langue maternelle par le biais de l'écrit (l'affichage). Ceci traduit un usage restreint et confiné aux pratiques informelles du kabyle dans ces établissements.

Les centres d'accueil de la petite enfance se caractérisent par une pluralité au niveau des langues adoptées, chaque langue ayant une fonction bien déterminée : le français renvoie au prestige dans les pratiques sociales mais rappelle aussi que c'est la langue qui véhicule le savoir en Algérie. L'arabe quant à lui véhicule la culture religieuse (préceptes islamiques) et prépare à une bonne scolarisation de l'enfant. Le kabyle recouvre les conversations spontanées entre les différents intervenants au sein du centre.

## 6. Analyse de l'entretien

Vu certaines difficultés rencontrées au sein des centres (premières inscriptions, nouveauté de nos méthodes d'enquête, impossibilité de procéder à des enregistrements auprès de certaines maîtresses et éducatrices, interruptions diverses de l'observation) au cours de ces premières étapes de notre enquête, un supplément d'information et d'explication auprès des membres des deux établissements a été jugé nécessaire pour confirmer et éclairer les résultats obtenus jusqu'ici. Le rôle des parents dans l'éveil aux langues des enfants, devait aussi être approché par le biais des personnels de ces centres à défaut de pouvoir questionner les intéressés eux-mêmes. Nous avons mené quatre entretiens dont deux adressés aux directrices des établissements. L'entretien adressé à la directrice de l'établissement 1 a eu lieu dans une salle vide tandis que la directrice de l'établissement 2 nous a accueillies dans son bureau. Un autre entretien a été adressé à une éducatrice de l'établissement 1 et qui a eu lieu dans la salle où nous avons mené les observations après les cours. L'entretien mené auprès de la maîtresse de l'établissement 2 a eu lieu dans une salle de divertissement conçue pour enfants en bas âge (libre au moment des entretiens).

Nous avons choisi de mener nos entretiens après la pause-déjeuner à partir de 13h00 (moment de sieste pour la plupart des enfants). Chaque interview a duré entre 30 min et 45 min, soit plus de 2 heures d'enregistrement qui ont été marqués cependant par de nombreuses interruptions et interventions des autres membres des établissements principalement des éducatrices et maîtresses qui confirment avec insistance certains propos avancés par nos enquêtées. Les intervenantes ont accepté que leurs propos soient pris en considération pour les besoins de notre enquête. Nos informatrices ont aussi accepté de répondre en langue française, mais les conversations basculent souvent vers le kabyle. Nous avons fait le choix de laisser nos enquêtées s'exprimer dans cette langue afin de préserver la spontanéité et l'authenticité de leurs propos. Nous avons été amenée à traduire leurs propos, puis à ne garder que l'essentiel des informations collectées dans cet article. Notons aussi que nous avons veillé à garantir l'anonymat de toutes les personnes qui ont participé à notre enquête. Les contenus des interviews portent sur six principales thématiques, nous allons rendre compte des résultats obtenus dans ce qui suit.

### **a. Critère programmes officiels et leur réception**

Les éducatrices qui assurent des activités en français affirment ne pas tenir compte des propositions faites par le ministère de l'éducation contrairement aux éducatrices qui assurent des contenus en langue arabe au sein de l'établissement 1. Cela s'explique par le fait que les contenus proposés par le ministère soient entièrement conçus en arabe. Les maîtresses et éducatrices de français s'en tiennent ainsi aux programmes étrangers. La responsable de l'établissement 2 affirme qu'elle n'a reçu officiellement aucun programme ou guide de la part des services du ministère, et que les visites de l'inspecteur se résument à des validations superficielles du programme retenu.

### **b. Le critère de la démarche didactique**

En ce qui concerne la démarche didactique, l'éducatrice de l'établissement 1 déclare se focaliser sur la compétence orale en essayant de faire acquérir quelques rudiments en français sous forme de phrases telles que « je m'appelle ... », « il est parti... ». L'éducatrice a évoqué aussi le rôle important de la langue maternelle. En revanche, la maîtresse de français de l'établissement 2 déclare que sa démarche est personnelle mais qu'elle s'inspire toutefois de celle de son ancienne maîtresse, « rigoureuse dans son travail, ne tolérant aucune erreur ». Les maîtresses et les éducatrices de français développent des démarches personnelles et des stratégies d'enseignement qui diffèrent aux niveaux des fondements et des objectifs.

### **c. Le critère du plurilinguisme**

Pour ce qui est de l'effet du plurilinguisme sur l'apprentissage des contenus linguistiques, l'éducatrice de français de l'établissement 1 affirme que le plurilinguisme doit commencer à l'âge de 6 ans, estimant que c'est un peu tôt de leur faire acquérir des compétences dans plusieurs langues dès l'âge de 4 ans. La maîtresse de l'établissement 2 dont les propos sont soutenus par d'autres éducatrices recommande un usage restreint des autres systèmes et de la langue kabyle notamment, l'informatrice et les intervenantes estiment que celle-ci pourrait constituer un obstacle dans l'acquisition de la langue cible. Il semblerait que pour ces éducatrices, le plurilinguisme n'existe pas encore chez l'enfant algérien. Mais il renvoie, selon elles, à une maîtrise parfaite de plusieurs langues reconnues, officielles et étrangères telles que l'arabe classique, le français et l'anglais que l'enfant doit acquérir à partir d'un certain âge, excluant ainsi la place de la langue maternelle.

#### d. Le critère du rôle des parents

Concernant le rôle des parents dans l'éducation plurilingue et leur influence au sein de l'établissement, l'éducatrice de l'établissement 1 a affirmé que certains parents sont à la fois exigeants et négligents ; ils pensent que l'établissement est synonyme de savoir, qu'il faut bien préparer l'enfant à la scolarité sans qu'ils ne consentent eux-mêmes des efforts dans ce sens. Elle affirme aussi que la situation socioprofessionnelle des parents joue un rôle dans le parcours de l'enfant « le fils d'un avocat aura certainement une longueur d'avance par rapport à un enfant ayant des parents non instruits ». Elle cite l'exemple des parents qui exigent que leurs enfants n'apprennent que le français affirmant que la langue maternelle véhicule des repères et est à la base de l'identité des enfants.

La responsable de l'établissement 1 indique qu'elle a beau dire aux parents que les enseignements doivent se faire aussi en langue maternelle (en l'occurrence le kabyle), mais les parents exigent que leurs enfants aient des compétences en d'autres langues, telles que l'arabe institutionnel et le français, afin de leur garantir une bonne insertion scolaire et un avenir prometteur. En effet, il y a lieu d'insister sur l'apport de la langue maternelle, Beacco repris par Fleming (2009 : 08) affirme à ce sujet que :

L'accès à l'école n'est pas équitable si la langue première des apprenants n'y est pas enseignée comme matière et utilisée comme vecteur d'enseignement des autres matières. En outre si leurs compétences dans la langue de scolarisation sont limitées, les élèves risquent de rencontrer des difficultés dans les différentes matières enseignées.

Certaines éducatrices de l'établissement 2 s'étonnent de nos questions portant sur la place de la langue maternelle, affirmant que si les parents envoient leurs enfants dans les crèches, ce n'est nullement pas pour renforcer l'acquisition de la langue maternelle, d'autant plus que les centres œuvrent pour répondre aux souhaits des parents, de plus en plus exigeants. Nous retenons à ce sujet les propos d'un parent qui affirme avoir inscrit son enfant dans l'établissement 2 qui est l'un des rares à se focaliser sur l'apprentissage de l'anglais dans cette ville.

La maîtresse de français de l'établissement 2 insiste sur l'implication des parents à la maison et affirme que certains excès sont à soulever tels que le fait de laisser son enfant devant la télévision pendant des heures. Elle affirme avoir mis en garde les parents contre certaines attitudes négatives transmises à leurs enfants, comme le fait d'insister sur l'acquisition d'une seule langue, généralement le français ou l'anglais. Ce qui entraîne d'après notre informatrice de lourdes conséquences sur le comportement de l'enfant au sein de l'établissement. La maîtresse a tenu aussi à évoquer le cas des enfants qui refusent carrément de se rendre aux cours d'arabe. Elle assure à ce propos qu'elle a, elle-même dû intervenir pour convaincre ces enfants à y assister. L'informatrice met en cause encore une fois le rôle des parents. C'est dans ce même sens que les éducatrices de l'établissement 1 ont évoqué le cas d'un enfant en difficulté d'intégration. L'enfant en question a appris plusieurs langues étrangères (le russe, l'espagnol, l'anglais...) mais ne prononce aucun mot en kabyle ou en arabe. À la question de savoir la cause de ce handicap, les éducatrices et la responsable ont répondu que cela est dû à une seule chose : la télévision, mettant en question le rôle de ses parents et de sa maman précisément. Selon elles, l'enfant en question nécessite une prise en charge individuelle et l'intervention de spécialistes.

#### e. Critère pratiques et difficultés

Pour ce qui est des pratiques et des difficultés qui se rapportent aux activités de langue, la maîtresse de français de l'établissement 2 pointe avec insistance la surcharge des programmes et

affirme que les enfants sont vite fatigués avec une telle charge. Fait significatif, elle révèle que les enfants se mettent parfois à la saluer en arabe classique, ce qui l'oblige à intervenir en leur ordonnant de la saluer en français. Elle explique que ceci est dû au volume horaire imposant consacré aux enseignements d'abord en français puis en arabe. Cette affirmation peut être rapprochée de l'observation soulevée dans le chapitre de la gestion du répertoire langagier en classe : confusion entre les cahiers d'arabe et ceux de français.

#### **f. Critère perspectives souhaitées**

Les éducatrices et les maîtresses des deux établissements se sont contentées pour ce dernier critère de soulever certains aspects à revoir concernant la répartition des activités et les inscriptions tardives de certains enfants avançant à des rythmes contrastés et provoquant des décalages. Ces faits constituent à leur sens un obstacle à leur travail. Le rôle des parents est aussi remis en cause par la plupart des éducatrices des deux établissements, notamment par rapport à l'éducation plurilingue de leurs enfants. De leur côté et toujours dans les perspectives souhaitées, les responsables des deux établissements ont tenu à affirmer que les visites des parents et des inspecteurs de l'éducation sont plus qu'indispensables.

### **Conclusion**

Nous avons abordé dans le cadre de cette étude à la place du plurilinguisme dans les centres privés d'accueil de petite enfance. Nous tenons à signaler que nous nous gardons de généraliser les résultats obtenus à l'issue des enquêtes menées dans ces deux centres. Nous avons effectué dans un premier temps l'analyse en vue de voir si les programmes pédagogiques auxquels se réfèrent ces centres tiennent compte de la dimension plurilingue. Il s'est avéré ainsi que toute référence à l'identité de l'enfant algérien est en partie occultée dans les contenus dispensés. En effet, bien que les programmes proposés cultivent des valeurs tenant compte des dimensions arabe et musulmane, elles évacuent toute référence aux langues maternelles (kabyले et arabe algérien) et à la dimension amazighe de l'identité nationale. Quand un établissement ne suit pas à la lettre ces instructions, ce n'est que pour inclure des langues étrangères ou des valeurs dites universelles (telles que celles du « vivre-ensemble ») dans des programmes au demeurant surchargés et dont les contenus sont conçus en langues étrangères, des contenus qui s'ajoutent à ceux déjà établis en arabe classique.

Le deuxième point de notre questionnaire porte sur la place du plurilinguisme lors des pratiques de classe, des échanges informels et dans les affichages au sein des établissements. Nous avons constaté à l'issue des observations menées que l'environnement interne des centres restreint les langues maternelles à l'usage oral, lui-même limité dans les échanges avec les enfants. Par ailleurs, la fonction de contrôle est exercée de manière superficielle. La conception des notions d'éveil aux langues, de plurilinguisme (et donc de contact des langues) et d'identité, sont inaccomplies et erronées dans les programmes, et ce tant chez les parents que chez les éducatrices : on prépare l'enfant à l'horizon « scolarité » mais on ne l'aide pas à construire sagement son identité et son répertoire langagier. La construction de l'identité, ignorée par l'institution, sous-valorisée dans les établissements, est peu encouragée par certains parents. L'enfant est soumis, dès le préscolaire, à un bi-plurilinguisme soustractif de sa langue maternelle et à une insécurité linguistique et culturelle.

Le dernier point de notre questionnaire porte sur les éventuels obstacles auxquels font face les éducatrices, maîtresses et responsables des deux établissements. Les réponses collectées à l'issue des entretiens révèlent des comportements alarmants qui sont dus au fait de négliger les langues de l'environnement social de l'enfant algérien : défiance à l'égard des éducatrices et difficulté d'intégration signalées. Il y a lieu de craindre que l'enfant cultive des rapports erronés, conflictuels

avec son environnement linguistique, culturel et social tant local (berbérophone) qu'au contact de ses pairs arabophones, eux-mêmes éventuellement soumis à un processus similaire. Il nous semble ainsi qu'un réaménagement méthodologique, incluant une démarche intégrative de compétences linguistiques en langue maternelle (kabyle et/ou l'arabe algérien) et socioculturelles, et une réelle implication des différents partenaires dès l'éducation, dont les parents, s'impose afin que l'enfant puisse s'appuyer sur ses acquis en milieu familial et social et progresser en sécurité.

### Références bibliographiques :

- AREZKI, Djamila, (2005). « Les enjeux de la langue maternelle en Algérie sur le développement psycho-affectif de l'enfant » in : *Langues maternelles : Contacts, variations et enseignement : Le cas de la langue amazighe*, (sous la direction de RISPAIL Marielle,) Paris, L'Harmattan. pp.177-184.
- ASSELAH-RAHAL, Safia ; BLANCHET Philippe ; MEFIDENE Tassadit, (2007), « le contexte sociolinguistique algérien » in : *plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, (sous la direction de -ASSELAH-RAHAL, Safia et de BLANCHET, Philippe.). Editions Modulaires Européennes Harnet.
- BENAMAR, Aïha (2010). « Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées », in : *Carrefours de l'éducation : l'éducation préscolaire en question*, (BRESSET, C., coordinatrice), A.Colin, 2010/2 (n° 30), [http : //www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-91.htm](http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-91.htm). pp. 91-106.
- BENGHABRIT, Nouria (2009). *Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme*, Oran, Cahiers du Crasc N°18.[http : //www.crasc.dz/cahiers/index.php/fr/index-des-numeros/24-le-prescolaire-en-algerie-a-l-heure-de-la-reforme](http://www.crasc.dz/cahiers/index.php/fr/index-des-numeros/24-le-prescolaire-en-algerie-a-l-heure-de-la-reforme).
- FLEMING, Michael (2009). « Langues et scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle » Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 08-10 Juin, in : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).
- LAPASSADE, Georges (2002). « Observation participante » in : *Vocabulaire de psychosociologie*, pp : 375- 390, [https : //www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-375.htm](https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-375.htm).
- MEFIDENE, Tassadit (2008). « Les langues et leurs pratiques en Algérie : le cas d'une classe de langue étrangère » in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, (sous la direction de BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, et ASSELAH -RAHAL Safia), Paris, éd. Des archives contemporaines, L'AUF, pp.117-125.