



**HAL**  
open science

# L'Enseignement du langage dans les écoles maternelles au Sultanat d'Oman

Amur Mohamed Amur Al Aisri

► **To cite this version:**

Amur Mohamed Amur Al Aisri. L'Enseignement du langage dans les écoles maternelles au Sultanat d'Oman. Education. Université de Grenoble, 2014. Français. NNT : 2014GRENH030 . tel-01273421

**HAL Id: tel-01273421**

**<https://theses.hal.science/tel-01273421>**

Submitted on 12 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

## DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences de l'Éducation**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

« **AL AISRI Amur Mohamed Amur** »

Thèse dirigée par « **M. Pascal BRESSOUX** »

codirigée par « **Mme Maryse BIANCO** »

préparée au sein du **Laboratoire de Sciences de l'Éducation**  
dans l'**École Doctorale SCINCES DE L'HOMME, du POLITIQUE**  
et du **TERRITOIRE (454)**

# L'Enseignement du langage dans les écoles maternelles au Sultanat d'Oman

Thèse soutenue publiquement le « **23 juin 2014** »,

devant le jury composé de :

**M. Pascal BRESSOUX**

Professeur à l'Université Grenoble, (Membre, Directeurs de thèse)

**Mme Maryse BIANCO**

Professeur à l'Université Grenoble, (Membre, Codirecteurs de thèse)

**M. Bruno Suchaut**

Unité de Recherche pour le pilotage des Systèmes Pédagogiques –URSP- à  
Lausanne – Suisse, (Président, Rapporteur)

**Mme Sophie Morlaix**

Université de Bourgogne, France, rôle (Membre, Rapporteur)



À ma famille,  
aux enfants d'Oman et aux enfants en général,  
aux spécialistes de langue arabe.

---

## Remerciements

---

L'aboutissement de cette thèse a été rendu possible grâce à de nombreuses personnes à qui j'adresse mes remerciements chaleureux.

Je remercie tout d'abord les directeurs Pascal Bressoux et Maryse Bianco qui m'ont apporté patiemment leurs conseils et leur attention tout au long de mon travail.

La contribution et le soutien du Ministère de l'éducation omanais et spécialement du département de l'école maternelle et des inspecteurs m'ont été également précieux quant à l'aide dans l'application des outils.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à Laurent LIMA, maître de conférences, pour sa collaboration à mon travail de statistiques.

Je n'oublie pas l'école doctorale à l'université PMF pour m'avoir facilité les démarches administratives

Merci au CUEF pour l'apprentissage de la langue française.

J'associe également à ces remerciements les jurés : Sophie Morlaix (Université de Bourgogne : rapporteur), Bruno Suchaut (Unité de Recherche pour le pilotage des Systèmes Pédagogiques (URSP) à Lausanne : rapporteur), Philippe Dessus (Université Joseph-Fourier, Grenoble) pour la lecture et l'évaluation de ma thèse.

J'adresse ma profonde reconnaissance à ma famille, mes collègues et mes amis pour leurs encouragements.

# Sommaire

	Thèmes	Page
1	<b>Introduction</b>	<b>6</b>
2	<b>PARTIE THEORIQUE : l'enseignement du langage dans les écoles maternelles dans le monde et en particulier au sultanat d'Oman</b>	<b>11</b>
3	<b>Chapitre 1 : Approche historique de l'école maternelle et ses différentes conceptions</b>	12
	Introduction	12
	1-1 Définitions et concepts	13
	1-2 L'importance de l'école maternelle	14
	1-3 l'émergence des écoles maternelles, approche historique	17
	1-4 Les principales caractéristiques de l'enseignement préscolaire dans le monde	23
	1-4-1 les objectifs éducatifs de l'enseignement préscolaire dans le monde	23
	1-4-2 La supervision administrative et des dépenses	25
	1-4-3 Les programmes et les méthodologies utilisés	26
	1-5 L'éducation préscolaire en Oman	30
4	<b>Chapitre 2: Objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école maternelle, formation continue des maîtres</b>	36
	Introduction	37
	2-1 Objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école maternelle	37
	2-2 Stratégies et méthode d'apprentissage à l'école maternelle	40
	2-3 Programme proposé à l'école maternelle	43
	2-4 L'enseignant à l'école maternelle	45
	2-5 La Formation Continue des Maîtres	48
5	<b>Chapitre 3 : La langue au cœur des apprentissages</b>	53
	Introduction	54
	3-1 Définition de la langue, du langage et de la parole	54
	3-2 Les processus d'acquisition du langage	56
	3-3 La langue maternelle	57
	3-4 Caractéristiques du développement du langage	58
	3-5 Les caractéristiques de la langue arabe	62
	3-5-1 L'approche géographique et historique des langues arabes	62
	3-5-2 Systèmes phonétique et graphiques de l'arabe	64
	3-5-3 L'arabe comme langue parlée	68
	3-6 La langue et les dialectes en Oman	71
	3-7 Recherches sur la relation entre le développement du langage et l'apprentissage de la lecture	72
	3-7-1 Les recherches pour toutes les langues sauf l'arabe	72
	3-7-2 Les recherches pour l'arabe	79
	3-8 Enseignement du langage & des compétences langagières	82

6	<b>PARTIE EMPIRIQUE - étude de l'état des lieux de l'enseignement du langage au sultanat d'Oman : enquête et observations</b>	85
7	<b>Chapitre 1. LA METHODE DE LA RECHERCHE</b>	87
	Introduction	88
	1-1 Objectifs de la recherche	88
	1-2 Première étude : l'enquête - Méthode de passation (participants, matériels, procédure)	91
	1-3 Deuxième étude : observations des pratiques dans les écoles maternelles : Méthode de passation (participants, matériels, procédure)	94
	1-4 Méthode statistique	103
	1-5 Modèles multiniveaux	104
8	<b>Chapitre 2 : RÉSULTATS</b>	105
	Introduction	106
	2-1 la première étude : l'enquête	106
	2-1-1 La première dimension : organisation de l'institution	106
	2-1-2 La deuxième dimension : le système pédagogique des écoles maternelles en Oman	110
	2-1-3 La troisième dimension : L'encadrement et la formation	119
	2-1-4 Discussion des résultats	120
	2-1-5 Conclusion	124
	2-2 La deuxième étude : observations des pratiques dans les écoles maternelles	126
	2-2-1 Analyse de la grille d'observation	126
	2-2-1-1 Variation type et temps passé par types d'activités	128
	2-2-1-2 Méthode d'enseignement	130
	2-2-1-3 Gestion d'enseignement scolaire	131
	2-2-1-4 Déroulement de l'enseignement scolaire	131
	2-2-1-5 Influence des facteurs région sur les variables de la grille d'observation	132
	2-2-2 Discussion des résultats	133
	2-2-3 Conclusion	136
	2-3 Analyse des acquisitions langagières des élèves (pré et post test)	137
	2-3-1 Analyse psychométrique des épreuves (pré-post-test)	137
	2-3-1-1 analyse de la consistance interne	137
	2-3-1-2 analyse ACP de pré et post-tests	132
	2-3-2 Analyse de l'évolution des scores dans les compétences langagières chez les enfants en école maternelle	139
	2-3-3 Différences de l'acquisition entre les compétences LAS, LAC & LALE aux pré et post tests	140
	2-3-4 Différences dans l'acquisition des compétences langagières en termes de : genre, durée de scolarisation, âge, région	141
	2-3-4-1 les scores en fonction du genre	141
	2-3-4-2 les scores en fonction de la durée de scolarisation	141
	2-3-4-3 les scores en fonction de l'âge	142
	2-3-4-4 les scores en fonction des régions	144
	2-3-5 Résumé & discussion des résultats	145
	2-3-6 Conclusion	147

	2-4 Analyse multiniveau	149
	2-4-1 Présentation de l'étude	149
	2-4-2 Principes de l'analyse	149
	2-4-3 Élaboration du modèle de base	150
	2-4-4 Effets des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves	152
	2-4-5 Effets des variables de la grille d'observation (variables des connaissances, méthode et gestion d'enseignement, mode de déroulement)	153
	2-4-6 Effets des variables des questionnaires (frais scolaires, niveau économique des parents, compétences des enseignantes, outils pédagogiques)	159
	2-4-7 ACP sur les pratiques d'enseignement	160
	2-4-8 Discussion des résultats	161
	2-4-9 Conclusion	164
9	<b>Conclusion générale et recommandations</b>	166
	Conclusion générale de la partie empirique	167
	Recommandations et propositions	172
10	<b>Bibliographie</b>	173
11	<b>Index des tableaux et des figures</b>	178
12		180
13	<b>Abstract in English</b>	181

# **INTRODUCTION**



## Introduction

---

Les études de l'Unesco menées en collaboration avec le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement omanais, concluent à la faiblesse du niveau des élèves omanais et indiquent une moyenne d'un an de retard par rapport aux standards internationaux ainsi qu'un nombre trois fois plus grand d'élèves ayant des difficultés significatives à lire leur langue maternelle ([Ministère omanais de l'Éducation, \(2002 et 2005\)](#)). De leur côté, les études de PIRLS ([Mullis et al., 2012](#)) indiquent que "Oman et le Maroc ont de forts pourcentages d'élèves dont les performances sont trop basses pour permettre une mesure et des comparaisons fiables (respectivement 16 et 33 %)". Il faut noter que les faiblesses qui existent au niveau des compétences langagières et de la lecture chez les élèves de l'école primaire ([Ministère omanais de l'Éducation et l'Enseignement, 2005](#)) pourraient avoir plusieurs sources : la multiplicité dialectale due à la diversité géographique, soulignée par [Holes \(1989\)](#) qui en établit un classement, ainsi que le manque de formation des enseignantes.

En parallèle, à partir des résultats de certaines conférences, études pédagogiques et rapports sur le développement de l'éducation dans le sultanat d'Oman ([Ministère omanais de l'Éducation, 2002](#)), force est de constater que la société omanaise a besoin, surtout ces dernières années, d'améliorer les écoles maternelles pour diverses raisons. Par exemple, le besoin d'encadrement pour les enfants s'est accru en raison du travail des femmes hors de leur foyer et l'absence d'autres structures dédiées au développement de l'enfant (spirituel, physique et mental) qui confère à l'école maternelle la responsabilité de la transition maison-école. Le niveau culturel des familles augmente et cela induit une prise de conscience de l'importance de l'école maternelle provoquant une demande plus forte de scolarisation précoce des enfants.

Selon [Al Mamari \(2008\)](#), jusqu'en 2008 il n'existait aucun centre, ni département universitaire dédié à la formation des enseignants. Par ailleurs, les écoles maternelles au sultanat d'Oman ont toutes le statut d'école privée. Ainsi, dans les années 70, il n'y avait aucun programme commun dans les écoles maternelles. Chacune adoptait le sien. Cela a duré jusqu'aux années quatre-vingt dix, période où l'on a commencé à tenter d'améliorer la qualité de l'enseignement à cette étape très importante dans la vie de l'enfant. Ces problèmes, qui seront au cœur de notre analyse, préoccupent le gouvernement omanais qui est toujours en quête de solutions et s'intéresse aux recherches et expériences tant au niveau national qu'international.

---

Sur le plan international, notamment dans les pays développés (OCDE), pour de multiples raisons, l'éducation des jeunes enfants offre une perspective particulièrement séduisante. Dans la plupart des pays, l'éducation est depuis longtemps perçue par l'opinion publique comme un moyen d'améliorer les chances de mener une vie fructueuse et épanouissante et nombre d'organisations mondiales et régionales ont comme objectif principal de développer l'éducation des enfants. Par exemple, l'Unité Petite Enfance et Éducation Familiale de l'UNESCO coordonne les études, les activités et les initiatives entreprises par elle dans le domaine de la petite enfance et de l'éducation familiale. Elle oriente son plaidoyer et cible ses efforts sur l'éducation du jeune enfant, l'éducation des parents, la formation du personnel de la petite enfance, la mobilisation des ressources, la réflexion, l'échange d'informations (OMEP-UNESCO, 2000).

Toujours selon l'UNESCO, la situation de scolarisation préscolaire est différente entre les pays. "Dans certains pays, plus de 80% des enfants de trois ans reçoivent une éducation préscolaire. Dans d'autres pays, relativement peu industrialisés, entre 30 et 40 % d'enfants sont accueillis dans des structures d'éducation pour la petite enfance"(Weilkart, UNESCO 2000). La période de l'enfance est une phase très importante et très délicate dans la vie de l'homme. En effet, durant cette période, l'enfant est encore immature sur les plans tant physique, que mental et psychologique (Awatif, p. 32, 1991), il est très influençable. Les premières années sont donc très importantes dans le développement de sa personnalité et son éducation devient dès lors d'un intérêt déterminant (Kthela, Hend, p. 23, 2001).

Effectivement, offrir des programmes d'accueil et de développement de bonne qualité à l'enfant est un défi qui concerne l'ensemble des décideurs et des planificateurs de l'éducation dans le monde et nécessite une coopération permanente entre la famille, la société et l'école maternelle. Dans ce sens, il est tout à fait clair que "l'entrée en maternelle est l'occasion pour les enfants de découvrir le monde de l'école. Elle a pour finalité de permettre à l'enfant de devenir autonome et s'approprier des compétences afin de réussir les apprentissages fondamentaux"à l'école primaire (Darcos, 2008).

A cet effet, les écoles maternelles contribuent activement à l'apprentissage et au développement linguistique de l'enfant en offrant des programmes adaptés en perpétuel développement afin de répondre aux diverses expériences, compétences et besoins de l'ensemble des enfants. Ainsi, l'enfant devrait pouvoir parler, écouter et converser avec d'autres, s'initier à lire et à écrire (Price T.2003). Le Ministère de l'Éducation Nationale

---

français considère que l'école maternelle est un " lieu d'éducation où l'enfant apprend à parler, à construire son langage et à s'initier au monde de l'écrit. Trois objectifs sont à atteindre : scolariser, socialiser et apprendre et exercer" ([Ministère français de l'Éducation nationale, 2004, p. 16](#)).

Dans ce contexte, nous allons dans ce travail nous intéresser plus particulièrement à l'apprentissage du langage. Il nous a semblé qu'il était d'une extrême importance dans les objectifs d'enseignement des écoles maternelles car la réussite langagière conditionne l'acquisition des savoirs et plus tard la réussite sociale. De plus, selon [Bianco \(2010, p. 2\)](#) "on assiste depuis une dizaine d'années à un regain d'intérêt pour l'étude des relations existant dans le développement langagier des très jeunes enfants et les apprentissages scolaires ultérieurs, la lecture notamment. Des dispositifs longitudinaux tentent d'identifier des précurseurs langagiers directs ou indirects de la réussite en lecture et à repérer les continuités et discontinuités éventuelles entre les habiletés langagières précoces et l'apprentissage de la lecture".

Dans le domaine d'apprentissage de la langue, notre travail de thèse se concentre sur l'acquisition des compétences langagières précoces fortement impliquées dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture à ses débuts.

En Oman, existent des spécificités de multilinguisme et cela pose un problème propre à Oman. En effet, selon des données de l'Unesco, les recherches effectuées ces dernières années montrent que les enfants dont la scolarité a commencé dans leur langue maternelle prennent un meilleur départ, et réussissent mieux par la suite, que ceux dont la scolarité a débuté dans une langue autre que la leur. Il en va de même pour les adultes en quête d'alphabétisation ([UNESCO, 2003](#)).

Pour revenir au contexte omanais, sur le plan national, l'objectif du gouvernement est de développer des normes et cadres visant à encourager le développement de structures innovantes initiées par le secteur privé, qu'il soit omanais ou international. "La définition de ces normes et cadres aspire à laisser à une variété d'institutions la liberté d'offrir des services éducatifs tout en imposant des contraintes en termes de transparence et de responsabilité. Le succès de cette politique est illustré par l'augmentation du nombre d'écoles privées, de 81 en 1995 à 160 actuellement" ([Al Harthy et Renard, 2008](#)). A partir de là, les initiatives, pour atteindre cet objectif, visent à adopter une approche pragmatique fondée sur un ensemble de politiques de contrôle de la qualité. En particulier, un système d'incitation financière est en

---

train d'être mis en place pour récompenser les succès éventuels des enseignants et de leurs institutions. Parallèlement, le ministère de l'éducation encourage les enseignants à participer à des formations tout au long de leur vie professionnelle. Les besoins de chaque enseignant sont identifiés et des solutions sont proposées afin que les meilleures pratiques pédagogiques soient mises en œuvre dans l'ensemble du sultanat ([Ministère omanais de l'Éducation \(2002\)](#)).

L'objectif de notre thèse, est de réaliser un état des lieux des pratiques et des conditions d'enseignement pour cerner les effets de l'enseignement sur l'acquisition de la langue et d'évaluer l'efficacité du système omanais des écoles maternelles. Ce travail a une fonction évaluative. Il vise à déterminer, plus précisément, les facteurs de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans l'optique du développement des compétences langagières. Nous espérons ainsi participer à la réflexion générale sur l'amélioration du système éducatif.

Notre thèse est structurée en deux parties :

- La première a pour but de présenter une réflexion théorique concernant l'enseignement dans les écoles maternelles dans le monde et en particulier au sultanat d'Oman. Elle est divisée en trois chapitres : le premier traitera de l'approche historique et des conceptions de l'école maternelle qui se sont développées à travers le monde. Le deuxième traitera des objectifs de l'enseignement à l'école maternelle et de la formation des enseignantes. Le troisième est consacré au langage au cœur des apprentissages et des spécificités de la langue arabe.

- La seconde partie est une partie empirique qui comprend deux études : la première est une enquête qui fait une analyse générale du système éducatif des écoles maternelles omanaises pour dresser un constat sur les conditions matérielles d'exercice du métier, les ressources pédagogiques, en utilisant des questionnaires à destination des enseignantes, inspecteurs et personnel administratif (cf. annexe 1), la deuxième se compose d'observations des pratiques d'enseignement du langage dans les écoles maternelles omanaises. Les élèves ont été évalués en langage par des pré et post-tests. Des grilles d'observation ont été réalisées pour analyser les activités d'enseignement du langage. Le pré et le post-test ont été utilisés pour essayer de faire une évaluation de l'efficacité des pratiques observées.

Nous mettrons ensuite en rapport les résultats de l'enquête avec les performances des élèves afin d'évaluer l'efficacité du système omanais des écoles maternelles et, nous l'espérons, de contribuer d'une certaine façon à son amélioration.

# **PARTIE THÉORIQUE**

**L'enseignement du langage**

**dans les écoles maternelles dans le monde**

**et en particulier au sultanat d'Oman**

# **Chapitre 1**

**Approche historique de l'école maternelle**

**&**

**ses différentes conceptions**

## Chapitre 1 – Approche historique de l'école maternelle et ses différentes conceptions

---

### Introduction

Ce chapitre présente une approche historique de l'école maternelle et les différentes conceptions qui se sont développées à travers le monde. Celles-ci nous aideront à étayer notre étude sur les écoles maternelles omanaises. Nous commençons par les définitions de l'école maternelle en évoquant son importance ainsi que les objectifs éducatifs focalisés sur les enfants. Ensuite, nous évoquons l'émergence de l'école maternelle tant dans le monde qu'en Oman.

### 1-1 Définitions et concepts

Il existe plusieurs définitions de l'école maternelle selon les pays. Si nous prenons la France, l'école maternelle est une "école de plein exercice, distincte de l'école élémentaire par sa pédagogie, socle éducatif et pédagogique des apprentissages scolaires et sociaux, pivot dans le réseau des institutions de la petite enfance" (Terrieux, 2008, p. 32). L'école maternelle est gratuite. Elle est destinée aux enfants qui ont entre 2 ans et demi et 6 ans. Elle constitue un élément important du système éducatif français qui se donne pour but d'assurer l'éveil et la socialisation des jeunes enfants. A partir de là, cette école a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. Ainsi, l'un des objectifs essentiels de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre (Ministère français de l'éducation nationale, 2012 – 2013).

Le dictionnaire arabe de l'éducation (Fouad, 1983) définit l'école maternelle comme "un établissement éducatif dédié à l'éducation des jeunes enfants de trois à six ans, qui se caractérise par plusieurs activités visant à donner à l'enfant des valeurs éducatives et sociales et la possibilité de s'exprimer et de s'entraîner à travailler et à vivre ensemble" (cité par El Rashid, 1998, p. 9).

D'après plusieurs chercheurs en éducation arabes (Badr, 2000, p. 39, Rectorat général de l'éducation des filles, 1993 et El Rashid, 1998), les écoles maternelles sont des établissements d'enseignement et d'éducation qui prennent en charge les enfants, dont le groupe d'âge va de

trois ou quatre ans à l'âge de six ans, avant l'étape de l'enseignement de base. Elles offrent une prise en charge programmée avec des objectifs bien définis, une philosophie, des fondements et des méthodes adaptées aux enfants. Elles se caractérisent, par des jeux organisés et ayant des valeurs éducatives et sociales qui donnent l'opportunité aux enfants de s'exprimer et de s'entraîner sur la façon de travailler et de vivre en harmonie avec un environnement, des programmes et des outils soigneusement sélectionnés afin de stimuler la croissance de l'enfant.

Les spécialistes des études sur l'enfance, comme [El Faïz \(1997, p. 3\)](#), sont d'accord pour considérer l'école maternelle comme une étape qui précède la phase de l'enseignement élémentaire, mais elle apparaît sous différentes appellations selon les pays. Pour les uns, c'est le "jardin d'enfant" ou la "crèche", pour d'autres, c'est "l'éducation de la petite enfance" ou "l'éducation préscolaire". Il y a des pays où l'école maternelle s'appelle " crèche ou jardin d'enfants " mais accueillent des enfants de trois à six ans et propose des activités correspondant à l'école maternelle. Généralement, ces appellations mettent en exergue le rôle de l'école maternelle dans la prise en charge de l'enfant tant sur le plan de son développement physique que mental et psychologique; l'école représente aussi une transition entre la vie familiale et l'éducation scolaire, en accueillant les enfants ayant trois ans révolus.

La définition de l'école maternelle omanaise est la même que pour les autres pays arabes (les enfants de trois à six ans obtiennent de l'expérience qui les qualifie pour entrer dans les stades de l'enseignement primaire) mais se différencie par le fait que, malgré son statut privé, elle est sous la supervision du Ministère de l'Éducation ([Ministère omanais de l'éducation et l'enseignement, 2011](#)). Dans notre étude, nous nous appuyons sur la définition de la maternelle du ministère omanais de l'Éducation, i.e. établissements éducatifs qui reçoivent les enfants dès l'âge de 3-6 ans et qui sont des écoles privées supervisées par le département de la maternelle au ministère omanais de l'Éducation.



## 1-2 L'importance de l'école maternelle

La petite enfance est l'une des étapes les plus importantes dans la vie humaine. Elle est le fondement qui constituera la personnalité ultérieure et sur lequel s'appuieront la productivité et les résultats futurs.

Il y a plusieurs et diverses preuves montrant l'importance de l'école maternelle et ses effets positifs sur la vie future de l'enfant et indiquant que sa fréquentation favorise le développement cognitif des enfants et les prépare pour réussir à l'école. Les spécialistes reconnaissent les avantages mentaux et sociaux que l'enfant tire de son expérience des programmes éducatifs préscolaires entre trois et six ans (Boocock, 1995).

Au niveau des recherches, la fondation High Scope aux USA, Zongping Xiang et al. (2002), ont observé que les adultes qui ont grandi dans des familles pauvres et à qui on a donné l'occasion de rejoindre les programmes de l'école maternelle de haute qualité à l'âge de trois ou quatre ans, étaient moins criminels que les autres, avaient des revenus économiques plus élevés et une meilleure réussite dans la vie conjugale. Reynolds et al. (2011, p. 360) ont fait des études concernant les effets de l'éducation précoce sur le parcours de vie et témoignent des effets du programme d'éducation Child-Parent Center sur les indicateurs de bien-être jusqu'à 25 ans plus tard sur plus de 1400 participants pris de façon aléatoire dans les écoles du centre-ville de Chicago. Les résultats montrent que des effets significatifs et positifs sur le décrochage en secondaire des enfants ayant bénéficié du préscolaire et un impact sur les parcours de vie (réussite économique, santé). Reynolds et al., (2002) démontrent aussi des effets durables de l'éducation précoce en milieu scolaire encore à la fin de la troisième décennie de la vie.

En outre, selon McGovern (1993), l'échec scolaire peut être attaché aux années de la petite enfance et pour El Sourour (1997, p. 7), l'admission à l'école maternelle a un impact sur la préparation de l'enfant à la lecture. Dans son étude, Alafnan (1994) indique que les programmes de l'école maternelle aident les enfants à développer leurs compétences sociales, personnelles et scolaires. Une autre étude (Hefferman, 1996) établit que les expériences offertes à l'enfant à l'école maternelle l'incitent à résoudre des problèmes complexes, comme le montrent le développement de son intelligence et son aptitude à apprendre plus que ceux qui n'ont pas bénéficié de cette étape. L'enfant a besoin d'encouragements répétés de la part des instituteurs afin de développer en lui la passion du travail d'équipe, de semer chez lui l'esprit de coopération et de participation positive ainsi que l'autonomie et la confiance en

soi, de lui permettre d'acquérir beaucoup de compétences langagières et sociales et de l'orienter correctement dans le processus éducatif (Chibl, 2000, p. 18).

A ce propos, les spécialistes arabes de l'éducation sont d'accord pour dire que les programmes de l'école maternelle ont des effets positifs sur l'enfant qui l'a rejointe avant l'école élémentaire, par exemple celui de développer ses compétences langagières à travers la conversation avec ses instituteurs, ses collègues, le contrôle du volume de la voix et l'utilisation des mots courants et des concepts de base (Revue arabe, 1981, pp. 69-70). Al Souigh (2000, p. 86) a confirmé que des études récentes ont prouvé que les premières expériences de l'enfant ont une influence forte et précise sur son développement. Cette influence concerne par exemple le niveau ordinaire de développement mental (cognitif). Ces études ont aussi indiqué que l'intelligence de l'enfant est influencée par les expériences et les stimulations environnantes.

Selon Melhem (2002, pp. 32-34), l'enfant dans cette période jouit d'un degré élevé de flexibilité, d'aptitude à apprendre et de sensibilité à tout ce qui se passe autour de lui et à toutes les expériences qu'il fait. Cette période se caractérise également par une grande activité physique qui donne lieu à des échanges entre élèves et/ou enseignants et sert également de terrain d'expériences et d'acquisition de nouvelles compétences. C'est l'étape de l'exploration, du désir de connaître toute chose, celle de la créativité, de l'acceptation et de la recherche des encouragements des autres. C'est la période de formation des habitudes avec une réponse à l'orientation positive du comportement ainsi qu'à l'égard de l'environnement, d'apprentissage de la distinction entre ce qui est utile et de ce qui ne l'est pas, de ce qui devrait être et de ce qui ne devrait pas et de ce qui est juste et de ce qui est faux.

Par conséquent et en raison de toutes ces caractéristiques, il ressort que l'école maternelle revêt une importance cruciale dans la préparation de l'enfant à l'enseignement futur et les bénéfices à en tirer seront encore plus grands si l'instituteur est qualifié et les outils pédagogiques disponibles. En cela, notre objectif de thèse est d'examiner l'effet de l'enseignement en école maternelle sur l'acquisition des compétences langagières par les enfants et d'observer l'efficacité des pratiques des enseignantes sur cette acquisition.

### 1-3 l'émergence des écoles maternelles, approche historique

La petite enfance a été l'objet d'un grand intérêt de la part des éducateurs, psychologues et philosophes. Rousseau (1712-1778), par exemple, a été l'un des premiers défenseurs de la nécessité de traiter la petite enfance en tenant compte de ses besoins et exigences. Ensuite, Fröbel et Montessori (1870-1952) ont eu l'occasion d'appliquer leurs idées et d'ouvrir les jardins d'enfants qui donnent attention et soins aux enfants, en plus de leur enseigner quelques principes de base à travers le jeu, avec le souci de leur épanouissement physique, mental et émotionnel (Luc 1999).

Le rapport de l'UNESCO (2000) a indiqué qu'à partir de la fin du 18<sup>ème</sup> siècle, des écoles enfantines sont créées, dans plusieurs pays d'Europe, pour accueillir les jeunes enfants et commencer leur éducation. Leurs fondateurs sont des notables isolés, des associations charitables, des hospices, des congrégations, des municipalités ou des autorités régionales. Quelques institutions emblématiques occupent les premiers rangs dans la généalogie officielle de la préscolarisation européenne. En 1777, en France, le pasteur Oberlin, inspiré par le piétisme (mouvement religieux protestant), ouvre, au Ban-de-la Roche, des écoles à tricoter où les moins de six ans, négligés par leurs parents, apprennent le tricot, des prières en français et quelques notions d'histoire naturelle et géographie. En 1801, la vice-présidente de la société de la charité maternelle fonde à Paris une salle d'hospitalité pour accueillir douze enfants, dont la plupart ne sont pas encore sevrés. Le 1<sup>er</sup> mars 1815, Calame réalise un projet ancien en ouvrant près de Neuchâtel en Suisse l'asile-pension des Billodes qui accueillera, un an et demi plus tard, près de trente enfants indigents. Un an plus tard en Écosse, Owen, manufacturier et philanthrope, crée la première *infant school* dans sa communauté industrielle modèle de New Lanark, près de Glasgow. Séduits par ce projet, plusieurs notables londoniens ouvrent, en 1819, le "Westminster free Day infant asylum" et un établissement semblable dans le quartier de Spitafields. En 1823, Wilderspin, le directeur de cette seconde "*infantschool*", publie un manuel (*On the Importance of Educating the Infant Poor*), guide éducatif pour les enseignantes s'occupant d'enfants de dix-huit mois à sept ans, bientôt connu dans plusieurs pays d'Europe. À partir de cette époque, les nouvelles écoles enfantines se répandent sur le continent. En 1826, un comité de dames d'œuvre, constitué à l'initiative de Mme Mallet, renseignée sur les expériences londoniennes, ouvre à Paris la première salle d'asile française (Luc, 1999 ; Gauzente, 2007).

"En 1826 encore, des associations de dames charitables fondent des écoles de petits enfants à Genève et à Lausanne puis à Bruxelles et en Italie. En 1837, l'ouverture par Fröbel, à Blankenberge, de l'institution pour les petits enfants, baptisée 3 ans plus tard Kindergarten, représente une étape essentielle dans l'histoire de la préscolarisation. Lorsque ce nouveau modèle se diffuse en Europe, à partir du milieu du XIXe siècle, plusieurs pays avaient déjà commencé à se doter d'un premier système de garde et d'éducation collective de jeunes enfants. Vers 1840, la France comptait officiellement 1500 salles d'asile, le Royaume Britannique, au moins 300 *infant schools*, la Belgique 400 *scuole scholen* (écoles gardiennes) et l'Italie plus de 150 *scuole infantili*. La formule la plus fréquente reste cependant le recours aux innombrables garderies, appelées par exemple, *dame school* (Grande-Bretagne), *spielschule* (Allemagne), *matressenschool ou speelschoo* (Hollande), *scuola di piccoli fanciulli* (Italie), *escuela de amiga* (Espagne). En Belgique, les Kindergarten, qui concurrencent de plus en plus les écoles garderies à partir des années 1860, sont alors présentées comme le lieu d'épanouissement idéal du jeune enfant" (Luc, 1999).

La première maternelle établie aux États-Unis, à Boston, dans le Massachusetts en 1860 a été mise en place par l'éducatrice, "Peabody" (1804-1894) qui s'est engagée pour les principes d'éducation de Fröbel, pédagogue allemand, et a appelé les enseignants allemands de maternelle à venir aux États-Unis se joindre aux enseignants de l'école (Luc 1999). La méthode de Fröbel était guidée par "une philosophie naturaliste et panthéiste. Il espérait faire concorder les forces et les dispositions de l'individu avec l'union de l'esprit et de la nature. [...] Ceci supposait l'épanouissement des multiples potentialités présentes dans l'être humain. Il fallait non seulement une éducation purement scolaire, mais aussi une éducation de l'âme, une éducation naturaliste et une éducation linguistique. D'où l'importance de la notion du jeu et des symboles cosmiques dans sa méthode" (Dufays et al., 2005). La méthode Fröbel s'accompagne d'une dénonciation vigoureuse de la pédagogie, répressive et trop scolaire, de l'ancienne institution. Malgré cela, entre 1881 et 1887, la France l'a appliquée lors du remplacement de la salle d'asile par l'école maternelle républicaine. Vingt ans plus tard, l'école maternelle, fidèle au programme de 1887, est sur la sellette puisque la circulaire ministérielle du 22 février 1905 lui reproche d'être "débordée par l'enseignement primaire" (Luc, 1999). De 1887 à 1910, en France, l'école maternelle est définie comme établissement de première éducation, où "il ne saurait être question d'un programme pour les enfants de la première section" (Plaisance, 2000). Un mobilier adapté fait son apparition : tables collectives, chaises individuelles. L'importance de la place du jeu est reconnue. L'école

maternelle ne doit pas devenir une simple garderie, ni une annexe de l'école élémentaire. L'apprentissage de la propreté par l'écolier contribue par contrecoup à l'éducation des parents eux-mêmes. Au XX<sup>ème</sup> siècle, dans les années 50, l'école maternelle est fréquentée par les enfants des ouvriers et des petits employés. Les classes enfantines voient le jour. Dans les années 60, l'école accueille tous les enfants de tous les milieux puis, dans les années 70, l'éducation de la petite enfance est devenue un moyen de prévenir les difficultés scolaires, de dépister les handicaps, de compenser les inégalités (Calin, 2007).

L'école maternelle a été prise dans un "vaste mouvement de redéfinition des processus d'élaboration des programmes scolaires lancé dès 1983 avec la mise en place de commissions verticales (par discipline scolaire) et transversales (par niveau de scolarité), ceci après un long silence institutionnel de 1921 à 1977. En outre, la publication officielle des programmes a fait apparaître un souci de lisibilité pour les familles, à côté de leur rôle de prescription pour les enseignants" (Garnier, 2009).

En Asie, la Chine jouit d'une longue histoire dans l'enseignement préscolaire. Les documents historiques indiquent, comme le rappelle le professeur Shi Hui Zhong de l'institut principal des recherches éducatives à Pékin, que ce type d'enseignement remonte au XI<sup>ème</sup> siècle où sont parus ce qu'on appelle les six programmes éducatifs. A cette époque, il est enseigné à l'enfant, dès qu'il est en mesure de s'asseoir à la table, comment utiliser la main droite dans l'écriture. Il commence aussi à apprendre à lire et à écrire à l'âge de six ans et les règles de civilité et de courtoisie à l'âge de sept ans (Weikart, 2000).

"Aujourd'hui encore, les convergences des systèmes préscolaires européens n'excluent pas les divergences car façonnées par l'histoire et par les politiques familiales et éducatives des différents pays. D'un côté, la préscolarisation européenne se caractérise par une plus grande prise en charge des jeunes enfants, la multiplication des structures réglementées et subventionnées, et le souci d'une formation des personnels. D'un autre côté, la grande diversité intra-européenne se manifeste, selon les pays, à travers le poids des investissements publics (beaucoup plus d'élèves au Danemark ou en France qu'au Royaume-Uni ou en Grèce), la proportion des structures collectives ou de type familial (une formule appréciée en Allemagne), la durée quotidienne de l'accueil de l'enfant (plus réduite en Allemagne, où la tradition frœbélienne valorise la disponibilité et le rôle éducatif de la mère), l'articulation de l'éducation et des soins, le niveau de formation professionnelle des éducateurs" (Luc, 1999).

Cependant, dans les dernières décennies, et à travers plusieurs changements sociaux et économiques, il est constaté une augmentation continue de la demande sur les services de l'école maternelle partout dans le monde. "Parmi ces premiers changements, la baisse de la mortalité infantile dans la plupart des pays du monde en raison de l'amélioration des prestations de santé et les soins apportés aux nouveaux-nés, a permis à ces pays de transférer ce gain pour améliorer les soins et les services éducatifs. La deuxième variable a trait à l'émergence dans plusieurs pays de la notion de famille monoparentale à laquelle s'ajoute l'entrée constante des femmes sur le marché de travail. En outre, l'exode rural dans les pays en voie de développement et la facilité de mobilité de la famille en quête d'emplois dans les pays développés a privé les familles des soins prodigués par la famille élargie, ce qui a engendré l'augmentation de la demande sur l'école maternelle" ([Doniol-Shaw et al., 2007](#)).

Pour clore cette période historique, le rapport de 1995 de l'UNESCO a publié des données détaillées sur les écoles maternelles et sur toutes les formes d'éducation dans le monde qui montrent que la proportion de la participation des enfants dans les pays en développement ne dépasse pas 21%, alors que ce pourcentage s'élève à 64 % dans les pays développés. La scolarisation atteint un taux de près de 100 % dans plusieurs pays européens alors que ce pourcentage est faible dans les pays africains où il ne dépasse pas les 10 %. Selon l'Unesco, les âges concernés par cet enseignement varient selon les pays de deux ans jusqu'à cinq ans, ou de 3 ans jusqu'à 6 ans. Il souligne également les différences de scolarisation entre les garçons et les filles, comme au Maroc, en Angola et à Cuba où le taux de scolarisation des garçons est plus élevé que celui des filles (UNESCO, 1995). D'après les nouvelles données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), les chiffres ont évolué vers une baisse du nombre d'enfants non-scolarisés (67 millions en 2009), notamment depuis 2000, suite à la volonté marquée de la communauté internationale à atteindre l'objectif de l'éducation primaire universelle (EPU). Pour le primaire, la part des enfants non scolarisés est passée de 16 à 10 % et l'accès de filles à l'éducation s'est amélioré (En 2009, 53 % des enfants non scolarisés contre 57 % en 2000), ([Institut de statistique de l'UNESCO, 2011](#)).

En ce qui concerne le monde arabe, les sociétés arabes, depuis les temps antiques, ont accordé beaucoup d'attention à la garde des enfants dès leurs premières années pour les éduquer correctement selon les principes religieux. Les écoles coraniques, les Kuttabas, sont les plus anciennes institutions spécialisées dans l'éducation des enfants dans les sociétés arabes et islamiques, où les enfants apprennent à lire, à écrire et à compter avec l'apprentissage des principes de la religion islamique.

Dans les pays arabes, les écoles coraniques ont fait le travail d'éducation jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, moment où les dirigeants ont pris conscience de la renaissance de l'éducation des pays développés. Alors, l'école a émergé en tant qu'institution d'enseignement comme système destiné aux besoins des enfants. En 1918, la première école maternelle a été créée à Alexandrie en Égypte, puis l'intérêt porté à l'école maternelle a augmenté progressivement jusqu'à ce qu'elle devienne une partie de l'échelle éducative en Égypte en 1951. Cependant, comme le dit [Adli \(2004\)](#), l'éducation à l'école maternelle est le domaine exclusif du secteur privé dans de nombreux pays arabes et le secteur public n'a pas suffisamment pris sa responsabilité envers l'éducation de la petite enfance.

En Oman, avant 1970, l'éducation était également confinée dans les mosquées et les Kuttabs, ateliers appelés "école coranique", qui enseignaient le Coran, les principes de la religion islamique, la langue arabe et des notions d'arithmétique. Ils étaient présents dans la plupart des villages, avec des différences d'une zone à l'autre, et les enseignants tenaient leurs cours à l'ombre des arbres, dans les salles publiques (Alsablah), dans les mosquées ou dans les maisons-mêmes des enseignants. La plupart des enfants ont de 4 ans à 14 ans. La transition de l'enseignement traditionnel à l'enseignement formel au sens moderne a commencé à partir de 1930, où quelques écoles ont été construites sous la planification et la supervision du gouvernement. Elles avaient un programme spécifique comprenant diverses matières, les enseignantes et cadres administratifs étaient embauchés par l'État et, malgré leur rareté, elles constituent la base de l'éducation formelle en Oman avant 1970 (<http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilde>).

Les écoles maternelles comme établissements d'enseignement ne sont apparues qu'avec la création des écoles privées en 1972 et sont jusqu'à ce jour restées dans le secteur privé. Le programme était à la diligence des enseignantes car il n'existait pas de programme commun tel que le programme éducatif appliqué de nos jours. Diverses activités étaient proposées mais sans repères généraux permettant de tenir compte des besoins des enfants et cela jusqu'aux années quatre-vingt. A compter de ce moment, le ministère de l'éducation a défini des règles de fonctionnement de l'école maternelle mais un certain nombre d'écoles sont restées sous la direction d'autres ministères, par exemple les écoles coraniques qui suivent le Ministère des affaires religieuses, les maisons de l'enfance ainsi que les écoles d'associations féminines omanaises qui relèvent du ministère du Développement social, et les écoles maternelles de la police supervisées par le ministère de l'intérieur ([Ministère omanais de l'éducation et l'enseignement \(2011\)](#)).

Actuellement en Oman, l'école maternelle est payante parce qu'elle relève du secteur privé et n'est donc pas obligatoire. Elle comprend deux sections (KG1, KG2). Les enfants entrent à l'école maternelle mixte entre 3-6 ans. Tout l'encadrement est constitué de femmes. Pour enseigner à l'école maternelle, aucun diplôme universitaire ou stage de formation spécial n'est nécessaire. L'école n'a pas besoin d'être propriétaire du bâtiment scolaire qui peut être loué, ce qui est le cas la plupart du temps. L'enseignement peut être fait en arabe, ou en anglais et en arabe. La journée scolaire dure de huit à treize heures, proposant des jeux, des activités éducatives, certaines activités artistiques, de la musique et du sport afin de préparer les enfants à l'école primaire (<http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder>).



## **1-4 Les principales caractéristiques de l'enseignement préscolaire dans le monde**

Quelles sont les principales caractéristiques de l'école maternelle et de son organisation formelle ? Nous avons choisi quelques pays comme modèles pour exposer ces caractéristiques.

### **1-4-1 Les objectifs éducatifs de l'enseignement préscolaire dans le monde**

L'école maternelle est la première étape d'un long processus éducatif qui va du berceau à la tombe. La préparation de l'enfant à une maturité saine est la fonction la plus importante de l'école maternelle. Elle doit aussi lui permettre d'accepter les expériences contenues dans les futurs programmes scolaires et d'en tirer profit.

Le rapport de l'UNESCO publié en 1967 indique que l'école maternelle vise à atteindre les objectifs suivants :

- Intégration du développement de la personnalité de l'enfant et consolidation de ses relations sociales avec les groupes et les individus.
- Préparation de l'enfant à l'école primaire.
- Prise en charge de l'enfant et satisfaction de ses besoins en matière de connaissance, de créativité et d'indépendance.
- Développement de l'enfant sur les plans sentimental, moral, religieux, linguistique et sensoriel (Chibl, 2000, p. 120).

Toutefois, les différences qui touchent cet enseignement à travers le monde concernent son existence et les objectifs visés. Un enseignement maternel est dispensé à presque tous les enfants dans certains pays européens, tandis qu'il n'est disponible que pour peu d'enfants ou n'est pas dispensé complètement dans certains pays africains et asiatiques. La gestion administrative de cet enseignement, de ses responsables ainsi que ses modes de financement varient d'un pays à un autre.

Le rapport national américain pour l'enseignement préscolaire (Barnett et al., 2011) indique que les objectifs du programme de l'école maternelle doivent viser le développement moteur, physique, social et cognitif. L'école maternelle doit permettre l'acquisition de connaissances générales. Les stratégies et les modes d'enseignement comprennent des programmes de bonne qualité, i.e. qui aident l'enfant et l'attirent à l'exploration, la créativité, la coopération et la persévérance.

Sur la définition de cette notion de programme de "bonne qualité", [Burger \(2010, pp. 140-152 traduct.\)](#) a étudié "l'impact de l'éducation précoce de la petite enfance et des programmes de soins sur le développement cognitif des enfants. Les résultats indiquent que la grande majorité de ces programmes a eu des effets positifs à court terme considérables et des effets un peu plus faibles à long terme sur le développement cognitif et qu'en termes relatifs les enfants de familles défavorisées font autant ou un peu plus de progrès que leurs pairs plus favorisés. Il convient de noter que les programmes examinés étaient tous centrés et focalisés sur l'enfant. Leur objectif global commun était de servir les enfants en les aidant à acquérir des compétences sociales et cognitives. Ces programmes qui adoptent une approche multiforme et offrent des services de plus grande envergure, y compris les services sociaux et de santé, le transport, les thérapies neurologiques du développement, au besoin, des services de tutelle et de formation, et un programme éducatif fort pour les enfants, produisent généralement des gains plus importants du développement" ([Ramey et Ramey, 1998](#)) et ([Burger, 2010](#)).

Les objectifs de l'école maternelle française comme ceux de l'Unesco et des États-Unis visent ces divers développements. Selon le programme de 2008 sous le ministère de [Darcos \(2008, p. 19\)](#), l'objectif essentiel est "d'aider chaque enfant à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences. Il doit acquérir un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. La finalité est de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux".

Dans le monde arabe, d'après [El Anani \(2002, p. 50\)](#), [Chibl \(2000, p. 120\)](#), [El Faïz \(1997, pp. 6-7\)](#) et [Badr \(2000\)](#), les objectifs de l'école maternelle se basent surtout sur le domaine psycho-sociologique : sur le respect de l'enfant et de son individualité, sur la stimulation de sa pensée créative et sur l'encouragement à changer sans crainte. L'école maternelle prend soin aussi du physique des enfants en leur inculquant les bonnes habitudes sanitaires, en les aidant à vivre, à travailler, à jouer avec les autres, apprécier la musique, l'art, la beauté de la nature et en les habituant à sacrifier une partie de leurs désirs personnels pour l'intérêt général. En cela, ces objectifs sont communs avec ceux de l'UNESCO et des autres pays développés mais les objectifs linguistiques et cognitifs n'apparaissent que rarement. On les trouve cependant cités par quelques auteurs, par exemple chez [El Hariri \(2002, p. 15\)](#) pour qui les objectifs de l'école maternelle sont, d'une part, de développer la personnalité de l'enfant quant aux aspects physique, mental, linguistique, réactionnel et social, son langage et ses capacités de lecture et d'écriture et d'autre part d'aider l'enfant à s'exprimer avec des

symboles langagiers, à exprimer et développer son imagination et de le qualifier à l'enseignement formel en lui permettant d'acquérir des concepts et des compétences relatives à la langue arabe, aux mathématiques, aux arts, à la musique et à l'éducation sanitaire et sociale.

En ce qui concerne les pays du Golfe, d'après le [Bureau arabe de l'éducation des pays du Golfe \(1999, pp. 13-14\)](#), les objectifs généraux de l'école maternelle vont dans le même sens que ceux des pays arabes et visent à prendre soin de la vie de l'enfant et de son développement moral, mental et physique, à inculquer les concepts islamiques et former des habitudes et tendances vertueuses, des moralités sociales désirables, des habitudes sanitaires et comportementales souhaitables sur les plans religieux et social, à prendre en charge les dispositions de l'enfant et ses capacités et l'habituer à la vie scolaire en le préparant aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils visent aussi la transition progressive de l'auto-perception à l'opinion collective, l'acquisition de quelques informations qui aident à utiliser d'une manière efficace les organes corporels en assurant sa santé et sa sécurité, l'obtention de quelques outils nécessaires au développement de la socialisation de l'enfant et à sa préparation comme futur citoyen.

La plupart des pays arabes et surtout les pays du Golfe, se distinguent par la part importante des objectifs religieux dans l'enseignement au contraire des objectifs purement laïques des pays européens.

#### **1-4-2 La supervision administrative et des dépenses**

Dans la plupart des pays, les dépenses pour le système éducatif public, y compris les programmes de l'école maternelle, sont consenties par l'État et les parents n'y participent pas, sauf par l'impôt. Cependant, il existe des différences fondamentales. Cet enseignement se trouve directement sous la tutelle du Ministère de l'éducation dans un certain nombre de pays. En Belgique, par exemple, il existe trois types de financement : le financement intégral de l'école maternelle par la préfecture, le financement conjoint préfecture et collectivités locales, le financement partiel par la préfecture et, pour la plus grande partie, par des institutions privées, notamment religieuses ([Ali, 1994, p. 169](#)). Dans tous les cas et quel que soit le mode de financement, la famille n'a aucune dépense pour inscrire les enfants à l'école maternelle. A l'opposé, "Hongkong propose un autre mode de financement de l'école maternelle où l'État ne finance qu'une petite partie du budget de l'école maternelle, le reste provient des institutions religieuses, privées et de bienfaisance. Les familles payent les frais d'inscription de leurs enfants. Entre les modèles opposés, belge d'un côté (financement intégral de l'État) et de Hongkong de l'autre côté (financement étatique minime et prise en charge par la famille

des frais d'inscription), on trouve d'autres modèles de financement comme celui du Canada, où les écoles maternelles sont sous la tutelle du Ministère des affaires sociales ou des institutions du développement humain, et la responsabilité de financement est répartie entre le gouvernement fédéral et les gouvernements régionaux, ainsi que les aides des entreprises locales. A tout cela s'ajoutent de petites contributions financières des familles". (Olmsted, P. P., pp. 575-601, 2000). Certains pays adoptent des façons originales pour trouver les financements adéquats. Au Kenya, c'est le ministère de l'éducation qui prend en charge l'administration, le cadre juridique et la formation des enseignants. Mais ce sont les institutions internationales comme l'UNICEF, les associations des parents d'élèves, les institutions religieuses et de bienfaisance et quelques particuliers qui s'occupent des écoles maternelles en assurant le salaire des enseignants, la nourriture et d'autres moyens. Dans d'autres pays tels que la Chine et la Turquie, ce sont les entreprises privées qui ouvrent des écoles maternelles pour accueillir les enfants de leurs employés. Aux États-Unis, ce sont les institutions militaires qui prennent en charge les écoles maternelles. Tout cela montre la diversité des modes de financement des écoles maternelles à travers le monde (Unicef 2009).

Dans les pays arabes (Égypte, Liban, Jordanie et Syrie), l'école maternelle publique est financée par l'état et l'école maternelle privée, financée par les familles. Dans d'autres pays arabes (pays du golfe et Oman) existe seulement l'école maternelle privée financée par les familles mais le gouvernement facilite son implantation (taxes et démarches allégées) et fournit gratuitement des formations générales et la supervision.

### **1-4-3 Les programmes et les méthodologies utilisés**

Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle et le début de XX<sup>ème</sup> siècle, les idées qui dominaient les écoles maternelles et leurs programmes en Europe étaient celles de Fröbel et Montessori (cf. 1.3). Au cours des décennies suivantes, ces programmes se sont propagés partout dans le monde au point que certaines écoles ont été baptisées du nom des deux figures emblématiques. Bien que ces philosophies soient encore présentes dans les programmes des écoles maternelles à travers le monde, leur utilisation est moins forte du fait de l'apparition de plusieurs nouveaux programmes supervisés par les gouvernements. Néanmoins, ces programmes peuvent toujours contenir quelque chose de Fröbel et Montessori (Luc, 1999).

Nous exposons ici les objectifs des programmes de trois pays différents pour mettre en lumière les différences entre pays dans ce domaine.

Le premier exemple sera celui des États-Unis qui ont adopté, ces dernières années, de nouveaux programmes éducatifs. On peut attribuer ce changement à l'évolution opérée par l'introduction du programme de Head Start, programme du Département de la Santé, de l'éducation et des services sociaux des États-Unis créé en 1965, financé par le gouvernement fédéral pour fournir des programmes éducatifs aux enfants d'âge préscolaire issus de familles ayant un revenu limité (Department of Health and Human Services, 2009).

Currie (2001) indique que "ce programme est associé à des gains à court terme en matière de compétences cognitives ainsi que des gains à long terme sur le niveau d'études atteint, et de plus grands gains sont possibles si les enfants sont bien suivis dès les premières années. Head Start a peut-être trop privilégié les soutiens sociaux au détriment de la langue et de l'alphabétisation, alors que les enfants ont besoin d'acquérir à la fois les compétences cognitives et non cognitives avant qu'ils entrent à l'école. De nombreuses évaluations ont également trouvé des preuves que Head Start a des effets positifs à court terme sur certaines compétences cognitives telles que le vocabulaire. La recherche a montré que Head Start aide les enfants à éviter le redoublement et le placement dans la voie de l'éducation spéciale, et que ces deux facteurs sont liés à des niveaux de scolarité plus élevés plus tard dans la vie. L'étude de Reynolds sur les enfants qui ont bénéficié à la fois de Head Start et d'un programme de suivi dans les "centres parents-enfants" de Chicago montre que ce programme a eu également des effets positifs sur la délinquance et l'activité criminelle".

À la suite de cela, beaucoup de progrès ont été apportés aux programmes à travers plusieurs méthodes et modèles éducatifs, pour lesquels les enseignantes ont été formées avant de les appliquer, tels que le modèle de l'école rue de la banque (Bank Street Model), programme qui offre des diplômes d'études supérieures en éducation. Influencé par la philosophie éducative de Dewey, basé sur le principe du développement global de l'enfant grâce à l'apprentissage actif, il encourage les enseignants à utiliser leurs propres jugements sur les pratiques d'enseignement à la lumière de leur compréhension et observation du développement des enfants (<http://bankstreet.edu/school-children/>). Il y a aussi le modèle Highscope Model, programme d'éducation préscolaire, développé à Ypsilanti, dans le Michigan dans les années 1960, basé sur la théorie du développement de l'enfant et s'appuyant à l'origine sur les travaux de Jean Piaget et John Dewey. Schweinhart (2003) indique que ce programme a été l'un des premiers à identifier les effets durables sur la scolarité ultérieure des participants, le niveau

économique, la délinquance, et à trouver un retour sur l'investissement public du programme. Dans son étude, il s'est appliqué à mesurer l'efficacité du programme Highscope sur les jeunes enfants vivant dans la pauvreté et a démontré qu'un programme de haute qualité améliore leur rendement scolaire, contribue à leur développement économique, aide à les empêcher de commettre des crimes, et offre un retour sur investissement élevé du contribuable. Le programme HighScope a évolué pour inclure les résultats du développement cognitif. Dans ses pratiques d'enseignement, il s'appuie sur une stratégie qui vise à aider les enfants à se développer et se construire en partant de leur niveau actuel, dans un contexte social où les enfants ont la possibilité de choisir des matériaux, des idées et d'interagir avec des gens dans les projets qu'ils initient (Badr, 2000).

Prenons ensuite l'exemple du programme australien de l'école maternelle qui vise l'autonomie de l'enfant sur les plans physique et mental avec la capacité de travailler en groupe. Ses objectifs soulignent également la nécessité d'aider les enfants à exprimer d'une manière créative leurs pensées et leurs sentiments et à comprendre eux-mêmes et le monde autour d'eux. Il veille en même temps sur le développement des compétences langagières et sociales de l'enfant (Sabri, 1994, p. 172). D'après Harrington (2008), l'éducation de la petite enfance est une priorité stratégique importante pour l'Australie et la réforme de la petite enfance est essentielle pour la prospérité future de l'Australie. Obtenir des résultats pour les enfants nécessite une approche globale du gouvernement, qui englobe l'éducation, les soins de l'enfant et de soutien pour les parents et les familles. Les programmes d'éducation de la petite enfance, en particulier pour les enfants de familles défavorisées, sont autant valorisés que la recherche considérable qui continue d'être menée. Les avantages de ces programmes obtenus à court terme comprennent l'amélioration de la fonction cognitive et des compétences sociales et, par conséquent, une meilleure préparation à l'école. À plus long terme, des études longitudinales ont montré des effets positifs sur l'achèvement des études, les perspectives d'emploi, les revenus et le bien-être social en général. En 2006, le conseil des états d'Australie (Council Of Australian Governments, COAG) a désigné la petite enfance comme priorité, plus précisément, au travers du soutien des familles afin d'améliorer les résultats du développement de l'enfant dans les cinq premières années [...]. En 2007 le COAG a décidé de développer un accord intergouvernemental dans le cadre d'une approche nationale garantissant la qualité et des règlements en matière d'éducation et de soins de la petite enfance. Enfin, l'exemple du Nigeria dont les objectifs de l'école maternelle sont : préparer

l'enfant à l'école primaire, prodiguer les soins nécessaires à l'enfant pendant le travail de ses parents, inculquer les valeurs sociales dominantes, développer ses facultés créatives à travers l'exploration de la nature et l'environnement qui l'entoure, les jeux et les activités musicales, enseigner l'esprit d'équipe et les principes fondamentaux des chiffres, lettres et couleurs, enseigner les bonnes habitudes, notamment de santé (Alafnan, 1994).

Il ressort que les deux derniers modèles comportent l'objectif de développement créatif mais il y a divergence sur le reste car autant le Nigeria est axé sur les besoins primaires, autant l'Australie est axé sur l'autonomie. Les modèles des États-Unis vont dans le même sens que les deux précédents au niveau de l'objectif de développement créatif mais avec la différence suivante : ils utilisent divers programmes qui prennent en compte l'approche de développement global de l'enfant grâce à l'apprentissage actif, les pratiques d'enseignement et l'aide au développement des enfants en leur donnant la possibilité de choisir des matériaux, des idées et d'interagir avec des gens dans les projets qu'ils initient.

Un de nos objectifs de thèse est de faire un état des lieux de l'enseignement dans les écoles maternelles omanaises et d'examiner les programmes utilisés en Oman : ont-ils les mêmes objectifs ou non ? Dans quelle mesure ont-ils des influences significatives sur l'apprentissage préscolaire et les acquisitions langagières des enfants? L'enquête appliquée dans notre étude va essayer de découvrir les objectifs et les opinions du personnel éducatif omanais.

## 1-5 L'éducation préscolaire en Oman

Le sultanat d'Oman se situe dans la partie Sud-est de la péninsule arabique. Il partage des frontières avec l'Arabie saoudite, les Émirats arabes unis et le Yémen et s'ouvre sur le détroit d'Ormuz, la mer d'Arabie et l'océan Indien. Sa superficie représente environ les trois cinquièmes de celle de la France, ce qui fait de ce territoire le troisième plus large de la péninsule, pour une population de seulement 2,3 millions de personnes.

Comme le reste des pays voisins, les écoles coraniques (Alkuttab) en Oman furent parmi les premières institutions éducatives qui se sont occupées de l'éducation des enfants. Dans l'histoire récente d'Oman, c'est-à-dire depuis sa "renaissance" (c'est la période qui commence en 1970, la date de l'arrivée au pouvoir du sultan actuel), trois dates ont une signification particulière pour le développement du système éducatif du pays. "Dès 1972, lors de son discours annuel, le sultan donne l'impulsion des réformes en expliquant que "l'éducation est son grand souci et qu'il voit la nécessité de diriger les efforts vers sa diffusion. L'opportunité et les moyens de briser les chaînes de l'ignorance ont été donnés au ministère de l'éducation. Des écoles ont été ouvertes, la chose importante étant qu'il y ait de l'éducation, même à l'ombre des arbres." (Al Harthy et Renard. 2008, pp. 149-154).

Onze ans plus tard, lors de son discours annuel, le sultan persiste dans son projet et déclare : "la construction de la nation omanaise, la formation de son caractère au travers de l'éducation et de la culture est au premier plan de notre noble cause pour laquelle nous devons toujours nous battre" (Ministère omanais de l'Éducation, 2005).

Enfin, en 1995, le sultan ordonne l'organisation d'une conférence pour définir les directions futures du développement économique et social du pays. Le plan "Vision 2020" reconnaît que le monde actuel est dynamique, que l'acquisition des savoirs et des connaissances est essentielle et que le pays doit atteindre les objectifs suivants pour l'année 2020 : un secteur privé efficace et compétitif, une économie ouverte, dynamique et diversifiée, des ressources humaines compétentes et un développement durable dans un environnement stable.

Ces résolutions se sont transformées en priorités vers lesquelles tous les participants du système éducatif ont été amenés à diriger leurs efforts (Ministère omanais de l'Éducation et de l'Enseignement, 2002).



Avant de présenter les stratégies et structures mises en place ainsi que les défis à venir, nous allons voir quelques temps forts du développement de l'éducation en Oman au cours des trente-cinq dernières années.

Au début des années 1970, il y avait seulement trois écoles dans tout le sultanat, environ neuf cents écoliers et une trentaine d'enseignants (et aucune université). Seulement 35 % de la population savait lire dont, seulement, 12 % parmi les femmes ([Ministère omanais de l'Éducation et de l'Enseignement, 2011](#)). Aujourd'hui, plus de mille écoles fonctionnent sur l'ensemble du territoire avec plus de 40 000 enseignants pour plus de 800 000 élèves, ainsi et par voie de conséquence, le taux d'illettrés a diminué de 44 % (de 60 % pour les femmes) et on compte actuellement moins de 3 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans qui ne savent pas lire. Un autre effet très significatif de ce progrès, c'est le fait que les garçons et les filles ont désormais les mêmes chances d'accès à l'éducation. Il faut rajouter qu'en matière d'enseignement supérieur, quatre universités ont été ouvertes et les premiers doctorants ont, il y a quelques mois, commencé leurs recherches : à leur naissance, ils vivaient dans un pays au système éducatif quasi-inexistant ([Ministère omanais de l'Éducation, 2005](#)).

Toujours dans ce registre, un rapport de la Banque mondiale a décrit le développement du système éducatif omanais comme massif, sans précédent et égalé par aucun autre pays. La priorité principale du ministère de l'éducation a été jusqu'à récemment de promouvoir l'accès à l'enseignement. Ce n'est que graduellement qu'un recentrage vers la qualité est venu compléter les objectifs quantitatifs. La politique gouvernementale dans le domaine de l'éducation se fonde sur des plans quinquennaux qui définissent les actions à suivre ([Ministère omanais de l'éducation et l'Enseignement, 2011](#)). Le premier (1976-1980) essaya de mettre en place des instituts pour préparer les enseignantes et augmenter le nombre des écoles sur tout le territoire. Le deuxième plan (1981-1985) ordonna d'ajouter des parties importantes dans les établissements éducatifs comme les bibliothèques, les salles d'études pour l'enseignement scientifique et les travaux pratiques, et de transformer les instituts de formation des enseignants en véritables collèges d'enseignement supérieur. Le troisième plan (1986-1990) avait pour objectif le remplacement des enseignants étrangers par des Omanais, "l'omanisation". Le quatrième plan (1991-1995), outre les efforts quantitatifs, ajouta des éléments de qualité dans les objectifs gouvernementaux. Le cinquième plan (1996-2000) modifia fondamentalement le système primaire en utilisant des pédagogies centrées sur l'élève en augmentant la pratique, le nombre d'heures de présence et les matières. Le sixième plan (2001-2005) continua ses efforts et œuvra pour l'école pour tous. Le septième plan,

(2006-2010) prend un virage significatif et indique que l'accent doit être mis sur l'évolution vers une augmentation de la qualité de l'offre de services éducatifs, parallèlement à la poursuite de l'expansion quantitative (Al Harthy et Renard. 2008, pp. 149-154). Enfin le huitième plan, actuellement en vigueur, continue l'amélioration de la qualité du système éducatif en profitant de l'apport essentiel des recherches et conférences éducatives. Cet objectif représente un défi important pour un système qui, malgré ses résultats, reste relativement jeune.

Aujourd'hui, les écoles maternelles dans le sultanat d'Oman font partie uniquement du secteur privé et sont intégralement composées de personnel féminin. Le ministère de l'Éducation joue le rôle de superviseur et fournit des services administratifs et techniques. Mais, malgré les efforts déployés par le ministère de l'Éducation, les propriétaires des écoles et les administrations scolaires pour offrir les meilleurs services éducatifs pour les enfants de la maternelle, il y a quelques difficultés rencontrées par l'éducation préscolaire, notamment. (Al Mamari, MOE, Oman 2008) :

- Le manque d'enseignantes omanaises qualifiées pour travailler en école maternelle et d'inspectrices éducatives dans l'éducation préscolaire dans le sultanat.
- La multiplicité des organismes de supervision de la maternelle, qui est partagée par le ministère de l'Éducation, le ministère du Développement social, le ministère des Affaires religieuses et certaines unités de l'armée régulière.
- La forte instabilité de l'institution "éducation", expliquée par trois facteurs : le statut d'écoles privées des écoles avec le fait que les locaux sont des maisons privées ou des bâtiments loués pour un certain temps, la fréquentation irrégulière des enfants inscrits à l'école et la forte mobilité des enseignants et des élèves.

Il est à noter cependant que le nombre d'enseignants et d'élèves des écoles maternelles est en constante augmentation. Dans les tableaux ci-dessous, nous allons essayer de croiser les effectifs de la population omanaise avec les statistiques des écoles, des enseignants, des administrateurs et des enfants pour l'année scolaire 2010-2011 (Ministère omanais de l'Économie Nationale, 2011) :

**Tableau 1 - Population par région pour l'année 2011 (\* de 3-6 ans)**

Régions	Enfants*	Population totale	Élèves inscrits en écoles maternelles	Élèves inscrits/enfants*
Mascate	44 391	1 003 742	10 366	23%
Al-Batina Nord	41 721	523 661	4 838	11%
Al-Batina Sud	25 201	294 720	3 536	14%
Ad-Dākhilīyah	28 942	342 017	4 404	15%
Adh-Dhahira	12 783	157 006	1 227	9%
Ach-Charqīya Sud	16 894	219 899	2 441	14%
Ach-Charqīya Nord	14 632	195 757	2 184	15%
Dhofar	17 682	315 324	1 336	7,55%
Al-Buraimi	4 663	78 535	785	16.8%
Musandam	2 355	31,025	100	4,24%
Al-Wusta	2 045	30,624	34	1,66%
Total	211 309	3 192 310	31 251	14.7%

Dans le tableau 1, nous remarquons que, d'une façon générale, le taux de scolarisation est très bas (en moyenne 14,7 %), variant selon les régions de 1,66 à (Al-Wusta) à 23 % dans la capitale (Mascate). À noter également que neuf régions (Al-Wusta, Al-Batina Sud et Nord, Ad-Dākhilīyah, Musandam, Dhofar, Adh-Dhahira, Ach-Charqīya Sud et Nord) ont un taux de scolarisation inférieur à 16 %.

**Tableau 2 - Statistiques des écoles, des enseignants, des administrateurs et des enfants pour l'année scolaire 2010-2011(\*de 3-6 ans) (Ministère omanais de l'éducation, 2011-2012)**

Régions	Écoles	Inspecteurs	Administrateurs	enseignantes co-enseignantes	Élèves	Élèves/École	Élèves/Enseignante
Mascate	103	9	122	338	10 366	100.6	30.6
Al-Batina Nord	27	5	29	112	4 838	179.1	43.1
Al-Batina Sud	19	5	21	84	3 536	186.1	42.0
Ad-Dākhilīyah	21	4	25	73	4 404	209.7	60.3
Adh-Dhahira	10	3	13	49	1 227	122.7	25.0
Ach-Charqiya Sud	20	4	23	110	2 441	122.0	22.1
Ach-Charqiya Nord	11	3	12	51	2 184	198.5	42.8
Dhofar	21	3	24	92	1 336	63.6	14.5
Al-Buraimi	5	2	5	16	785	157.0	49.0
Musandam	3	1	3	6	100	33.3	16.6
Al-Wusta	1	-	1	2	34	34.0	17.0
Total	241	39	278	933	31 251	129.6	33.4

Dans le tableau 2, nous observons que les écoles accueillent en moyenne 129.6 élèves mais avec une forte disparité : dans la région de Musandam, nous comptons seulement 33.3 élèves par école alors que dans celle d'Ad-Dākhilīyah les écoles accueillent en moyenne 209.7 élèves. Au niveau du ratio des élèves par enseignants, celui-ci s'élève en moyenne à 33.4 élèves par enseignant mais nous observons également de grands écarts : il y a en moyenne 14.5 élèves par enseignant dans la région de Dhofar et 60.3 élèves par enseignant dans celle d'Ad-Dākhilīyah. À noter que dans 5 régions (Ad-Dākhilīyah, Al-Budimi, Al-Batina Nord, Ach-Charqiya Nord et Al-Batina Sud), le taux d'encadrement moyen est supérieur à 40 élèves par enseignant.

Ces observations donnent une idée de ce qui a déjà été fait et du travail restant à accomplir pour améliorer l'éducation préscolaire omanaise sur le plan de la structuration de l'école maternelle. Voilà quelle est la situation de l'école maternelle au sultanat d'Oman en termes de matériels, moyens, effectifs. Actuellement, le ministère de l'Éducation fait de grands

efforts pour développer le système de l'école maternelle et élaborer des programmes de la petite enfance comme cela a été réalisé sur les programmes de l'enseignement général de l'éducation en vue des objectifs à moyen terme suivants :

- Augmenter la proportion d'enfants inscrits en écoles maternelles, car les statistiques montrent qu'environ 14.7 % du groupe d'âge (3 à 6 ans) reçoivent des services éducatifs dans les établissements d'enseignement pour la petite enfance.
- Ajouter une section à la maternelle, qui se compose actuellement de KG 1 et KG 2, pour qu'à l'avenir elle se compose de trois sections : section I, section II, section III (Al Mamari, MOE, Oman 2008).
- Augmenter la formation continue professionnelle pour les enseignantes de maternelle à travers des sessions de formation, des ateliers et des tables rondes.
- Travailler pour élever les qualifications des femmes omanaises enseignantes qui occupent actuellement des fonctions en école maternelle dans les écoles privées et ayant un certificat de qualification de l'éducation générale ou des qualifications moyennes, en leur donnant la possibilité d'obtenir un premier diplôme dans l'éducation préscolaire (Ministère omanais de l'Éducation, 2005).
- Attirer l'attention des médias sur le programme de la petite enfance et informer les parents sur l'importance de cette étape de la vie d'enfant, où se constituent les caractéristiques de base des traits de sa personnalité future.
- Accélérer l'augmentation du nombre d'emplois d'enseignantes en maternelle.
- Créer un centre-ressource pour l'éducation préscolaire et une école maternelle typique qui s'y rattache afin que le centre travaille en tant que spécialiste dans le développement de programmes de maternelle et comme lieu d'organisation des cours de formation pour les enseignantes dans ce domaine (Al Mamari, MOE, Oman, 2008).
- Continuer à travailler en coordination avec les organisations internationales œuvrant dans la région, soutenir le développement de programmes de l'enfance, pour bénéficier de l'expérience de ces organisations et enrichir les programmes visés en Oman.

Voilà les objectifs sur lesquels, en ce moment, le ministère appuie. Nous voyons dans ces objectifs que le ministère de l'éducation omanais est préoccupé par le développement du système de l'école maternelle, ce qui peut se comprendre compte tenu des descriptions faites ci-dessus. À côté du développement administratif et structurel de l'école maternelle, se pose la question de l'enseignement et de la formation des enseignantes ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

# **Chapitre 2**

## **L'enseignement à l'école maternelle**

## Chapitre 2 - Objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école maternelle, formation continue des maîtres

### Introduction

Nous avons, dans le premier chapitre, examiné les conceptions de l'école maternelle dans une approche historique. Nous allons, dans ce deuxième chapitre, nous pencher d'une part sur les instructions officielles dans les différents pays concernant le contenu des apprentissages à l'école maternelle, émanant de niveaux politiques comme les ministères, gouvernements, organismes internationaux (par exemple : ministère de l'éducation, Unicef) et d'autre part sur les observations et propositions émanant de chercheurs (comme [Florin, Al-Dusuqi...](#)).

### 2-1 Objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école maternelle

L'école maternelle est avant tout un lieu d'accueil, d'échange et de vie. Le petit enfant qui pénètre pour la première fois dans une école maternelle y rencontre d'autres enfants, découvre des espaces plus vastes que ceux où il a l'habitude de vivre, avec des aménagements et du matériel bien spécifiques, avec un environnement d'apprentissage. Pour ces raisons, nous allons nous interroger sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui mène à la réussite dans la réalisation des objectifs visés à l'école maternelle en général, et à l'école maternelle omanaise, terrain d'application de notre étude, en particulier.

Dans les objectifs principaux de l'apprentissage à l'école maternelle, qui ont suscité l'intérêt d'un certain nombre de spécialistes, [Darcos](#) confirme que les objectifs les plus importants sont "de préparer les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'apprentissage de l'enfant en école maternelle ne se réduit pas à la préparation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais inclut toutes les compétences de communication ; l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre." [Darcos \(2008, p. 19-25\)](#). Les enfants apprennent cela en jouant, en constituant des groupes qui interagissent. Au travers des jeux, ils sont en contact avec la lecture et l'écriture, discutent et s'écoutent. Ils utilisent leurs expériences précédentes pour communiquer et acquérir de nouvelles connaissances, pour consolider leur stock linguistique et leur développement physique, social et émotionnel.

Pour ces objectifs d'acquisition du langage, d'après [Florin et Crammer \(2009, p. 83\)](#), "dans la mesure où les enfants sont scolarisés très jeunes, il est de la responsabilité de l'école maternelle de leur apprendre à parler, à s'exprimer et à se faire comprendre par le langage.

Cela veut dire : mettre en mots la vie de la classe [...], développer les jeux avec le langage et ses sonorités pour aider à entrer dans l'écrit et à associer phonèmes et graphèmes, expliciter et faire expliciter l'implicite, aider à comprendre, utiliser les différentes fonctions du langage [...]. Ces différentes activités nécessaires à un bon développement langagier ne sont pas uniformément pratiquées par les enseignants dans toutes les écoles maternelles [...]. Or, bien des enfants arrivent à l'école en étant peu familiers de l'utilisation du langage d'évocation [...]. C'est dire s'ils ont besoin de se trouver régulièrement en position d'interlocuteur pour développer de telles compétences, ce qui suppose des activités régulières en petit groupe dans la classe pour que tous puissent accéder aux interactions langagières."

Dans ce domaine, les auteurs arabes affirment que l'enfant aborde à l'école maternelle l'apprentissage de la lecture et l'écriture à travers des activités centrées sur un travail sur les lettres, les mots et les phrases, et à travers la littérature. Les activités les plus fréquentes liées à l'enseignement de la langue arabe à l'école maternelle sont : dessiner des lignes verticales et diagonales, brisées et courbées et d'autres, apprendre la lettre et le mot qui la contient (exemple la lettre L et le mot lapin), reconnaître la lettre au début, au milieu et à la fin du mot, décomposer les mots en lettres, apprendre la lettre et la reconnaître en premier son d'un mot associé sous forme d'image (ex : lettre L, image d'un lion), écrire des lettres en repassant sur une base en pointillés, lire un mot et l'écrire, connaître les sons d'une lettre avec les voyelles (Le fatha, le dhamma et le kasra) (Al-Dusuqî, 2005, p. 20), les compétences visées par ces exercices étant liées à l'analyse de la structure sonore du langage, à la lecture et à l'écriture.

Pour atteindre certains objectifs généraux d'apprentissage, y compris ceux d'acquisition du langage, quelques auteurs et des instructions officielles des ministères (par exemple l'Unesco) considèrent qu'il y a un facteur important qui est l'aménagement de l'espace de la classe car cela peut aider à organiser l'enseignement et être un plus dans les apprentissages. Cet aménagement doit réserver des espaces de travail pour un travail sur le langage tant en groupe qu'individuel. Pour réussir l'apprentissage, l'OMEP-UNESCO (Paris, 2000) préconise d'offrir aux enfants de l'espace, d'aménager au sein de cet espace des pôles d'activités avec du matériel adapté à leur âge et à leurs capacités pour qu'ils puissent bouger, se déplacer, agir, découvrir, explorer, expérimenter mais aussi observer, rêver, se reposer.

D'après l'O.N.E (2002), on peut préparer l'environnement d'apprentissage en observant ce qui suit : la salle de classe doit être spacieuse, avec une ventilation et un éclairage de bonne qualité ainsi qu'une climatisation chaude et froide, des aires appropriées et des jeux variés de



sorte que le corps de l'enfant ne soit pas exposé au danger dans ses mouvements.

Certains lieux ont une visée très pratique comme la salle d'eau et les toilettes. Les plus grands enfants aiment des espaces vastes et ouverts où jouer avec du matériel fabriqué par eux-mêmes.

Les objectifs d'enseignement et l'apprentissage dans les écoles maternelle omanaises sont les mêmes que ceux du reste des pays arabes, c'est-à-dire offrir les meilleurs services éducatifs et le meilleur environnement d'apprentissage possible aux enfants de maternelle.

## 2-2 Les stratégies et méthodes d'apprentissage à l'école maternelle

En France, [Passerieux et al., \(2009, p. 77\)](#) ont écrit "qu'une pédagogie spécifique est nécessaire pour les jeunes enfants en donnant une place de choix aux activités en groupes dans les ateliers : les *ateliers*. Ceux-ci semblent aujourd'hui s'imposer en maternelle". Dans ceux-ci, la proposition simultanée des activités (le plus souvent) différentes à plusieurs groupes d'élèves a pour conséquence la nécessité de constamment faire des choix, tant par les enseignants que par les élèves, et de laisser en grande partie un groupe s'autogérer tout en gardant un contrôle à distance par le biais des travaux (ou fiches) réalisés par les élèves. Si l'on remonte aux justifications mises en avant lors de leurs premières mises en place, il semble que les ateliers aient été associés à des conceptions précises du développement de l'enfant, s'appuyant sur les travaux de Piaget. Ils étaient présentés comme un des dispositifs les mieux adaptés au "libre développement" de l'enfant par la mise à disposition de "l'enfant" de tout le matériel "sensoriel" par la manipulation duquel il était censé développer ses capacités "sensito-motrices".

Par ailleurs, dans le domaine des stratégies d'enseignement au préscolaire, des études comme celles de [Connor et al., \(2006\)](#), ([Connor, Morrison et Petrella \(2004\)](#)), [Connor, Morrison et Slominsky \(2006\)](#), visant à observer l'influence des pratiques des enseignants sur l'évolution des performances des élèves, ont permis de coder les activités proposées selon plusieurs dimensions communes, dont la dimension "enseignement explicite" et la dimension "enseignement implicite". "Une activité est explicite si elle vise clairement un aspect précis du développement du langage et de la lecture alors qu'une activité est implicite si le langage ou la lecture ne sont pas l'objectif visé mais sont "l'occasion de" pendant l'activité scolaire. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie de compréhension est une activité explicite alors que la lecture silencieuse d'un texte est une activité implicite en ce qui concerne la compréhension en lecture". ([Bianco, 2010](#))

Ce sont les observations qui ont été faites dans un pays anglo-saxon. On sait qu'il y a des stratégies d'enseignement plus traditionnelles comme l'enseignement magistral. Cet enseignement n'est pas présent dans les observations de Connor mais il existe et il est souvent assimilé à l'enseignement direct. L'enseignement magistral, notamment à Oman, est quelque chose qui semble exister de manière majoritaire et c'est la troisième méthode d'enseignement. Cette méthode pédagogique consiste à transmettre les savoirs que les élèves doivent restituer lors d'un cours dont le contenu et la forme dépendent entièrement de l'enseignant sans l'implication des élèves. "On assimile souvent à tort enseignement direct à l'enseignement

---

traditionnel (magistral). L'enseignement direct se fonde sur une démarche fortement structurée, systématique, dont la visée spécifique est la compréhension et le maintien en mémoire des notions et procédures (et non pas une simple transmission de contenu). Dans l'enseignement direct, on vérifie la compréhension de la notion en cours de séquence, lors de la phase de pratique guidée, et non pas à la fin de la phase d'exercices. L'environnement est fortement orienté vers la tâche mais dans une atmosphère paisible, favorisant la responsabilité et le dialogue plutôt que le contrôle par l'enseignant du travail de l'élève." (Bianco et Bressoux, 2009).

Pour les pays arabes, Bahadur (2003), parlant au sujet du développement des stratégies d'apprentissage des écoles maternelles, a souligné que le but des activités proposées aux enfants est de les préparer à faire face à de nouvelles situations avec confiance, de développer la maîtrise de soi, l'indépendance et le sens des responsabilités, de comprendre leurs points forts et leurs faiblesses, d'affronter et résoudre les problèmes, de développer le langage et de promouvoir la coopération entre les enfants.

En mettant à disposition un environnement d'apprentissage, l'école maternelle est susceptible d'influencer le développement des enfants dans ses aspects physiques, mentaux, sociaux. Cela peut souligner l'importance d'une stratégie planifiée de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles maternelles qui précise l'environnement d'apprentissage à partir des activités et des compétences proposées selon un programme déterminé.

Dans ce sens, Khalaf (2005) a confirmé dans son livre "Introduction à l'école maternelle" que l'activité d'apprentissage linguistique est un élément important du processus éducatif des enfants, car elle est basée sur des méthodes d'enseignement qui offrent la possibilité d'expériences et d'acquisition de compétences pour l'enfant au travers d'activités multiples, par exemple au moyen des "coins" (espaces de la classe dédiés à des activités spécifiques, par exemple, coin-graphisme-écriture, coin-lecture, coin-peinture, coin-construction, etc.). Khalafa aussi noté les conditions de base dans l'ordre et la distribution des activités ainsi que dans la gestion des groupes, de façon à optimiser le processus d'apprentissage. Elle donne quelques types de coins-activités qui existent dans la salle d'activités : bibliothèque, arts, sable et eau, jeux d'imagination et comédie, famille, construction et démolition, achat et vente, installer et désinstaller, science et exploration et musée.

---

Selon [Bahadur \(2003\)](#), la méthode d'enseignement en préscolaire est basée sur la satisfaction des différents besoins de l'enfant, grâce à son association avec les piliers fondamentaux : l'environnement familial, le renforcement de la personnalité de l'enfant, l'école maternelle et sa relation avec la maison.

Après ces recommandations provenant des études des chercheurs, nous nous intéressons aux prescriptions dans le domaine de l'éducation préscolaire dans le sultanat d'Oman. Bien que la maternelle relève du secteur privé, le département de maternelle du ministère de l'éducation a précisé les caractéristiques les plus importantes qui devraient être disponibles dans l'environnement d'enseignement des écoles mais celles-ci ne sont pas tenues d'appliquer toutes les spécifications lors de leur démarrage. Les différentes capacités de financement et la concurrence entre les écoles maternelles omanaises induisent des éventails de spécificités entre les écoles.

En Oman, le rapport du [Département de maternelle, ministère omanais de l'éducation et l'Enseignement \(2012\)](#) indique que les méthodes d'enseignement doivent accorder une grande importance aux différences individuelles et à leur influence car elles jouent un rôle majeur dans la classe et déterminent les actions suivantes : diversité dans les activités, activité de l'enfant sur la base du libre choix, pratique d'une activité efficace et en autonomie (partielle car supervisée).

À ce propos, et pour justifier de la nécessité de notre travail, persiste une inquiétude sur la qualité de la méthode d'enseignement et de la mise en œuvre des programmes à l'école maternelle en Oman car, comme nous allons le voir sur les résultats des questionnaires de notre étude, il y a beaucoup d'enseignants de maternelle qui ne sont pas diplômés et n'ont pas de formations de base dans ce domaine.

### 2-3 Programme proposé à l'école maternelle

En France, "Les programmes de l'école maternelle s'organisent en grands domaines d'activité: s'approprier le langage ; découvrir l'écrit ; devenir élève ; agir et s'exprimer avec son corps ; découvrir le monde ; percevoir, sentir, imaginer, créer." "Ces domaines d'activités n'ont pas d'emploi du temps imposé". "Espace et temps scolaires doivent être aménagés [...] en fonction des domaines d'activités qui diversifient les modes de regroupement des élèves, ainsi que leurs modes de participation et d'activité mentale ou physique." (Meyer et al., 2010, p. 16)

Dans les pays arabes, pour Awatif (1991), les enquêtes menées montrent que finalement les parents pensent que dès l'école maternelle l'enfant doit déjà travailler surtout sur les livres, commencer à apprendre l'écrit. Ceci en contradiction avec les instructions ministérielles qui préconisent la maternelle comme temps de préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le plus important est dans la qualité et non pas dans la quantité pour que l'enfant de l'école maternelle soit prêt, après deux ans, à entrer à l'école primaire dans de bonnes conditions. Les apprentissages sont programmés et structurés selon certains domaines d'activités essentiels : l'oral est transversal à l'ensemble des domaines.

Dans sa globalité, le programme de l'école maternelle, dans les pays arabes, comprend les activités suivantes (Abou Harb, pp. 224-234, 2008) : lecture et expériences langagières, activités construction et démolition, libre représentation, activité de perception, activité de recherche et d'exploration, activité artistique, activité de la planification. Le programme quotidien est divisé en durées et séquences spécifiques qui varient d'une période à une autre en fonction de ses buts, on les appelle : la période de jeu libre à l'extérieur, le repas, le travail libre, (périodes de peu d'activité de langage), le cercle, le travail dirigé, le travail de coins, la rencontre de clôture, (périodes de forte activité de langage).

A la lumière de ceci, il semble que l'école maternelle dans les pays arabes soit centrée sur la transmission des savoirs à la différence de l'école française par exemple qui se révèle être plus centrée sur le développement en général de l'enfant et plus particulièrement sur ses capacités d'expression.

Dans le sultanat d'Oman, au début de l'école la maternelle, qui a coïncidé avec l'émergence des écoles privées comme établissements d'apprentissage, il n'y avait pas de programme national mais de multiples approches qui dépendaient d'abord et avant tout des choix des maîtres, et qui étaient axées sur l'enseignement du calcul sans tenir compte des besoins des enfants de satisfaire leur désir de jouer et d'acquérir plus d'expérience et de connaissances.

---

Cette situation a duré de 1972 aux années quatre-vingt. Pour améliorer la qualité de cette étape importante de la vie d'un enfant, le ministère de l'Éducation a fixé 3 axes importants (Département de maternelle, ministère omanais de l'éducation et l'enseignement, 2012) :

- Identification des principes et conditions de fonctionnement de ce cycle d'enseignement en utilisant la réglementation des écoles privées et le guide de travail qui déterminent les conditions et les spécifications du mobilier, des bâtiments, du personnel éducatif et des activités éducatives.
- création en 1998 d'un département de la maternelle dans celui des écoles privées pour qu'il supervise les maternelles du point de vue pédagogique et administratif. Pourtant, en raison de l'augmentation du nombre d'écoles maternelles dans le sultanat, a émergé le besoin urgent d'une supervision dans chaque région du sultanat au cours de l'année scolaire 2003/2004.
- Avant 1993, on utilisait pour l'école maternelle, la série de 6 livrets (*ma maternelle ; qui je suis ; ma famille-mes parents-mes voisins ; ma santé et ma sécurité ; les transports ; mon pays*) appliqués au Koweït avec les ajustements nécessaires pour répondre aux besoins et aux exigences de l'enfant omanais. En 1993, sont rédigés un curriculum et un programme de maternelle (non obligatoires). Ce programme se compose de 7 livrets de l'enseignant portant sur un thème différent, dont un livret spécifique à Oman, donnant les bases à transmettre aux enfants.

Les objectifs les plus importants du programme pour la maternelle omanaise sont le développement de la personnalité de l'enfant omanais physiquement, mentalement, socialement et spirituellement, de ses compétences et l'apprentissage de la consommation rationnelle et du comportement citoyen.

## 2-4 L'enseignant à l'école maternelle

L'enseignant jouant un rôle primordial dans le succès de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles maternelles, il est donc important qu'il soit soigneusement préparé à travailler dans ce domaine. Et comme l'objectif le plus important de cette thèse est de connaître la réalité de l'enseignement au préscolaire, nous avons alloué les pages suivantes pour mettre en évidence les recommandations des chercheurs et les prescriptions relatives au rôle de l'enseignant de maternelle et aux méthodes de préparation et de formation qui conduisent à la qualification pour enseigner en école maternelle ; ceci nous permettant de construire nos outils de recherche et de pouvoir mettre en relation la réalité et les objectifs.

À ce sujet, l'O.N.E (2002), a indiqué que le bon choix de l'enseignant ainsi que sa formation initiale et continue sont des conditions fondamentales pour réussir le processus de l'éducation de l'enfant avant l'école primaire. L'école maternelle exige en général des enseignants qu'ils aient des connaissances en psychologie, en questions sanitaires et alimentaires ainsi qu'en méthodes modernes d'enseignement, ce qui doit leur permettre de suivre le développement de l'enfant dans une étape considérée parmi les plus importantes de l'évolution de l'homme.

Pour le [Ministère français de l'éducation nationale \(pp. 17-18, 2007\)](#), "l'enseignant d'école maternelle a, sans doute plus que ses collègues pratiquant avec des enfants plus âgés, un double rôle dans lequel le registre des interactions individualisées a une importance particulière pour aider à la progression des acquis langagiers :

– du point de vue didactique et pédagogique

Il pilote la progression et la programmation, la mise en œuvre des situations qu'il régule et rend productives parce qu'il a des attentes claires et possède des repères sur les possibles. Il s'appuie sur des préparations méticuleuses quant aux conditions matérielles qui doivent être créées, quant aux consignes qui engagent les élèves dans les activités. Il choisit très précisément les objets culturels qu'il présente aux enfants (comptines, chants, poèmes, contes, livres, jeux, etc.). Il observe les comportements, les procédures de travail et évalue les acquisitions pour s'assurer que chacun progresse. Il identifie les obstacles et détecte des problèmes auxquels il remédie.

– du point de vue pédagogique et socio-affectif, il s'investit par une présence très forte auprès des élèves, et d'autant plus avec ceux que leur jeune âge rend plus demandeurs d'une forme de soutien de grande proximité qui rappelle les premières situations de communication".

Pour que les enfants aient acquis ces compétences au moment de quitter l'école maternelle, "l'enseignant organise un parcours balisé par quelques repères et vise progressivement des objectifs d'apprentissage précis, auxquels s'ajoute des activités d'apprentissage libre. L'enseignant est attentif à capter tout signe d'une intention de communication et amorce la conversation si l'enfant par exemple le regarde : "Tu voudrais quelque chose ?", "Tu veux me dire quelque chose ?" Le maître des plus petits, profitant de l'exemple de meilleurs parleurs et s'appuyant sur l'intérêt pour les activités proposées, introduit les mots pour interpréter une intention; il verbalise, commente, félicite, relance l'attention, apporte des jugements. Les commentaires parlés constituent une enveloppe de sécurité destinée à assurer et maintenir le lien". ([Ministère français de l'Éducation nationale, 2002](#)).

[Koralek \(1995\)](#) pense que toute personne qui prend en charge l'éducation de l'enfant a besoin d'avoir des qualités particulières parmi lesquelles la flexibilité et la confiance en soi, un regard positif sur la vie, la patience et l'endurance dans la prise en charge de l'enfant. Elle doit être capable d'analyser les comportements et productions de l'enfant et de satisfaire ses besoins en lui donnant davantage l'occasion de prospérer et de se développer. Il convient qu'elle s'occupe de l'enfant et agisse avec lui à bon escient tout en faisant passer la satisfaction des besoins de l'enfant en priorité. Il est important aussi qu'elle s'intéresse à leurs jeux et attise leur curiosité à connaître ce qui les entoure et explorer l'environnement.

Dans les pays arabes selon [Awadh \(2006, p. 32\)](#), l'enseignante exerce aussi une influence sur le développement émotionnel de l'enfant, sa santé psychologique et ses tendances d'une manière générale. Les spécialistes en éducation relatent que l'ampleur des bénéfices tirés par l'enfant en rejoignant l'école maternelle dépend à un degré élevé de la personnalité et de la compétence de l'enseignante. Pour cela, le travail dans les écoles maternelles doit être fait par des enseignantes compétentes sur le plan éducatif. Plusieurs chercheurs ont mené des études pour évaluer le travail fait par les enseignantes et les résultats montrent la non-satisfaction en général du rôle joué par celles-ci dans les pays arabes. Parmi ces études, celle réalisée par [Hessan \(1986\)](#) avait pour objectif de connaître les problèmes liés à l'enseignement en école maternelle en Arabie Saoudite et, à partir d'entretiens avec les directeurs de 46 écoles de Riyadh (capitale d'Arabie Saoudite). Il met en évidence le peu de relation entre les parents et l'école, la surpopulation des classes, le manque ou l'absence de formation du personnel enseignant et son indisponibilité. Pour [Abdelrasul \(1993\)](#), dont l'objectif est d'étudier la relation entre le rôle de l'enseignant et son niveau de qualification au travers de questionnaires destinés aux directeurs, enseignantes et inspecteurs de 200 écoles maternelles



du Caire, il apparaît que les écoles maternelles ne disposent pas d'enseignantes hautement qualifiées, en raison d'un recrutement à un niveau trop bas (souvent sans diplôme) et que plusieurs tâches qui incombent à l'enseignante, comme l'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement ou de nouveaux outils pédagogiques, ne sont pas assurées faute de qualifications.

[Awadh \(2006, p. 32\)](#) a détaillé le rôle des enseignants concernant l'enseignement du langage : l'enseignante aide les enfants à s'exprimer, à parler d'histoires qui leur ont été lues. Elle apprend aux enfants à connaître les lettres et leurs sons, les aide à décomposer les mots en lettres et en sons, leur offre quotidiennement des occasions d'écrire des lettres ou mots simples. Les fondements de l'enseignement de la langue aux enfants sont l'écoute, la communication, la compréhension, la prononciation claire et précise des mots et l'expression des idées dans des structures et des phrases simples.

En Oman, l'enseignant, dans son rôle de guide et selon les objectifs du Département de maternelle, doit diriger les réalisations des enfants afin qu'ils apprennent en fonction de leur capacités et à leur rythme en visant le développement de leurs compétences langagières et de leur personnalité. Ce rôle se résume à cinq types de qualifications distinctes ([Département de maternelle, ministère omanais de l'éducation et l'enseignement, 2012](#)) :

- observer les enfants et les écouter dans le cadre de l'école et plus particulièrement dans la classe.
- Décrire les réactions et l'efficacité de chaque enfant dans les activités.
- Construire une relation interactive efficace entre l'élève et l'enseignant qui réponde a tous les besoins éducatifs des enfants.
- Être un bon exemple pour les enfants.
- Observer le développement des compétences langagières des enfants

Les enseignants ont besoin de compétences de haut niveau pour tenir ce rôle, et en cela, notre thèse questionne la pertinence de leur préparation et de leur formation continue dans ce domaine. ([Florin et al., 2009](#))

## 2-5 La Formation Continue des maîtres

Nous nous interrogeons sur la qualité de la formation continue omanaise proposée aux enseignants car nous avons à cœur de l'améliorer. Dans notre étude, il y a un questionnaire destiné aux enseignants et aux cadres sur ce sujet pour savoir s'ils l'estiment satisfaisante ou non. Dans le même but, nous nous tenons au fait des expériences menées dans d'autres pays quant aux objectifs.

Ainsi, les formations des maîtres qui apparaissent déterminantes, pour [Carlier Wery \(1997\)](#), visent à :

- Développer chez l'enseignant la créativité des maîtres pour mettre en œuvre une organisation de classe qui permet de répondre aux besoins d'individualisation et d'autonomie des enfants.
- Améliorer la capacité de l'enseignant à observer l'enfant en basant sa formation sur une solide connaissance de la psychologie de l'enfant.
- Cerner les moyens à mettre en œuvre pour répondre aux différents types d'enfants en situation d'apprentissage.
- Cibler les capacités transversales et opérationnelles qui devront être assimilées dans le cadre du cycle, et ce dans tous les domaines, afin de donner aux enfants une éducation globale.
- Développer des recherches-actions qui amènent praticiens et chercheurs à travailler dans une même direction, à élaborer des banques de données, à rechercher des moyens pédagogiques adéquats capables d'améliorer l'apprentissage des enfants.
- Aider les enseignants à pratiquer une pédagogie moins individuelle.
- Donner à l'enseignant des outils d'évaluation qui lui permettront d'analyser le résultat de l'apprentissage de l'enfant.

En France, l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) est le centre de référence en ce qui concerne la formation tant initiale que continue des enseignants titulaires (<http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/se-former/fc.html>). Ses actions de formation continue ont pour objectif d'accompagner l'enseignant dès ses débuts dans le métier, ainsi que de faciliter son adaptation, tout au long de sa carrière, de façon à le rendre apte à maîtriser les évolutions et les changements dans le domaine éducatif. Les plans de formation sont établis en concertation avec les formateurs des ESPE, les représentants du personnel enseignant, et les instances institutionnelles académiques, universitaires et départementales. Ces plans de formation sont proposés tous les ans aux enseignants. Ils permettent de faire

évoluer les connaissances, d'élaborer des ressources, et aussi de préparer aux concours internes. Le plan académique de formation (PAF), consultable dans les établissements, permet aux enseignants de prendre connaissance des formations proposées dans leur académie, en général dès le mois de mai, en vue de leur inscription pour l'année suivante.

En outre, dans le système éducatif français, les organismes de formation tels que l'ESPE mais aussi les collèges et les lycées sont évalués périodiquement par l'IGEN (Inspection Générale de l'éducation Nationale). L'IGEN a parmi ses missions celle d'évaluer : les types de formation, les contenus d'enseignement, les programmes, les méthodes pédagogiques, les procédures, les moyens mis en œuvre. Elle intervient dans les écoles, les collèges, les lycées, les établissements assurant la formation professionnelle des personnels et dans tous les organismes soumis au contrôle pédagogique du ministère de l'éducation nationale et participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance des personnels de l'éducation nationale, en lien avec l'université ([Code de l'éducation \(articles R. 241-19 et suivants, 2004\)](#)).

Pour illustrer notre propos sur la formation continue en France, nous allons prendre trois exemples. Le premier exemple est un stage d'établissement de quatre jours à l'école maternelle d'EREVAN avec [Touchard \(2010\)](#) : L'objectif général était de communiquer à l'équipe pédagogique des moyens d'enrichir leurs pratiques pédagogiques et d'élaborer un projet d'école. Ce stage se déroulait principalement sous forme d'ateliers : le premier jour était consacré à la présentation générale des objectifs et du déroulement du stage. Le deuxième jour, à des ateliers en lien avec l'organisation des apprentissages langagiers, la prise en compte du contexte plurilingue, l'amélioration de la gestion de sa classe. Le troisième jour était en liaison avec le thème "découvrir le monde" au travers, en particulier, de l'appropriation d'un outil commun pour structurer les apprentissages "le classeur des savoirs". Le dernier jour était celui réservé à la connaissance des dispositifs d'évaluation en maternelle ainsi qu'au bilan et perspectives de la formation.

Le deuxième exemple est celui d'une conférence ([Lamotte, 2012](#)) de Mme Pontal, IEN (2012) qui avait pour base la circulaire sur le rôle et la place des parents à l'école du 25/08/2006 et au cours de laquelle ont été débattus en ateliers les thèmes suivants : l'accompagnement de l'enfant lors de l'entrée à l'école maternelle, la protection de l'enfance (guide et procédure de la protection de l'enfance), la communication via Webecoles, le dispositif d'aide et la place des familles, les troubles du comportement et les troubles des apprentissages avec les réponses concertées en direction des familles et des équipes éducatives, la gestion de conflits

(pour un dialogue réussi enseignant-parent, parent-enseignant écrit par le médiateur de l'éducation nationale octobre 2005), les conseils de cycle au service de la cohérence du parcours de l'élève, la communication avec les familles à l'école maternelle (réunion de rentrée, tenue des cahiers, communication écrite, conduite de réunion).

Le troisième exemple est une conférence (Latapie, 2013) ayant pour objet l'espace-temps en maternelle et plus précisément : le développement cognitif, le lexique du temps, de l'espace, la progression du temps, de l'espace, les activités ritualisées en maternelle, l'évolution du langage (de la difficulté au trouble). Comme nous pouvons le voir, les thèmes des formations sont très divers et explorent tous les domaines en rapport avec l'école maternelle afin de répondre aux attentes et aux préoccupations des enseignants.

Larivain (2006) a fait une étude sur la formation des enseignants, pour le compte de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (ministère de l'éducation nationale), par enquête (entretiens d'une heure à une heure trente) avec un échantillon de 1200 enseignants. Selon le rapport de cette étude, en France, la formation continue des enseignants se trouve face à quelques problèmes comme par exemple :

- Le manque d'information des professeurs sortant de formation initiale qui pour 60 % ne connaissent pas leur droit à continuer leur formation par le biais de la formation continue.
- La demande de formations spécifiques faisant suite à une formation initiale jugée insuffisante comme, par ordre d'importance, l'informatique, les langues étrangères vivantes, le français et les sciences et technologie en particulier.
- Pour information en 2005/2006, 3 enseignants sur 10 ont demandé à bénéficier d'une formation. Par contre, un paradoxe existe dans le fait qu'une importante majorité reconnaît l'importance de la formation, est demandeuse de formations mais, pour une majorité tout aussi importante, souhaite d'une part que cette formation soit prise sur le temps de travail et d'autre part qu'elle soit suivie dans le cadre d'une auto-formation.

Dans les pays arabes, selon Awatif (1991), cette formation continue doit :

- Toucher un grand nombre de personnes : À cet effet, l'inspection et les directions d'écoles doivent veiller à ce que tous les enseignants participent activement aux formations proposées, si on veut que les répercussions sur le terrain soient significatives.
- Être centrée sur les problèmes de classe (par exemple, problème du retard scolaire, de l'échec scolaire, de comportement) : Il n'y a pas si longtemps encore, centrer les journées pédagogiques sur les problèmes de classe aurait fait sourire (auparavant c'était plutôt les

méthodes pédagogiques, les contenus des cours qui étaient au centre du débat).

- Répondre aux problèmes que se posent les enseignants : les pratiques de classes, l'organisation de l'enseignement, de la classe en interaction avec la personnalité de l'enseignant.

Parallèlement, en Oman, [Al-Mamari \(2008\)](#) fait état des problèmes relatifs à cette formation : les inspectrices sont peu diplômées et en petit nombre, les organismes de formation sont rares et peu compétents, il n'existe pas de centre de formation dédié et les enseignantes débutantes manquent d'information, problème également soulevé concernant le sujet pour la France.

Avant 2008, il n'y avait pas d'établissement universitaire d'enseignement pour préparer les bacheliers à enseigner en maternelle, la plupart ayant seulement le baccalauréat et le certificat de stage (pas toujours). En 2008, l'Université Sultan Qabus a accueilli la première promotion de futurs enseignants de maternelle. Le département de la maternelle, dans le ministère de l'Éducation, qui supervise également la formation continue des enseignants et la formation administrative et pédagogique, a pour mission de recenser l'évolution des connaissances sur l'enseignement et de tenter de mettre en œuvre les formations pour appliquer ces nouvelles pratiques sur le terrain afin qu'elles soient adaptées dans la mesure du possible à la réalité omanaise. En mettant en place des cours de perfectionnement des enseignantes d'école maternelle pour qu'elles aient davantage d'expériences culturelles et professionnelles, le ministère vise à améliorer leurs connaissances et compétences relatives à la petite enfance. L'objectif essentiel de la formation continue, qui est assurée par les inspectrices la plupart du temps (et par des organismes missionnés par elles le reste du temps), est de développer les connaissances, les habiletés des stagiaires / formateurs, d'augmenter leurs performances et de les préparer à faire face aux futurs changements mais aussi de leur fournir la qualification à enseigner en maternelle.

Pour cela, la formation poursuit l'objectif de modifier le comportement des stagiaires pour combler l'écart entre le rendement réel et le niveau de performance souhaité, à leur fournir des stratégies et des formations professionnelles, des tendances et des valeurs positives en vue d'améliorer leur comportement, et la réalisation des objectifs éducatifs souhaités. Par exemple, un stage pour les enseignantes de l'éducation préscolaire, a été mis en place par la Direction générale de l'éducation et de la province du représentant d'Alsharkhia Sud en avril 2013. L'idée de la mise en œuvre de cette session était due au besoin, créé par l'ouverture de nouvelles classes, de former des nouvelles enseignantes et d'améliorer la formation de celles en place. Les objectifs théoriques et pratiques des stagiaires étaient aussi de connaître les

caractéristiques du développement de l'enfant en relation avec les compétences langagières, les techniques de guidance infantile, les moyens de traiter avec lui et la formation sur la conception des activités pour les enfants en fonction du niveau et des différences individuelles (<http://home.moe.gov.om/>).

Ces problèmes concernant le système préscolaire omanais de formation continue semblent souligner un besoin réel d'amélioration.

# **Chapitre 3**

## **La langue au cœur des apprentissages**

---

## Chapitre 3 - La langue au cœur des apprentissages

---

### Introduction

Pour ce troisième et dernier chapitre de la partie théorique, nous allons nous centrer sur la langue dont le rôle essentiel est essentiel dans les apprentissages ([Ministère français de l'éducation nationale, CNDP, p. 9, 2006](#)). L'objectif de ce chapitre est d'expliquer pourquoi le langage est considéré comme une composante qui a beaucoup d'importance dans le processus de l'enseignement préscolaire et d'examiner si la langue et la façon de l'utiliser dans l'enseignement est un facteur qui a un impact sur l'acquisition par l'enfant des compétences langagières essentielles dans les écoles maternelles omanaises. Pour accomplir cette tâche, nous allons commencer par les définitions du langage et de la langue maternelle, puis des caractéristiques du développement du langage. Le troisième axe est de relier les caractéristiques de la langue arabe avec les objectifs de l'enseignement du langage en préscolaire déjà présentées. Le contenu de ces trois sections nous permettra d'aborder et d'éclairer la deuxième partie, partie empirique, qui sera une étude de l'état des lieux de l'enseignement du langage au sultanat d'Oman.

### 3-1 Définition de la langue, du langage et de la parole

[Pétrouff](#) note que " Saussure (1857-1913) distingue le langage, la langue et la parole. Par langue, Saussure entend un ensemble de signes arbitraires utilisés par une communauté pour communiquer. Le langage est une faculté humaine, la langue, institution sociale unique en son genre, est un système et la parole constitue l'exécution individuelle de ce système. La parole est "une des deux composantes du langage qui consiste en l'utilisation de la langue et constitue ce qui est produit lorsque l'on communique avec nos pairs. La langue est une convention sociale transmise par la société à l'individu. La parole est l'utilisation personnelle de la langue (toutes les variantes personnelles possibles: style, rythme, syntaxe, prononciation, etc.).(...) En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup ce qui est social de ce qui est individuel. Langue et parole sont dans une relation dialogique, ce sont deux aspects distincts mais indissociables d'une même réalité. Ils sont en même temps opposés et complémentaires. Ce qui peut aussi naturellement se formuler ainsi : ils sont distincts parce qu'opposés, indissociables parce que complémentaires. La parole, dans le cadre scolaire, correspond à l'utilisation effective du langage par un individu." [Pétrouff \(p. 369-385, 1995\)](#)

Concernant les spécificités de l'apprentissage de langage, et selon [Kail et Fayol \(2007, pp. 9-3.22\)](#), des études concluent que "la langue est l'ensemble des règles formelles d'une langue



que les individus apprennent quand ils apprennent leur langue maternelle. Elle est une fonction du sujet parlant qui va intégrer des codes qui sont ceux de sa propre langue selon des conventions langagières qui diffèrent d'une langue (et d'une culture) à l'autre, intégration qui se fait sur un mode actif."

À propos de la double articulation du langage (deux types d'unités découpées sur deux niveaux distincts), selon [Martinet \(1991\)](#), la langue s'organise sur deux niveaux qui opèrent de façon différente. Pour lui, les unités qui s'enchaînent dans le discours ne s'enchaînent pas de la même façon et au même niveau. André Martinet propose donc que la langue contient : des unités de première articulation: les morphèmes (*unités minimales de signification*) et des unités de seconde articulation: les *phonèmes* (unités minimales distinctives). Ce sont des sons distinctifs (ils changent le sens d'un mot sans être porteurs de sens) propres à une langue.

En réalité, les fonctions du langage dépassent largement les analyses de la langue. Le langage selon l'[OMEP-UNESCO \(Paris, 2001\)](#) est à la fois acte et instrument d'expression et de communication de la pensée. Pour les besoins de l'analyse et pour fonder une action pédagogique, il est nécessaire de distinguer l'acte du moyen utilisé, en quelque sorte le sens et le code, le fond et la forme mais les choses ne sont pas aussi simples et les intrications entre les deux parties ne manqueront pas d'apparaître.

Le [Ministère français de l'Éducation nationale \(2002\)](#) a défini la langue comme un produit socioculturel, essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, et souvent une condition, de l'acquisition de nombre d'autres compétences ; Il est, aussi, permanent, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation, et non selon des modalités formelles de transmission.

Par rapport à notre travail, nous prendrons comme base que la langue est, d'une part, un code qu'il est nécessaire de maîtriser et d'autre part un produit socio-culturel. Ces définitions nous permettront de travailler sur la langue comme produit socioculturel et d'examiner ses fonctions communicatives sur les acquisitions langagières des enfants. Pour cela, nous allons observer l'impact des compétences langagières sur les performances des élèves.

Un débat existe sur la langue et son développement : est-ce que la langue est pré-programmée chez l'humain ou non ? L'enfant possède-t-il un bagage inné de langage ou celui-ci s'acquiert-il grâce à l'environnement social? Comment les enfants construisent-ils leur langue maternelle ? Comment apprennent-ils à parler ?

### 3.2 Les processus d'acquisition du langage

Selon [Kail et Fayol, \(2007, pp. 9-22\)](#), "le processus d'acquisition du langage est l'objet de nombreux débats relatifs à la nature et la part des capacités innées, à la spécificité ou non des procédures d'acquisition et à la nature des déterminants à privilégier (linguistiques ou sociocognitifs) pour une meilleure progression de ces acquisitions. Chomsky (1988) est un défenseur du caractère inné de l'acquisition du langage. Selon cet auteur, l'être humain naît avec un dispositif syntaxique inné et c'est par l'exposition à la langue et l'ajustement à des valeurs pertinentes pour sa langue maternelle que l'enfant acquiert le langage. Il n'est donc pas appris parce qu'il n'y a pas action de sa part mais action d'un environnement approprié qui joue le rôle de révélateur de cette faculté innée.

Les théories, basées sur l'interaction sociale de l'acquisition du langage et de l'environnement, attribuent un rôle très important au développement de l'enfant et mettent en avant les facteurs sociaux culturels de l'environnement dans le processus d'acquisition lexicale. Par exemple, [Tomasello \(2003\)](#) a noté que l'enfant apprend plus aisément les mots quand l'intention de communiquer de l'adulte est très claire pour lui ou lorsqu'il est en situation d'attention (partagée ou conjointe) avec l'adulte.

L'attention conjointe – regarder le même objet (partager le même centre d'intérêt) que son interlocuteur – se distingue de l'attention partagée – regarder et vérifier que l'on regarde le même centre d'intérêt que son interlocuteur. Ainsi, le partage d'intérêts communs par le biais de l'interaction avec les adultes semble être le moyen d'acquisition du langage pour l'enfant et la condition nécessaire pour augmenter son champ lexical.

Mais la relation entre langage et cognition est très complexe et interactive et ne peut être totalement expliquée par aucun de ces courants. Ils ont chacun leurs limites et ne peuvent en aucun cas suffire pour expliquer le phénomène de l'acquisition du langage et de sa relation à l'environnement. Il n'y a donc pas lieu de se prononcer pour l'un ou l'autre. Tout au plus pouvons-nous dire qu'ils se complètent l'un l'autre. Il semble qu'actuellement la pluralité des facteurs intervenant dans le développement du langage soit reconnue.

Mise en œuvre de l'inné et de l'acquis dans le processus d'acquisition et de développement du langage écrit et oral, autant de questionnements en relation avec notre sujet qui trouveront leur prolongement dans la partie empirique. Nous verrons par la suite le détail du développement du langage et ces questionnements.

### 3-3 La langue maternelle

Selon Ilich (Vol.2 p. 158, 2005), "l'expression langue maternelle est apparue pour la première fois au XI<sup>e</sup> ou XII<sup>e</sup> siècle".

Concernant sa définition, pour Sabhan-Al-Baidhawe (2007), la langue maternelle est celle du père ou de la mère d'une personne, même s'il ne l'a pas apprise comme première langue dans sa prime enfance, et que la personne dont les parents sont de différentes origines, arabe et française par exemple, possède deux langues maternelles : arabe et française. Ceci est l'opinion de Sabhan-Al-Baidhawe mais différents cas peuvent se présenter pour lesquels la détermination de la langue maternelle demande réflexion. Par exemple, en cas d'adoption, si nous considérons que la première langue apprise est la langue maternelle, qu'en est-il au bout de quelques années dans un autre pays lorsque ladite "langue maternelle" n'est plus pratiquée ni reconnue par la personne, la langue du pays d'adoption ayant pris sa place ?

Pour notre étude, nous allons considérer que la langue maternelle est la première apprise par l'enfant et dans laquelle il se socialise. Dans cette partie, nous allons donc parler de cette langue et de son importance dans le milieu collectif et éducatif car ceci est très lié à notre travail de thèse qui vise à examiner l'acquisition des compétences de la langue arabe comme langue maternelle par les enfants des écoles maternelles omanaises.

### 3-4 Caractéristiques du développement du langage

Comment la langue de l'enfant se développe-t-elle à différents stades de sa vie? [Ibrahim \(1991\)](#) confirme que la période allant de la naissance à l'âge de six ans est considérée comme une phase importante du développement du langage de l'enfant. A ce stade, il indique que l'expression langagière de l'enfant tend vers la clarté, la précision du sens et la compréhension, l'enfant s'exprime par phrases utiles. Selon [Norton \(1993, pp. 31-32\)](#), les enfants passent par différentes étapes du développement du langage, et ces étapes sont considérées comme un aspect essentiel de l'éducation. Chaque étape a ses spécificités au niveau du vocabulaire, de l'expression (par exemple, nombre de mots utilisés par l'enfant, taille et structure de phrase). Les enseignants doivent comprendre les principales étapes du développement du langage chez les enfants car cette connaissance est nécessaire afin qu'ils puissent diagnostiquer le niveau et les difficultés des enfants et fournir un environnement d'apprentissage riche.

[Delahaie \(2009, p. 19\)](#) rapporte que "Au cours de sa première année, l'enfant apprend à reconnaître les phonèmes et peut comprendre, vers l'âge d'un an, un petit nombre de mots. Entre 18 et 24 mois, il utilise son prénom, mais surtout il va associer les mots par deux. La syntaxe se met en place par l'utilisation du pronom sujet "je", des déterminants, des prépositions. De 2 ans à 3 ans, l'enfant construit des phrases de 3 mots, comme par exemple "Où est maman?". On observe alors un enrichissement qualitatif du vocabulaire, même si l'articulation reste parfois très approximative. Les phrases s'allongent et se complexifient, tout en étant correctement architecturées. Entre 3 et 4 ans, c'est une période d'enrichissement. Le maniement du "je" est adapté. L'enfant utilise le vocabulaire des émotions et des sentiments. Entre 4 et 5 ans, c'est une période de complexification, les phrases comportent au moins 6 mots. Il commence à construire des récits. Le maniement des pronoms personnels, du nombre et du genre, du comparatif, de la négation devient adéquat. L'enfant pose de nombreuses questions, leur syntaxe est correcte. Il fait des tentatives pour adapter son langage à l'interlocuteur. Il peut maintenant jouer avec le langage. Entre 5 et 6 ans, c'est une phase de diversification du vocabulaire. Les récits se structurent, on y retrouve la succession des temps, des verbes conjugués ainsi que des scènes imaginaires. L'enfant utilise des phrases complexes avec des relatives, des complétives, des circonstancielles. Les relations de cause à effet sont exprimées par l'utilisation du "parce que". L'enfant acquiert des attitudes métalinguistiques, les explications de mots deviennent possibles, le travail de conscience phonologique également. Il est en recherche de compréhension, devient sensible à l'humour, aux jeux de mots." [Delahaie \(2009, p. 19\)](#)

Dans le même sens, la constitution du lexique est un processus complexe, non-linéaire et de longue haleine avec une forte variabilité interindividuelle et un démarrage assez lent (Bassano 2006, p. 136).

Une recherche de [Le Normand et al. \(2008, trad.\)](#) illustre "la variabilité du développement langagier dont l'un des facteurs est l'influence des variables environnementales. Ces auteurs ont étudié avec des enfants français de 2 à 4 ans dans quelle mesure la productivité lexicale correspond à celle rapportée pour les enfants dans la littérature pour d'autres langues. Ils ont examiné l'influence du niveau socioculturel (SocioCultural Level : SCL) et du sexe des enfants dans la production du langage. Les sujets étaient des enfants parisiens français répartis en neuf groupes d'âge (24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45 et 48 mois). Un échantillon de 316 enfants (144 filles et 172 garçons) âgés de 2-4 ans, ont été enregistrés pendant une session de 20 minutes chacun, au cours d'une session de jeu standardisée. Les mesures de développement grammatical et lexical incluaient la longueur moyenne de l'énoncé (Mean Length of Utterance : MLU) et le type de mot utilisé et plus précisément, les mots grammaticaux tels que des déterminants, prépositions, pronoms et verbes. Les analyses de variance ont révélé de fortes influences de milieu social, avec des enfants issus de familles au SCL élevé montrant des productions lexicales plus complexes, un meilleur vocabulaire et une plus forte utilisation des mots grammaticaux". Les auteurs ont donc fait ces observations directement issues des résultats puis ont ouvert diverses pistes de recherche, dont celle mettant en relation la quantité d'exposition à la langue avec la capacité d'acquisition et la progression des capacités langagières.

Les analyses ont également révélé un effet général de genre, en montrant un petit avantage dans la production langagière des filles sur les garçons jusqu'à l'âge de 36 mois. Les résultats intéressants étaient que le SCL a été jugé d'une profonde incidence sur le taux de développement de la plupart des mesures de la performance linguistique. Les comparaisons entre SCL supérieur et inférieur ont montré que les énoncés à mots multiples sont produits plus tôt chez les enfants issus de milieu au SCL élevé. Chez ces enfants, les énoncés étaient aussi mieux organisés, à la fois sur le plan lexical et morpho-syntaxique. Les enfants issus de familles favorisées ont également montré un démarrage plus précoce dans la production langagière. Ils ont confirmé qu'il n'est pas évident que le développement du langage, ou plus spécifiquement le développement du vocabulaire, se développe de façon uniforme dans toutes les langues. Par contre, il est évident que, pour quelques langues, la séquence temporelle ne se déroule pas de la même manière qu'en anglais. Contrairement aux enfants qui apprennent

l'anglais, les mots grammaticaux sont probablement les premiers marqueurs de syntaxe pour l'apprentissage du français par l'enfant de 2 ans qui inclut les déterminants, par exemple, la plupart des premières combinaisons de mots en français incluent les déterminants, les prépositions et les pronoms alors que ceci se produit plus tard en anglais. En outre, les combinaisons de deux à trois mots produites par les enfants français sont assez similaires dans leur structure à celles produites par des locuteurs adultes. Les combinaisons plus longues sont rares avant l'âge de 2 ans et presque toujours constituées de mots par rapport à leur fonction (par exemple, "et lui c'est papa "). (Le Normand et al., 2008, trad.)

Notre travail visant la langue arabe, nous avons examiné ce que disent les chercheurs arabes sur ce sujet. Pour les spécialistes arabes (Fahim, 2002), nous pouvons détailler les aspects du développement du langage chez l'enfant de maternelle arabe, comme suit :

De 3 à 4 ans : Il utilise correctement les pronoms (je - tu- nous), il connaît le pluriel, utilise le passé, emploie les prépositions, comprend certains verbes et certains adjectifs, peut ré-utiliser une partie de la question (pourquoi, où, quand), reconnaît des mots usuels comme (heure, stylo, livre, sac, chaussure, argent, école, père, mère, frère), connaît les noms relatifs au corps (tête, yeux, nez, cheveux, mains, pieds, ventre, doigts ...), les noms de certains aliments et boissons, et est en mesure de prononcer 65 % de ses mots correctement et de lire quelques lettres de l'alphabet.

De 4 à 5 ans : Il peut utiliser des verbes et des adjectifs, des prépositions et pronoms personnels, distinguer les formes singulières et plurielles, connaît les adjectifs et pronoms démonstratifs (ce - ceux-ci), peut utiliser des mots interrogatifs (comment), est en mesure de relier deux phrases, peut citer un grand nombre de choses et d'objets à travers les images, un nombre important d'outils et de dispositifs, utilisés ou vus à la maison, dans la rue et à l'école maternelle, connaît les noms des couleurs communes, est capable d'imiter les voix de certains animaux domestiques (chien - chat ...), est en mesure de répéter trois chiffres après les avoir écoutés, peut apprendre des chansons pour enfants ou les hymnes, prononce 75 % des mots correctement (Ibrahim, 1991).

De 5 à 6 ans : il utilise automatiquement les mots descriptifs des choses et des objets (grand, petit, lourd, léger, doux, rapide, lent, fort, malade ...), connaît les qualités des choses, la couleur, la taille et la forme, peut utiliser les versions masculines et féminines de certains mots pour les humains et les animaux, connaît le singulier et le pluriel, les pronoms personnels, les verbes dans le passé et le futur, peut prononcer une phrase simple, il pourrait

---

relater les événements d'une histoire entendue, ou vue à travers les images, sait dire (s'il vous plaît, s'il te plaît, merci, désolé), peut compter de un à dix ou plus, prononce 85 % des mots correctement (Fahim, 2002).

Plus récemment, plusieurs auteurs (par exemple Al-Dusuqî) soutiennent l'idée que l'enfant initie son apprentissage à l'écriture durant l'enseignement préscolaire à travers les remarques faites sur des enfants qui mettent des signes sur le papier et essayent de se connecter, à un âge très précoce, avec les autres, prenant les comportements d'adultes comme modèle. Leurs dessins, formant des lettres aléatoires, sont des signes d'une compréhension de la fonction de l'écriture. Les enfants en âge préscolaire apprennent la différence entre l'alphabet et la fonction des images dans les livres et à savoir comment traiter avec le livre, car ils savent que les livres sont des sources de sens à travers les mots écrits (Al-Dusuqî, 2005, p. 20).

En conclusion, ces recherches tant au niveau international qu'au niveau des pays arabes, permettent de dégager des données communes. Dans cette période préscolaire, l'importance dans le développement du langage a été soulignée par Ibrahim et Norton. Nous avons vu comment le langage se développe chez l'enfant, au travers de l'enrichissement permanent du vocabulaire et de la syntaxe, de l'utilisation d'unités simples (mots, syllabes) à des énoncés de plus en plus complexes avec une intervention du milieu environnant de plus en plus normative et la présence de différents facteurs impactant l'apprentissage des langues (âge, facteurs socio-culturels...). Tout ce développement du langage oral est très important pour apprendre à lire. Apprendre à lire, ce n'est pas la même chose qu'apprendre à parler et quand on a appris à parler, on est préparé pour apprendre à lire. La sensibilité phonologique, notamment, qui va déboucher sur la conscience phonologique, va aider à apprendre à lire. Ceci va servir notre travail, basé sur l'acquisition des compétences langagières chez l'enfant, pour savoir si le développement de l'enfant omanais en maternelle va dans ce sens.

Concernant les caractéristiques et le développement du langage, à la suite de ces données générales, nous allons maintenant aborder les caractéristiques de la langue arabe, car notre échantillon est constitué d'enfants d'école maternelle parlant et apprenant l'arabe.

### 3-5 Les caractéristiques de la langue arabe

Cinquième langue dans le monde en termes de nombre de locuteurs natifs, l'arabe est utilisé par des millions de personnes comme une langue supplémentaire, principalement dans le monde musulman, parce que c'est la langue du Coran, le livre saint de l'Islam.

Nous allons préciser dans les titres suivants le statut géographique et historique de la langue arabe avant d'entrer dans ses spécificités et dans la problématique posée par les dialectes dans l'enseignement de l'arabe. Ceci pour nous donner les bases d'une réflexion sur l'apprentissage linguistique en Oman.

#### 3-5-1 L'approche géographique et historique des langues arabes

L'arabe n'est pas la langue d'une nation. Parlée dans une vaste région de l'Afrique du Nord et au Moyen-Orient et par plus de 400 millions de personnes dans le monde ([http://encarta.msn.com/media\\_701500404/@Encarta@2006](http://encarta.msn.com/media_701500404/@Encarta@2006) @ (14/09/2007), elle est la langue officielle d'au moins 22 pays. Il y a l'arabe standard, qui est identique dans tous les pays et permet la communication entre l'ensemble de la communauté. Mais il existe de nombreuses variations régionales et dialectales dans chaque pays, voire dans le même pays et les dialectes ne sont pas forcément compréhensibles d'une communauté à l'autre (Kaye, 1990).

L'origine de la langue arabe remonte au II<sup>e</sup> siècle de notre ère ; mais les premières traces de l'écriture arabe, telle qu'on la connaît de nos jours, ne remontent qu'au VI<sup>e</sup> siècle. À partir du IX<sup>e</sup> siècle, la recherche linguistique va donner naissance à des écoles de philologie et de grammaire, principalement en Irak (à Basra et à Koufa), qui vont établir une science du langage basée sur l'arabe.

Même à l'époque pré-islamique, l'arabe présentait des différences considérables entre dialectes en particulier entre les tribus de Qahtan (قحطان), l'ancêtre mythique des "Arabes du sud" (Al Arab Al Aribah) et d'Adnan (عدنان), l'ancêtre mythique des Arabes du nord (Al-Adnani), ancêtres jusqu'auxquels remonte la généalogie des Arabes selon la plupart des savants généalogistes. A l'époque moderne, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'arabe peut être considéré comme un terme générique regroupant plusieurs variétés :

- l'arabe classique : la langue du Coran, parlée au VII<sup>e</sup> siècle.

C'est la forme de la langue qui découle directement des écoles et des grammairiens



médiévaux, avec, bien entendu, les enrichissements apportés au cours de plus d'un millénaire : "cette langue surévaluée, d'essence divine, modèle de la littérature classique et moderne". (Taleb, 1995, p. 25). C'est à partir de l'arabe classique des savants grammairiens anciens que s'est transmis l'arabe dit classique qui est parvenu jusqu'à nous. C'est un système codifié par des siècles de tradition écrite, sa structure morphologique et syntaxique ne s'est pas beaucoup altérée au cours des siècles. Cette langue arabe est dénommée "classique". Elle est la langue de la littérature, du Coran. Paradoxalement, elle n'est, jusqu'à présent, la langue maternelle d'aucun peuple. Pour la majorité des pays arabes, le parler quotidien est un dialecte qui varie d'une région ou d'un pays à l'autre (Khelef, 2011), par contre, c'est l'ASM (Arabe Standard Moderne) qui est la langue officielle, employée dans les situations formelles à caractère administratif, politique.

- l'arabe standard moderne (l'ASM) : une forme un peu différenciée de l'arabe classique, et qui constitue la langue écrite de tous les pays arabophones. Il s'agit de la variété retenue comme langue officielle dans tous les pays arabes, et comme langue commune entre eux. Elle est également la langue employée dans la plupart des écrits administratifs, médiatiques, scientifiques, techniques, littéraires ainsi que dans la majorité des journaux télévisés. Nous parlerons plus avant des caractéristiques détaillées de l'ASM.
- les dialectes arabes : langues parlées au quotidien dans les pays arabes. Les dialectes arabes varient parfois tellement qu'il est difficile de les considérer comme appartenant à une seule langue. Issues de l'arabe classique, leurs systèmes grammaticaux respectifs affichent de nettes divergences avec celui de l'ASM. On peut regrouper ces dialectes en quatre grands groupes :
  - les dialectes arabes, parlés dans la Péninsule Arabique : dialectes du Golfe, dialecte du najd, yéménite
  - les dialectes maghrébins : algérien, marocain, tunisien, hassaniya de Mauritanie
  - les dialectes proche-orientaux: égyptien, soudanais, syro-libano-palestinien, irakien
  - la langue maltaise est également considérée comme un dialecte arabe.

L'introduction de l'ASM comme langue officielle des pays arabes a soulevé la question de l'enseignement de l'arabe dont la grammaire est jugée d'accès difficile. Les manuels scolaires enseignent la grammaire classique telle qu'elle a été élaborée il y a des siècles. Cependant, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, il existe une demande de simplification de l'enseignement du système grammatical. Beaucoup de spécialistes s'y sont mis, mais la question de

l'enseignement de l'ASM se pose toujours. Même aujourd'hui, un diplômé est à peine capable d'écrire l'arabe correctement. La question de la description grammaticale de la langue arabe demeure donc une question d'actualité (Sabhan-Al-Baidhawe, 2007).

En conclusion, la question est de savoir si la multiplicité de langues arabes a une influence (et si oui, dans quelle mesure), sur l'acquisition du langage dans les écoles maternelles arabes et plus spécifiquement dans les écoles maternelles omanaises, objet de notre travail dans la partie empirique. Ceci entre dans notre travail d'observation des compétences langagières.

### 3-5-2 Systèmes phonétique et graphique de l'arabe

Comme son nom l'indique, la langue arabe (al arabia) est la langue parlée à l'origine par le peuple arabe. Elle appartient au groupe des langues sémitiques, comme l'hébreu, l'araméen et le syriaque, parlées en Afrique septentrionale et saharienne ainsi qu'au Proche et Moyen-Orient) et, par conséquent, montre un degré raisonnable de similarité dans sa structure phonologique et morphologique avec les autres langues de cette famille. (Elbeheri et al., 2011).

D'après Gomez-Vera (2011), comme pour beaucoup de langues alphabétiques, la clé de l'orthographe arabe repose sur la distinction entre les voyelles et les consonnes et il y a non seulement différentes sortes de sons, mais aussi différents types d'informations morphologique et sémantique dans la transcription orthographique. Les langues sémitiques ont une structure basée sur la racine. La racine est au cœur du mot et est généralement formée par les consonnes. En ce qui concerne l'écrit, dans l'orthographe arabe, ce statut différent se traduit par différentes valeurs graphiques. Les consonnes sont la clé de l'écriture, parce que la racine représente la base du sens du terme alors que les voyelles sont souvent omises et ne sont représentées que dans la poésie ou l'écriture de textes pédagogiques. Dans l'écriture arabe régulière, chaque son-voyelle doit être déduit (Abu-Rabia, 2002, p. 300), car un grand nombre de mots arabes qui apparaissent dans un texte non-voyellé sont homographiques lorsqu'ils sont présentés hors contexte. Cela signifie que le lecteur devra dépendre davantage du contexte pour identifier les mots. En effet, l'arabe possède deux scripts : un faible lorsque les signes diacritiques sont utilisés dans le texte et un profond (ou opaque) quand ils ne le sont pas. Pour illustrer cela, l'exemple ci-dessous part de la racine de trois consonnes : "ktb" et de son écriture sans signe diacritique, pour aller vers les trois sens possibles du mot, selon le contexte, en faisant apparaître les signes diacritiques correspondants.

Racine : ktb      كُتِبَ					
كَتَبَ		كُتِبَ		كُتِبَ	
Se lit	Signifie	Se lit	Signifie	Se lit	Signifie
kataba	<b>Il (elle) a écrit</b> (passé)	koutiba	<b>Il était écrit</b> (passif)	koutouboun	<b>Des livres</b>

Nous allons maintenant entrer dans le détail de la langue tant du point de vue phonétique que syntaxique et grammatical.

### 3-5-2-1 Phonétique arabe

L'arabe est une langue à consonantisme riche (El Kassas, 2005) : Elle a 26 consonnes, trois semi-consonnes (ou semi-voyelles), le [alif], le [waw] et le [ya] et seulement trois voyelles : [a], [i] et [ou]. Quand elles sont courtes, elles sont représentées par des signes diacritiques qui ne se notent presque jamais à l'écrit ("il écrivit" se lit "kataba" et s'écrit "ktb"– même principe qu'en hébreu) (cf. tableau ci-dessous) :

	Son	Son court			Son long = voyelle + semi-voyelle		
		a	i	ou	ā = a+	ī = i+	oū = ou+
Signe	Graphie	ـَ	ـِ	ـُ	ا	ي	و
	Nom	<i>Fatha</i>	<i>Kasra</i>	<i>Damma</i>	<i>Alif</i>	<i>Ya</i>	<i>Waw</i>
Exemple avec consonne د(d)	Son	da	di	dou	dā	dī	doū
	graphie	دَ	دِ	دُ	ادَ	يدِ	ودُ

14 consonnes (phonèmes différents) en langue arabe moderne n'ont aucun équivalent en français.

### 3-5-2-2 L'alphabet

L'écriture arabe est une écriture alphabétique, comme l'écriture latine. Il existe différents styles codifiés d'écriture arabe. L'arabe s'écrit et se lit de droite à gauche. À chaque lettre correspond un son quelle que soit sa place dans le mot, contrairement au français où par exemple, la même lettre peut se prononcer différemment selon sa position : exemple la lettre **س** en position initiale produit le son **[s]** (son) alors qu'à l'intérieur du mot, elle produit le son **[z]** (prison) quand elle est écrite entre 2 voyelles. En effet, l'arabe a une écriture prosodique : elle ne note que les sons qui constituent l'ossature rythmique du mot, c'est-à-dire les consonnes et les voyelles longues (même principe qu'en hébreu). C'est une écriture cursive qui ne lie que certaines lettres du mot. Sur 28 lettres, 22 s'attachent à gauche et ont chacune 4 positions : initiale, médiane, finale et isolée. Les 6 autres, qui ne s'attachent jamais à gauche, n'ont que deux formes : isolée ou finale (pas de forme initiale ni médiane pour ces 6 lettres). Il n'y a pas de majuscules. Il n'y a pas d'accents orthographiques (El Kassas, 2005). Concernant la lecture et l'écriture des syllabes, trois cas de figures se présentent : consonne+voyelle courte+consonne seule, consonne + voyelle longue et consonne + voyelle courte, par exemple, le mot **بُلْدَانُ** s'écrit **بُلْدَانُ** = **بُلْدَانُ** s'écrit **بُلْدَانُ** et signifie "pays" au pluriel, regroupe à lui seul les trois possibilités de syllabes dans l'ordre.

### 3-5-2-3 Morphologie et formation des mots

L'arabe classe les mots en trois catégories (Houyel, 2010) : les verbes, les noms (incluant pronoms et adjectifs) et le reste désigné par le mot "**ḥarf**" que l'on peut traduire par "particule", petit élément. Cela couvre en gros les prépositions, les conjonctions, les mots de négation, etc. La base de la morphologie arabe est un système de racines et schèmes (affixe).

Un mot est la combinaison de deux éléments abstraits :

La racine : constituée dans l'écrasante majorité des cas de 3 consonnes dans un certain ordre, c'est elle qui donne un sens de base : c'est la "matière" du mot.

Le schème (affixe) : c'est le "moule" dans lequel on coulera la racine et qui modèlera son sens: faire (l'action désignée par la racine), faire à quelqu'un, demander que l'on fasse, faire faire, se faire, être fait, l'endroit où l'on fait, celui qui fait faire, qui a été fait, etc.

Racines plus schèmes donnent naissance à l'écrasante majorité des mots arabes (même principe qu'en hébreu) (El Kassas, 2005). Nous sommes donc en présence d'une langue à morphologie très riche et on peut faire l'hypothèse que cela peut avoir un effet sur les apprentissages.

### 3-5-2-4 Le nom, l'adjectif qualificatif et les pronoms :

Un nom, en arabe, est soit masculin, soit féminin, soit de genre variable (tantôt masculin, tantôt féminin, selon le locuteur, la région ou l'époque). De façon générale, les noms se terminant par la lettre **ة** qui s'appelle "ta marbūta" sont féminins les autres sont masculins, par exemple : "enseignant" s'écrit **معلم**, "enseignante" **معلمة**. Le féminin de l'adjectif se forme, en règle générale, en ajoutant aussi la lettre **ة** (ta marbūta). C'est très proche du système français, où l'on ajoute souvent un **e** au masculin pour former le féminin. En arabe, il existe aussi le duel pour indiquer un contenu de deux unités, qui se marque par un suffixe particulier (-āni/-aini) en arabe standard (Houyel 2010).

L'arabe n'a que l'article défini ('alif+lām, **ال**). Il est invariable. Il se place avant le nom qu'il définit, et s'accroche à lui comme un préfixe, formant avec lui un seul mot (exemple : kitab = livre, **al**kitab = le livre).

En arabe standard, il y a 12 pronoms personnels : je, tu masculin, tu féminin, il, elle, nous, vous masculin, vous féminin, ils, elles, eux deux, elles deux.

Il existe deux formes de pronoms personnels selon leur fonction :

- Les pronoms isolés, correspondant à la fonction "sujet" du français.
- Les pronoms affixes (accrochés au mot auquel ils se rapportent : nom, verbe ou préposition), correspondant aux autres fonctions : COD, complément du nom en annexion (quand un nom est suivi de son complément, on dit que les deux termes sont en annexion. L'état d'annexion se caractérise par la juxtaposition de 2 à 3 (voire 4) termes, qui ne peuvent en aucun cas être séparés par quelque élément que ce soit, compléments introduits par une préposition.

Ex: **yaktubuhu** (il l'écrit); **ismuki** (ton nom/ le nom de toi); **alai****ki** (sur toi).

La notion de radical existe, mais chaque verbe a un radical différent à l'accompli et à l'inaccompli (cf. ci-dessous), la différence portant sur la voyelle.

Ex: "écrire" a comme radical : -à l'accompli: **katab** -à l'inaccompli: **ktub** (El Kassas, 2005)

### 3-5-2-5 Les temps et les modes

Il existe en arabe deux aspects verbaux fondamentaux, qui sont les deux uniques temps conjugués :

- l'accompli, pour tout ce qui est passé. Ex : **kataba**=il a écrit / il écrivit.
- l'inaccompli, pour tout ce qui n'est pas terminé.

En arabe standard, l'inaccompli peut se conjuguer selon 4 modes :

- indicatif : **yaktubu** (il écrit/ il écrira) ; - subjonctif : **anyaktuba** (qu'il écrive);
- apocope : **lam yaktub** (il n'a pas écrit); - impératif : **uktub** (écris!).

En arabe standard, il existe 4 négations différentes pour le verbe, selon qu'il s'agit de l'accompli ou de l'inaccompli. Dans tous les cas, la particule de négation est un mot unique et précède immédiatement le verbe (Houyel, 2010).

Exemple : dans "**lam yaktub**" (il n'a pas écrit), la particule de négation "lam" (ne pas) précède le verbe "yaktub"

### 3-5-2-6 Syntaxe de la phrase

En arabe, on appelle "phrase verbale" une phrase qui commence par un verbe, et "phrase nominale" une phrase qui commence par un nom. À l'instar du français, par exemple "prends la balle", en arabe, la phrase peut commencer par un verbe et ceci que ce soit au présent ou au passé (أخذ الكرة = Akhaza alkoura) "a pris il la balle" ; (الطفلأخذالكرة) = (Altiflou akhaza alkoura) "l'enfant a pris la balle". La place du verbe ou du nom en début de phrase est dictée par le sens de la phrase, c'est-à-dire ce sur quoi on centre l'attention. (El Kassas, 2005), (Houyel 2010)

Dans les paragraphes précédents, nous avons vu quelques détails caractéristiques de la langue arabe (syntaxe, grammaire, phonologie) qui peuvent donner une idée des difficultés d'écriture de cette langue. Ces difficultés ont trait en particulier à la diversité des formes de l'arabe (dialectes), au système d'écriture prosodique cursive, à la présence ou à l'absence des signes diacritiques en liaison avec la phonologie de la langue et le sens des mots. Si l'on ajoute le problème initial qui est la différence entre le préscolaire parlé et le langage écrit de l'enseignement scolaire, nous pouvons émettre l'hypothèse que ces difficultés influencent différents aspects de l'apprentissage. Ceci est relié avec notre objectif d'étude qui va nous permettre, au travers de nos analyses, de vérifier si des traces de ces difficultés apparaissent dans les tests proposés aux enfants omanais.

### 3-5-3 L'arabe comme langue parlée

Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessous, les diverses formes de la langue arabe sont utilisées selon les circonstances et les locuteurs. L'arabe classique et l'arabe standard diffèrent quant au vocabulaire, à la phonologie, la grammaire, la morphologie et la syntaxe du langage accepté parlé dans lequel il existe une diversité de dialectes (El Kassas, 2005).

**Tableau n°3 - Formes de la langue arabe utilisée selon le contexte**

CONTEXTE	FORME DE LA LANGUE UTILISÉE		
	arabe classique	ASM	Dialectes
lire, écrire et parler dans toutes les occasions officielles	Par les Arabes instruits		
communication quotidienne (dialogues familiaux, achats, domaine culturel et divertissement),	Par les Arabes instruits et non-instruits	Par les Arabes instruits et non-instruits	Par les Arabes instruits et non-instruits
langue écrite	X	X	
Éducation		X	X

Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, "l'arabe parlé" (dialecte) n'apparaît pas comme langue écrite, par contre, il a sa place à l'école comme à la maison, En ce qui concerne l'éducation, c'est, pour la plupart, à l'école que les enfants ont leur premier contact avec l'arabe standard. Pour ceux qui n'ont pas eu d'expérience avec cette forme de la langue avant d'entrer à l'école, l'apprentissage de la lecture peut s'avérer difficile. Certains chercheurs affirment que cet apprentissage est plus semblable au processus d'apprentissage d'une langue seconde qu'à celui de la langue maternelle ; ce phénomène linguistique est appelé diglossie (Abu-Rabia, 2002 ; Zuzovsky, 2010).

La diglossie est un problème commun aux pays arabes en ce qui concerne l'apprentissage de la langue arabe, et cela pourrait être un élément d'explication du retard dans l'apprentissage de la lecture, qui peut être déduit de l'observation des résultats de ces pays dans les comparaisons internationales (Zuzovsky, 2010). La diglossie se réfère à l'utilisation au sein d'une communauté de deux variétés de la langue à des fins différentes. La première variété, l'arabe vernaculaire/oral, est utilisée dans le langage courant et est la langue maternelle de l'enfant arabophone. Il est l'un des nombreux dialectes de la langue arabe et peut être parlée dans un pays ou dans une région spécifique. La seconde variété, l'arabe moderne standard (ASM), est la forme plus noble de la langue qui est utilisée dans l'éducation et les médias, à la fois écrite et orale. L'ASM est la version la plus préservée de l'arabe classique et est différent des dialectes parlés pour l'ensemble des caractéristiques qui structurent la langue : le lexique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe. Généralement, l'ASM n'est pas utilisé par des

enfants jusqu'à ce qu'ils fréquentent l'école (à l'exception peut-être dans les dessins animés et les chansons maternelles ou dans le cadre d'expériences avec les médias/divertissement). (Ayari, 1996 ; Ibrahim et Aharon-Peretz, 2005 ; Saiegh-Haddad, 2007).

Zuzovsky (2010, p. 7) affirme que : "la diglossie arabe est la principale cause des faibles résultats en lecture des élèves arabophones en Israël et peut avoir des implications dans les faibles résultats dans d'autres pays de langue arabe". Dans son étude, il cherche à identifier les activités pédagogiques particulières qui sont importantes dans l'effort pour surmonter les problèmes liés à la diglossie arabe. Les données sur ces activités de lecture ont été obtenus à partir de trois sources principales : les rapports des parents sur la fréquence de participation à des activités d'alphabétisation préscolaire avec leurs enfants (pour deux activités : les parents qui s'investissaient dans des activités avec leurs enfants avant qu'ils entrent à l'école, comme le jeu avec des jouets-alphabet et l'écriture des lettres ou des mots), les rapports d'études sur la fréquence de l'engagement des élèves dans les différentes activités de lecture à l'école en classe et à l'extérieur (pour deux activités : le professeur lit à haute voix en classe ; l'élève écoute quelqu'un lire à la maison) et les rapports des enseignants sur la façon dont souvent ils ont demandé à leurs élèves d'être engagé dans différentes activités de lecture (pour dix activités, comme par exemple : après la lecture, l'élève parle aux autres de ce qu'il/elle a lu; l'élève lit dans le cadre de ses devoirs à la maison).

Dans ces activités d'alphabétisation (au nombre de 14) qui ont été mesurées dans les équations de régression, les 6 relevées ci-dessus se sont révélées avoir des effets d'interactions négatifs et significatifs ( $p \leq 0,05$ ) et des effets d'interaction avec la variable "ethnie", indiquant leur contribution à la réussite plus élevée des élèves arabophones.

Nous venons de voir que la diglossie est présentée comme LE problème important dans l'apprentissage de la langue arabe.



### 3-6 La langue et les dialectes en Oman

Quelles sont donc les origines et les caractéristiques de ces idiomes, les régions où ils sont pratiqués ? Ce sera un des objets de la suite de cette étude de savoir si les dialectes régionaux omanais ont un impact sur l'acquisition des compétences langagières des enfants des maternelles omanaises. Il serait trop long de citer tous les arabes dialectaux (cf. annexe 1.1 "données démo-linguistiques en Oman" et annexe 1.2 "carte des langues parlées en Oman"), chaque pays, chaque région, chaque ville a son parler particulier. Il y a cependant des similitudes et la communication est parfois possible entre dialectes voisins.

Le monde arabe est celui de la dichotomie socioculturelle – Bédouins (B) par rapport aux sédentaires (S). Dans les études du dialecte omanais régional, ces termes sont utilisés pour distinguer le discours de la population traditionnellement installée concentrée autour de l'intérieur montagneux du pays (type S) d'une part, et les communautés nomades et récemment installées des déserts (B) d'autre part. La division essentiellement classificatoire des dialectes arabes d'Oman est marquée par des contrastes distincts dans différents traits phonologiques, morphologiques et lexicaux. Cependant, dans certaines régions, la distinction entre ces deux types est floue (Holes, 1989, p. 452).

Quand on étudie Oman, située dans le sud-est de la péninsule de l'Arabie et composé de 11 régions, il apparaît une classification faisant ressortir un troisième type ; la zone située entre le désert et les montagnes est peuplée par de grandes communautés bédouines rurales, mais est parsemée de villages et de villes dans lesquelles les communautés historiquement sédentaires habitent. En bordure de mer, on trouve différentes catégories de la population dont la culture et la langue sont souvent influencées par un certain nombre d'autres langues comme le persan, hindi, swahili et anglais (Eades, 2008). Outre cette classification, existent aussi des gens qui utilisent leur propre langue, tout à fait différente de la langue arabe, appelée Alshakiah pour ceux de l'extrême nord de l'Oman, appelée Aljebaliah pour ceux dans le sud, et enfin des Omanais s'exprimant dans d'autres langues telles que le swahili et le baloutchi. Cette parenthèse géographique pour aider à la représentation de ce qui va être présenté dans la partie empirique, pour l'impact des différents dialectes dans les régions omanaises. (cf. annexes 1.1 et 1.2)

Après avoir vu les propriétés de la langue arabe dans les pages précédentes, son utilisation dans les écoles maternelles omanaises et la diversité dans l'usage des dialectes dans les différentes régions du sultanat d'Oman, l'impact du facteur linguistique dans l'acquisition des compétences langagières chez les enfants dans les écoles maternelles omanaises est un des sujets importants de cette étude.

### **3-7 Les recherches sur la relation entre le développement du langage et l'apprentissage de la lecture**

#### **3-7-1 Les recherches pour toutes les langues hors l'arabe**

Beaucoup de recherches ont montré l'importance du développement du langage oral des tout-petits et son implication dans l'apprentissage du langage écrit et de la lecture. Nous allons faire une synthèse de quelques études pour éclairer, d'une part, la raison des directives ministérielles traitées au chapitre 2, et, d'autre part, les caractéristiques des langues et les spécificités possibles de l'arabe.

La majorité des recherches sur l'apprentissage de la lecture utilise pour cadre général le "modèle simple de lecture", proposé par Gough et Tunmer (1986), selon lequel "la compréhension en lecture est le produit de deux habiletés : la compréhension orale et la reconnaissance des mots écrits." (Gough et Tunmer, 1986, p. 6-10). Cette identification nécessite au préalable la compréhension du principe alphabétique, base du système de codage écrit des sons. La facilité de l'apprentissage du principe alphabétique est fortement liée au développement du langage oral et notamment le développement de l'analyse du code sonore et de la conscience phonologique. D'après Colé et al. (2012, p.11), selon la langue, le codage "graphème-phonème" est plus ou moins difficile : ainsi, pour l'espagnol, les 32 phonèmes de la langue orale sont codés par 45 graphèmes, à l'inverse de l'anglais où 40 phonèmes sont codés par plus de 1000 graphèmes. Ceci permet de qualifier le système orthographique de transparent dans le premier cas et d'opaque dans le second, ceci ayant une incidence importante sur la vitesse d'acquisition de la lecture. Cela amène à se demander quels sont les prédictors qui mènent à la réussite de l'apprentissage de la lecture : il semble dans un premier temps, que la conscience phonémique accompagnée de la connaissance des lettres soit le meilleur prédictor "du niveau d'habiletés en reconnaissance des mots écrits" et "les circuits cérébraux impliqués dans la lecture utilisent majoritairement ceux impliqués dans la reconnaissance de la langue orale. On comprend alors pourquoi certaines pathologies du langage oral peuvent entraver fortement l'acquisition des habiletés de lecture." (Colé et al., 2012, p.11).

Parmi les capacités langagières précoces, la conscience phonologique est un prédictor important dans l'apprentissage de la lecture. Dans ce domaine, d'après Sprenger-Charolles et al. (2006 p. 121), l'étude la plus souvent citée est celle de Bryant et al.

(1990). Les auteurs en font une présentation détaillée afin de montrer quels sont les moyens d'évaluation de la conscience phonologique : "65 enfants ont été suivis de 4 ans et demi à 6 ans et demi. [...] Les capacités d'analyse des unités attaque-rime et [...] d'analyse phonémique [...] ont été évaluées [...]. Pour les épreuves attaque-rime, l'enfant devait dire quel est, parmi trois mots, celui qui n'a pas la même fin [...] ou le même début [...] Les tests d'analyse phonémique comportaient des épreuves de suppression du premier et du dernier phonème de mots consonne-voyelle-consonne et une épreuve de comptage de phonème dans des items de 1 à 3 phonèmes. [...] les tests portant sur les unités attaque-rime prédisent les habiletés phonémiques ultérieures, ces habiletés phonologiques (unités attaque-rime et phonèmes) expliquant une part importante des performances en lecture. Selon les auteurs, ces résultats signalent que la sensibilité aux unités attaque-rime permet l'émergence de la conscience phonémique, les deux ayant une incidence directe sur la lecture."

[Ziegler et al. \(2010\)](#) ont réalisé une étude dont l'objectif était d'apporter un éclairage nouveau sur la question de savoir si les prédicteurs de développement de la lecture varient en fonction de la transparence orthographique. À cette fin, ils ont comparé un certain nombre de langues différentes avec des niveaux différents de transparence dans l'écriture. Trois affirmations distinctes concernant le rôle de la conscience phonologique dans le développement de la lecture étaient testées par les auteurs. La première, l'affirmation forte consiste à dire que la conscience phonologique est le facteur le plus important dans chaque langue. La seconde, l'affirmation faible, est que la conscience phonologique est importante dans toutes les langues, mais a un impact variable selon la langue. Enfin, la troisième affirmation est que la conscience phonologique a une importance égale dans toutes les langues. D'autres facteurs couramment étudiés ont également retenu leur intérêt : la mémoire à court terme phonologique (PSTM : Phonological Short-Term Memory) qui consiste à répéter une séquence de données dans le même ordre, la dénomination rapide automatisée (RAN : Rapid Automated Naming) qui consiste à dénommer des images, des lettres ou des chiffres dans un temps donné, la connaissance du vocabulaire et l'intelligence non verbale. Ils ont étudié le rôle de la conscience phonologique, de la mémoire, du vocabulaire, de la dénomination rapide, et de l'intelligence non verbale dans la performance de lecture d'enfants apprenant à lire dans cinq langues situées à différentes positions le long d'un continuum de transparence (finnois, hongrois, néerlandais, portugais et français). Pour chaque pays, ils ont

sélectionné un échantillon total de 1265 enfants représentatifs des élèves de 2<sup>e</sup> année d'école primaire des pays concernés en termes de composition socio-économique, ethnique, de niveau de réussite en lecture et de performance cognitive globale. Les enfants ont été testés dans la seconde moitié de l'année scolaire (entre janvier et juin). L'échantillon se composait de 166 enfants finlandais (âge moyen = 107.6 mois, SD = 4.2 mois), 181 enfants français (âge moyen = 92.4 mois, SD = 6.2 mois), 139 enfants hongrois (âge moyen = 105.9 mois, SD = 6.4 mois), 597 enfants néerlandais (âge moyen = 93.3 mois, SD = 5.3 mois), et 182 enfants portugais (âge moyen = 92.4 mois, SD = 5.7 mois). Pour chaque pays, une batterie de tests a été développée afin de mesurer la lecture et le décodage, ainsi que les cinq variables prédictives. Les résultats ont montré que la conscience phonologique est le principal facteur associé aux performances de lecture dans chaque langue. En comparaison, le RAN a eu une influence beaucoup plus faible et son champ d'action est limité à la lecture et la vitesse de décodage. Cependant, l'impact de la conscience phonologique est modulé par la transparence de l'orthographe. La conscience phonologique, joue un rôle plus faible dans les langues transparentes. Il semble donc qu'un meilleur niveau de conscience phonologique au début de l'apprentissage de la lecture soit un prédicteur fiable du niveau de lecture en début d'apprentissage.

Les différences dans la conscience phonologique avant l'apprentissage de la lecture devraient s'atténuer plus rapidement chez les enfants qui apprennent à lire des scripts transparents que chez ceux qui apprennent à lire des scripts opaques, ce qui entraînerait automatiquement des corrélations plus faibles entre la conscience phonologique et la lecture dans les orthographe transparentes. Ce scénario suggère que les effets de la conscience phonologique devraient être relativement transitoires dans les orthographe transparentes ; autrement dit, l'impact de la conscience phonologique sur la lecture devrait être plus important avant la lecture ou pendant les premières années que plus tard. Finalement, les chercheurs ont confirmé que la conscience phonologique est une composante clé de l'acquisition de la lecture et du décodage dans toutes les langues incluses dans cette étude, bien que son influence soit plus faible dans les systèmes d'écriture transparente que dans les systèmes d'écriture opaque. (Ziegler et al., 2010). La ligne de fond est que les prédicteurs de la performance de lecture, au moins dans les langues alphabétiques, sont relativement universels, même si leur poids exact varie systématiquement en fonction de la transparence du script.

Lonigan et al. (1998, pp.294-311) ont examiné également, lors d'une étude longitudinale, l'évolution de la performance des enfants d'âge préscolaire dans des tâches visant à évaluer la sensibilité phonologique et son interdépendance avec les différents niveaux de complexité linguistique (par exemple les syllabes et les phonèmes) et avec les différences de SSE (Statuts SocioÉconomiques). Ils ont utilisé plusieurs mesures différentes de la sensibilité phonologique qui étaient susceptibles d'être à la portée des enfants d'âge préscolaire. La performance dans ces tâches a été examinée par section, avec un échantillon de deux groupes d'enfants d'âge préscolaire : le premier groupe se composait de 238 enfants recrutés dans les centres de garde d'enfants accueillant des familles à revenu moyen-élevé et âgés de 25 à 70 mois ( $M = 50.4$  mois, écart-type = 11.71 mois). Le deuxième groupe d'enfants se composait de 118 enfants qui faisaient partie d'une étude d'intervention pour les enfants à risque pour l'apprentissage de la langue à cause des conditions associées à la pauvreté et recrutés dans des centres de garde d'enfants au service des enfants issus de familles à faible revenu. Ce groupe d'enfants étaient âgés de 25 à 64 mois ( $M = 45.6$  mois, écart-type = 10.10 mois). Les données du questionnaire recueillies sur un sous-échantillon des deux groupes ont indiqué des différences significatives dans l'éducation de la mère entre le revenu moyen (MDN = 16 ans) et à faible revenu (MDN - échantillons de 12 ans),  $F(1,224) = 57.81$ ,  $p < .001$ . Ils ont utilisés des mesures standardisées pour estimer les compétences phonologiques des enfants. Les enfants les plus âgés ont également répondu à une épreuve de connaissance des lettres et de lecture environnementale. Dans l'ensemble, les résultats ont indiqué qu'en même temps que les enfants avançaient en âge, la sensibilité phonologique augmentait dans l'absolu et devenait plus stable. D'importantes différences dans la croissance de la sensibilité phonologique en fonction des classes sociales ont également été obtenues. La sensibilité phonologique était nettement corrélée à chaque âge et prédictive de la capacité de lecture de mots chez les enfants plus âgés, indépendamment des compétences langagières et de la connaissance des lettres. Ces résultats indiquent que la sensibilité phonologique peut être évaluée chez les jeunes enfants d'âge préscolaire et que les niveaux les plus bas de la sensibilité phonologique peuvent servir de précurseurs du développement à des niveaux plus élevés de cette même sensibilité. Il y a des unités phonologiques dites de bas-niveau parce qu'elles sont plus faciles à extraire (les syllabes, les rimes), qu'il y a des unités de haut-niveau (les phonèmes) (conscience phonémique) plus difficiles à extraire. Il semble que les premières servent de prescripteurs aux deuxièmes.

Les résultats indiquent que l'âge des enfants augmentant, leur performance aussi sont à la hausse en niveau absolu et deviennent plus stables. Par ailleurs, le développement de la sensibilité phonologique n'est pas une fonction continue représentée comme une augmentation constante de capacité avec l'âge. Les résultats suggèrent que les unités linguistiques du niveau syllabique sont des précurseurs du développement vers des niveaux plus fins de sensibilité phonologique (i.e. phonèmes). Bien qu'un pourcentage modéré (environ 40 %) des jeunes enfants dans cette étude ait été capable de manipuler des sons entendus en décomposant les mots en syllabe, peu pouvaient effectuer des opérations similaires sur des unités intrasyllabiques, des syllabes non-mots ou phonèmes. En revanche, la plupart des enfants plus âgés pouvaient manipuler les sons du langage au niveau du mot, de la syllabe et du phonème. Finalement, [Lonigan et al. \(1998\)](#) suggèrent que les enfants ayant les meilleures capacités de sensibilité phonologique peuvent être identifiés relativement tôt. Les résultats de la présente étude indiquent que les mesures de sensibilité syllabique, intrasyllabique et phonémique exploitent la même capacité de traitement phonologique sous-jacent.

Du point de vue de l'apprentissage de la lecture dans une langue seconde, [Haigh et al. \(2011, pp. 94-110\)](#) ont examiné le lien entre la conscience du phonème, de l'attaque-rime et les résultats en lecture en utilisant deux mesures de base des compétences de prélecture d'enfants bilingues, anglais-français : capacité de lire un mot isolé, connaissances du nom des lettres et combinaison de ces deux variables. Les consignes de conscience phonémique et de conscience de l'attaque-rime étaient données en anglais et en français en début de maternelle à des enfants anglo-dominants dans des programmes d'immersion en français (FI). 98 élèves ont été recrutés dans des classes d'écoles maternelles mettant en œuvre un programme d'immersion en français. Cet échantillon comprenait à la fois des élèves qui avait un développement normal de la langue et d'autres à risque et/ou de la difficulté en lecture. Ces classes ont suivi un programme similaire en termes de conscience phonologique et d'enseignement précoce de la lecture. L'immersion totale en français commence dans ces écoles dès la maternelle, et les enfants sont éduqués entièrement en français, l'enseignement de la littérature anglaise commence la 2e année. Le statut socio-économique des enfants qui fréquentent ces écoles varie de faible à élevé. En pratique, les résultats de conscience phonologique en maternelle peuvent être utilisés pour prédire les résultats futurs de lecture chez les enfants apprenant à lire dans une L2. Il y avait des corrélations significatives entre toutes les mesures de conscience

phonologique et de pré-lecture évaluées en anglais et en français en maternelle. Lors de l'examen du rôle prédictif des mesures de la conscience phonologique en français en maternelle, la manipulation de l'attaque-rime en français ressort comme le prédicteur le plus important des résultats de la lecture en français en 2e année, même après que les scores de conscience phonémique en français ont été introduits dans l'équation de régression. La plus grande variance expliquée par les mesures attaque-rime en français dans chaque analyse était de 11% après la prise en compte des scores de pré-lecture et de conscience phonémique.

Une dernière analyse a examiné si la conscience attaque-rime en français prédit encore la lecture en français après avoir contrôlé la conscience phonologique et la pré-lecture en anglais ; cette analyse avait pour but de comparer l'influence de la conscience phonologique en L1 et en L2 sur l'apprentissage de la lecture en L2. On observe alors seulement un domaine dans lequel la conscience attaque-rime en français est un prédicteur de la lecture en français : la fluence de décodage (lecture de pseudo-mots).

Les résultats suggèrent que les compétences de la conscience phonémique précoce évaluées en anglais comme première langue (L1) peuvent jouer un rôle métalinguistique central dans la prédiction des résultats de lecture en français jusqu'à 2 ans plus tard. Les résultats confirment que les tâches d'associations de phonème en anglais, L1 des participants, ainsi que de brèves mesures de capacité de décodage et de connaissance du nom des lettres en L1 et L2 (langue seconde) ont une utilité pratique pour prédire à la fois en L1 et en L2 la capacité de lecture 2 ans plus tard. Ces résultats suggèrent que les enseignants ou les spécialistes de support d'apprentissage pourraient utiliser les mesures de la conscience phonologique prises à la maternelle en L1 pour prédire les résultats de lecture L2 jusqu'à 2 ans plus tard. Pour nous, bien que cela ne soit pas notre sujet de thèse, on pourrait envisager la question de savoir si cette étude et les connaissances de la courbe de progression évoquées pourraient être transposées dans un pays arabe, comme le sultanat d'Oman, en prenant l'arabe comme L1 et l'anglais comme L2 et également de voir si cela a un lien avec la situation multilingue d'Oman.

Pour aller plus loin, une étude longitudinale de 3 ans, [Bianco et Pellenc \(2012\)](#) ont examiné les relations entre le développement du langage oral, la formation précoce et l'apprentissage de la lecture. Les effets de la formation précoce sur le rendement en lecture ont été évalués en testant l'identification des mots et la compréhension en lecture

en cours préparatoire auprès d'un échantillon de 687 enfants français répartis en cinq groupes. Les enfants faisaient partie d'un échantillon plus large de 1 052 élèves de maternelle qui ont participé aux programmes de formation. Les compétences de conscience phonologique et de langage oral des enfants ont été évaluées deux ans plus tôt, au début de leur deuxième année de maternelle. Le rendement en lecture, qui comprenait à la fois la compréhension de la lecture et des compétences de décodage, a été mesurée au cours préparatoire, 9 mois après que le programme de formation ait pris fin et après que les enfants aient été dans une situation d'apprentissage scolaire de la lecture pendant environ 7 mois. Les enfants ont été testés individuellement en deux séances d'une durée d'environ 30 minutes chacune. Tous les tests ont été administrés par les auteurs ou par les étudiants en psychologie qui ont été formés et supervisés régulièrement sur le site. Le consentement parental a été obtenu avant le test. Les modèles linéaires hiérarchiques ont montré qu'à la fois la conscience phonologique et la compréhension orale à l'âge de 4 ans étaient pertinentes pour l'acquisition de la lecture 2 ans plus tard. Les compétences phonologiques et la compréhension orale ont expliqué des parts significatives et indépendantes de la variance dans les deux mesures (décodage et compréhension), tout en révélant des effets opposés: les compétences phonologiques ont expliqué plus de variance pour les compétences de lecture alphabétiques et la compréhension orale expliquait plus la variance pour la compréhension de lecture. Ils ont également évalué les effets de deux programmes de formation préscolaire en se concentrant soit sur la conscience phonologique, soit sur les compétences de compréhension. Les résultats ont montré que la formation de la conscience phonologique a eu un effet positif sur les scores alphabétiques, et la formation à la compréhension a eu un effet positif sur la compréhension en lecture. Ces résultats permettent de mieux comprendre les relations entre l'enseignement oral précoce de la langue et l'apprentissage de la lecture et contribuent au débat théorique sur les prédicteurs linguistiques de l'acquisition de la littératie. Les résultats finaux importants sont liés aux effets du programme et montrent que les compétences de conscience phonologique peuvent être enseignées dès 4 ans et que l'amélioration qui en résulte est directement bénéfique pour l'acquisition de compétences en lecture, en particulier pour les enfants les plus faibles au départ. Ils indiquent aussi que les compétences en langage oral (compréhension) peuvent également être améliorées par une formation précoce ciblée, et que cela améliore directement la compréhension durant les premiers mois du processus d'acquisition de la lecture. Cet effet de formation en langage oral est entièrement nouveau. Les résultats montrent la valeur



pédagogique d'activités visant explicitement à développer les compétences de compréhension orale des enfants à un âge très précoce, et l'intérêt de poursuivre cet effort tout au long de l'école primaire en parallèle avec l'enseignement des compétences de code. Les chercheurs sont convaincus que c'est le seul moyen d'accompagner les enfants sur le chemin de la maîtrise de la lecture et vers l'acquisition de la capacité de comprendre et d'apprendre à partir des textes qu'ils lisent. Cette conviction repose sur les résultats de cette recherche et d'un ensemble d'autres recherches aux données convergentes (Clarke et al., 2010, Bowyer-Crane et al., 2008).

L'implication de la conscience phonologique est le point central de toutes ces études, même si dans chacune elle est mise en relation avec des facteurs différents (par exemple, transparence de la langue, environnement socio-économique et culturel, modèle de lecture simple et troubles du langage), et pose le problème de l'apprentissage de la lecture dans son ensemble et celui du rapport entre développement du code (conscience phonologique, principe alphabétique) et du sens. Ceci nous servira dans l'examen des compétences langagières des enfants, support de notre travail de thèse et trouvera sa place dans la partie empirique concernant l'état des lieux dans les maternelles omanaises.

### **3-7-2 Les recherches pour la langue arabe**

Un certain nombre de chercheurs se sont intéressés à l'étude de la langue arabe et à ses spécificités par rapport à d'autres langues ainsi qu'à l'enseignement de la langue arabe aux enfants. Par exemple, Saiegh-Haddad (2007) note que l'arabe a une caractéristique inhabituelle qui présente deux formes de la même langue de base, dont l'une est l'expérience de l'enfant comme forme purement verbale et extérieure à l'école, l'autre qui sera avant tout un outil pour l'éducation et sur laquelle la forme écrite est basée.

Au contraire de l'étude précédente, qui concernait l'anglais L1 et le français L2, dans sa recherche concernant le traitement des phonèmes communs et uniques dans les dialectes locaux et l'ASM, Saiegh-Haddad a fait valoir que la différence entre le préscolaire parlé et le langage écrit perturbe la construction des représentations phonologiques de l'ASM. Ce conflit peut conduire à moins de recours que prévu à ces représentations phonologiques dans l'acquisition du langage et, par conséquent, à l'utilisation de procédés de substitution dans la reconnaissance des mots. En effet, les résultats de Saiegh-Haddad (2004) ont montré que le statut lexical du mot (AVP -arabe vernaculaire parlé-, ASM -arabe standard moderne- et pseudo mot) n'a pas d'incidence sur l'isolement du phonème, lorsque les mots sont seulement composés de phonèmes AVP. La

comparaison de la capacité des enfants à isoler les phonèmes AVP et ASM a révélé que tous les enfants ont trouvé les phonèmes ASM beaucoup plus difficiles à isoler. Les résultats mettent en évidence le rôle du statut lexical du mot en question ainsi que l'appartenance linguistique du phonème objet de l'analyse phonologique dans un contexte diglossique. La difficulté semble se trouver dans le fait que nous nous trouvons en présence, non de deux langues différenciées, mais d'une langue et d'une ou plusieurs de ses formes dialectales : ainsi nous avons une apparence de même langue en particulier se servant du même alphabet, mais de deux ou plusieurs langues différentes pour ce qui concerne tant le vocabulaire ou la construction grammaticale par exemple.

Pour [Abu-Rabia \(1999, 2002\)](#), se concentrer sur l'écriture, peut être une meilleure stratégie pour apprendre la relation entre graphèmes et phonèmes. Cette caractéristique de l'arabe (i.e. l'impact de deux formes linguistiques liées mais différentes) et son influence sur l'alphabétisation n'ont pas retenu l'intérêt qu'ils pourraient mériter. La correspondance étroite entre phonèmes et graphèmes est une caractéristique importante de l'écriture arabe. Toutefois, les voyelles courtes ne sont pas considérées comme des graphèmes indépendants en arabe écrit, mais sont représentées comme des marques diacritiques supplémentaires qui sont présentes dans les textes religieux obligatoirement, les livres pour enfants (en partie, selon le sujet). La situation linguistique de diglossie et sa relation à la littérature sont caractéristiques de la langue arabe. La variété parlée est différente dans de nombreux aspects de la variété écrite.

Une raison pour laquelle les processus visuels ou orthographiques peuvent jouer un rôle important dans l'arabe est la complexité potentielle de l'orthographe. Par exemple, il a été avancé que la voyellisation avait un effet positif sur la lecture en arabe (par exemple, [Abu-Rabia, 1999, 2001](#)), mais, a contrario, l'utilisation de signes diacritiques peut avoir des effets négatifs en augmentant la complexité de la représentation visuelle des mots dans les textes. En effet, un certain nombre d'études ont étudié les caractères graphiques de l'écriture arabe et ont conclu qu'elles constituent un défi particulier pour les lecteurs, notamment en termes de capacité du lecteur à distinguer les lettres individuelles. Par exemple, le travail fait par [Ibrahim et al. \(2002\)](#) a permis de constater que les arabes-israéliens ont été plus lents dans le traitement des lettres arabes que des lettres hébraïques, en dépit du fait que l'arabe est la langue première des individus testés mais l'hébreu est la langue qu'ils lisent et écrivent au quotidien en Israël. Ces chercheurs ont conclu que ces

effets sont dus à la complexité de l'écriture arabe par rapport à l'écriture hébraïque. Une question pourrait être : ne pourrait-il pas s'agir d'un effet de la scolarisation ?

Il ressort, pour les chercheurs qui se sont intéressés à la langue arabe et à son apprentissage, des spécificités dites positives comme la forte correspondance graphème-phonème face à des sources de difficultés spécifique comme les deux formes de la même langue de base avec ses deux scripts. Il est important par rapport à notre sujet de thèse de voir dans la partie empirique quelle est la réalité de tous ces problèmes dans les maternelles en Oman.

### 3-8 L'enseignement du langage et les compétences langagières

L'apprentissage du langage par le jeune enfant est depuis longtemps une préoccupation du Ministère français de l'Éducation Nationale: les recommandations ministérielles témoignent de l'importance accordée au langage. Les échanges oraux sont le mode de communication recommandé et privilégié en classe de maternelle. L'école doit stimuler et donner la parole à travers des expériences vécues en classe. Pour que l'enfant prenne la parole, il faut qu'il vive des expériences et lui donner matière à communiquer à l'oral comme à l'écrit ([Ministère de l'Éducation nationale, CNDP, 2002](#)).

Pour cela, l'école maternelle doit mettre en place des situations de communication permettant une expression et une communication pour amener l'enfant à construire son langage. Dans les textes officiels ([Ministère de l'Éducation nationale, 2004, p. 16](#)), nous pouvons lire : "L'école est un univers nouveau et bien souvent déroutant pour le tout-petit. Il faut lui donner confiance, lui apprendre à communiquer de manière de plus en plus riche, lui permettre de découvrir qu'il peut comprendre ce que disent les adultes quand ils s'adressent à lui ou à tout le groupe et, en même temps qu'il peut se faire entendre, y compris de ses camarades". Le [Ministère de l'Éducation nationale français \(2004, p. 16\)](#) singularise l'école maternelle en tant que lieu d'éducation où l'enfant apprend à parler, à construire son langage et à s'initier au monde de l'écrit.

Dans le même sens, [Goetz-Georges \(2006, p. 7\)](#) indique que "l'enfant n'apprend pas sa langue à l'école; en revanche c'est là qu'il apprend à la maîtriser. La maîtrise de la langue implique le développement de deux sortes de compétences différentes mais complémentaires : des compétences langagières qui ne peuvent s'exercer que dans le cadre de situations de communication très diversifiées, et des compétences d'analyse du fonctionnement de la langue, compétences métalinguistiques".

En favorisant l'épanouissement et le développement de la personnalité, [Crolard \(2007\)](#) confirme que l'école maternelle conduit l'enfant à l'appropriation de compétences langagières nécessaires à une future scolarisation à l'école élémentaire. Le langage est au cœur des apprentissages. L'ensemble du cycle 1 et le début du cycle 2 (de 5 à 8 ans) favorisent l'acquisition des compétences langagières et prioritairement celles concernant le langage oral. L'acquisition du langage écrit, en tant que compétence scolaire spécifique, s'évalue officiellement pour la majorité des enfants au-delà du niveau de la grande section, à l'entrée en cours préparatoire. Longtemps perçu comme une étape préparatoire au langage écrit, l'oral a désormais un statut qui lui est propre, dont l'existence et l'importance sont confortées par les programmes de 2002 et par les instructions officielles de l'Éducation Nationale.

Pour le [Ministère français de l'éducation nationale \(2002\)](#), "l'élève d'école maternelle acquiert progressivement des compétences qu'il devra mettre en œuvre tout au long de sa scolarité et de sa vie de lecteur [...] L'acquisition du système d'écriture alphabétique nécessite la mise en rapport de la forme orale des mots avec leur forme écrite [...] Les compétences attendues en fin d'école maternelle dans ce domaine (être capable de rythmer en scandant les syllabes orales, de reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés, de produire des assonances ou des rimes) mettent bien en évidence les deux réalités sonores qui doivent être travaillées : la syllabe et le phonème, en limitant les attentes relatives aux constituants les plus fins de la langue (trente-six phonèmes) qui sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant et restent inégalement accessibles pour des enfants de grande section".

Dans les activités du langage à ce stade et pour amener l'élève à détacher son attention de la signification et l'attirer vers la réalité phonique du langage, le [Ministère français de l'Éducation nationale \(2002\)](#) affirme que l'enseignant s'appuie sur les activités favorites des jeunes enfants : chanter, jouer avec les organes phonateurs, vivre corporellement comptines et chants. L'unité que les enfants parviennent le mieux à isoler est la syllabe orale : ce groupe de sons qui se prononcent en une seule émission de voix est une réalité articulatoire naturelle pour le français qui est une langue syllabique. La syllabe apparaît comme l'unité privilégiée dont va se servir l'enfant pour commencer à développer sa conscience phonologique. L'émergence d'une conscience syllabique se fait à partir de l'exercice du langage oral qui consiste à faire isoler explicitement cette unité par l'enfant. C'est pourquoi on peut s'attendre à ce que tous les élèves réussissent cette segmentation à la fin de l'école maternelle et reconnaissent les syllabes constitutives d'un mot (il en est de même dans les pays arabes).

Dans les pays arabes, selon [Al-Dusuqî \(2005, p. 18\)](#), si on voulait vraiment une révolution dans l'enseignement, nous commencerions par considérer l'enfant et ses sens pour lui ouvrir les fenêtres de l'écoute et de la vue pour qu'il voie, écoute et acquière ce qu'il peut comme information et l'entraîner en permanence à chaque occasion. Il s'avère que l'enseignement formel très précoce de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture exige une grande attention pédagogique car les compétences précoces afférentes ont un rôle important dans l'envie et le goût d'apprendre de l'enfant et sa préparation à l'apprentissage de la langue. Nous pouvons faire cela au travers d'activités de l'école maternelle, par exemple (comme dans les programmes français dans l'enseignement préscolaire, mentionnés précédemment) apprendre à l'enfant des chansons et des contes pour l'habituer à la prononciation correcte, travailler des connaissances syllabiques à partir des exercices oraux.

---

De là, nous constatons que cette approche va dans le même sens que le programme français en mettant l'accent sur la diversification des activités langagières présentées pour la maîtrise du langage et la préparation à l'apprentissage de la lecture. Outre son énorme importance en tant que langue d'alphabétisation pour beaucoup de gens, l'arabe a été l'objet de recherches comparatives avec d'autres langues importantes, particulièrement en ce qui concerne son rapport au développement de la littératie et aux difficultés liées à l'alphabétisation (Elbeheri et al., 2009).

En conclusion de ce chapitre, nous avons vu, au travers de plusieurs études, les différents aspects du questionnement sur le langage et son enseignement tant au niveau international qu'au niveau arabe. Les points de vue diffèrent mais le questionnement central est le même : quelle est la manière de faire, peut-être différente selon les langues (prise en compte de facteurs spécifiques), afin que le but visé, i. e. l'amélioration des compétences langagières des enfants à court et long terme, soit atteint?

Pour terminer cette partie théorique, où nous avons fait le tour des sujets en relation avec l'école maternelle dans le monde et spécialement en Oman (des différentes conceptions à son évolution, au contenu de son enseignement et à ses moyens et objectifs), il ressort que l'importance de cette étape dans la vie future de l'enfant est primordiale et prédictive de son développement scolaire.

Nous allons donc, après cette partie théorique, aborder la partie empirique qui va nous permettre de faire un état des lieux de la situation omanaise dans les écoles maternelles en relation avec cette problématique et en nous focalisant sur les caractéristiques spécifiques de la langue arabe (entre autres la multiplicité des formes de cette langue).

Nous attendons de cette partie empirique qu'elle nous éclaire sur les réponses aux questions suivantes : Par rapport à la partie théorique, l'école maternelle remplit-elle les rôles que l'on attend d'elle ? Quelles sont les pratiques d'enseignement ? Les enseignants et cadres sont-ils qualifiés de façon adéquate par rapport à leurs tâches ? Quelle est la situation actuelle de l'école maternelle omanaise ? Y a-t-il un travail efficace sur le langage dans les écoles maternelles ? Les enfants acquièrent-ils les compétences langagières nécessaires au cours de ce cycle ?

# **PARTIE EMPIRIQUE**

**Étude de l'état des lieux  
de l'enseignement du langage  
au sultanat d'Oman  
enquête et observations**

Dans la première partie de notre thèse, dite théorique, nous avons vu les conclusions des références théoriques relatives à la maternelle ainsi qu'à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences langagières. Ensuite, nous avons évoqué les points de vue apparaissant comme les plus importants des auteurs et chercheurs spécialisés dans ce domaine dans le monde, et en particulier dans le monde arabe, pour en arriver aux écoles maternelles omanaises, ce qui nous permet maintenant de nous appuyer sur ces éléments pour élaborer la partie empirique de notre travail.

Celle-ci comprend deux études :

La première étude est une enquête qui fait une analyse générale du système éducatif des écoles maternelles omanaises en utilisant des questionnaires à destination des enseignantes, des inspecteurs et du personnel administratif pour établir un état des lieux du système éducatif omanais.

La deuxième se compose d'observations des pratiques dans les écoles maternelles omanaises ainsi que de pré et post-tests passés par les élèves pour analyser l'enseignement des activités langagières et ses effets sur les acquisitions.

Il conviendra ensuite de mettre en rapport enquêtes et observations, qui sont deux composants complémentaires, afin d'évaluer l'efficacité du système omanais des écoles maternelles et, nous l'espérons, de contribuer d'une certaine façon à son amélioration.



# **Chapitre 1**

## **La méthode de la recherche**

## **Chapitre 1. LA METHODE DE LA RECHERCHE**

---

### **Introduction**

Dans ce chapitre, après avoir rappelé les objectifs de la recherche, nous exposerons la procédure suivie pour chaque étude de notre thèse (enquête et observations), incluant la passation (échantillonnage, application des outils), les outils de recherche, avant d'exposer la méthode statistique utilisée. Ceci nous permettra de présenter, dans le deuxième chapitre, les résultats obtenus.

### **1-1 Objectifs de la recherche**

L'objectif de notre recherche est de réaliser un état des lieux pour cerner les effets des caractéristiques de l'enseignement en maternelle sur l'acquisition de la langue et évaluer l'efficacité du système omanais dans ce domaine. Plus précisément, nous chercherons à déterminer les facteurs de la qualité de l'enseignement dans l'optique du développement des compétences langagières.

Nous visons la réalisation des objectifs suivants :

- Connaître la réalité du terrain des écoles maternelles au sultanat d'Oman en vue de la constitution d'un état des lieux ;
- Identifier les pratiques et les méthodes de l'enseignement de la langue arabe dans les écoles maternelles.
- mesurer les acquisitions langagières et les mettre en relation avec des pratiques et méthodes d'enseignement préscolaire.

Nous allons consacrer les pages suivantes à décrire les échantillonnages et les outils utilisés pour chaque étude.

## **1-2 Première étude : enquête sur l'état des lieux de l'enseignement préscolaire en Oman**

Cette enquête est destinée à faire une analyse générale du système éducatif des écoles maternelles omanaises par le biais de questionnaires à destination des enseignantes, inspecteurs et personnel administratif : Quelle est la réalité (l'état des lieux) des maternelles au sultanat d'Oman? Nous cherchons, à travers les réponses des acteurs, à préciser les programmes, la qualification des enseignantes, les matières enseignées ainsi que l'implication des parents et à donner sur certaines questions les points de vue des enseignants et administrateurs de l'école maternelle et inspecteurs de la direction de l'éducation. Nous entendons par administrateurs, le personnel de direction, directeur et directeur-adjoint.

## Méthode de passation

### 1-2-1 Participants

Nous avons l'ambition de décrire la variété des conditions propres aux régions, à l'aspect rural/urbain, au niveau économique, du système éducatif omanais.

L'échantillonnage a été réalisé en fonction de plusieurs renseignements sociodémographiques (région, école) et professionnels (qualifications, expériences) :

- Variables professionnelles : nous avons choisi trois types de professionnels pour répondre aux questionnaires : les inspecteurs qui supervisent les travaux des écoles maternelles et dispensent la formation des professeurs, les administrateurs qui gèrent les écoles maternelles et les enseignants des écoles maternelles.

- Variable école et région: les questionnaires ont été distribués à 100 écoles dans six régions. En raison des distances importantes entre les régions et des différences de leurs caractéristiques, nous avons décidé de travailler dans 6 régions (Mascate, Al-Batina Nord, Al-Batina Sud, Ad-Dākhilīyah, Adh-Dhahira et Ach-Charqiya Sud) sur les 11 que compte le pays, régions choisies mais qui illustrent la variabilité des conditions géographique, économique et humaine du pays (montagne, désert et mer – ville et campagne – diversité économique). (En annexe 1.1 pour plus de détails).

En raison de son importance démographique, la région de Mascate (la capitale) comprend, dans notre échantillon, 50 écoles, les 50 autres écoles représentent l'ensemble des 5 autres régions.

Pour les questionnaires des inspecteurs, nous avons ajouté les inspecteurs des autres régions dans l'échantillon de notre étude afin d'obtenir l'opinion de la majorité des inspecteurs. 34 sur 39 des inspecteurs omanais ont répondu à notre questionnaire.

Le tableau 4 montre la répartition de l'échantillon d'étude en termes de région :

**Tableau 4 - répartition de l'échantillon ayant répondu aux questionnaires**

région	Inspecteurs	%	Administrateurs	%	Enseignants	%
Mascate	7	20,6	50	50,0	203	47,3
Al-Batina Nord	4	11,8	16	16,0	44	10,3
Al-Batina Sud	4	11,8	10	10,0	43	10,0
Ad-Dākhilīyah	3	8,8	8	8,0	45	10,5
Adh-Dhahira	3	8,8	8	8,0	46	10,7
Ach-CharqīyaSud	3	8,8	8	8,0	48	11,2
Ach-Charqīya Nord	3	8,8				
Dhofar	3	8,8				
Al-Buraimi	2	5,9				
Musandam	2	5,9				
Total	34	100,0	100	100,0	429	100,0

Nous disposons d'un ensemble de renseignements dont ceux portant sur la région et l'école. Pour les détails des statistiques sur le nombre des écoles, des enseignants, des administrateurs et des enfants de 3-6 ans, le tableau 2 (partie théorique p. 30) donne les éléments complémentaires au tableau 4.

Concernant la variable "qualifications", nous avons relevé dans les questionnaires les caractéristiques de l'échantillon en termes de qualification et d'expérience des personnes interrogées et le tableau 5 montre ces caractéristiques.

**Tableau 5 - Nombre d'années d'expérience & qualifications par catégorie de personnel**

Nombre d'années d'expérience par catégorie de personnel						
Expérience En année	Administrateurs		Enseignants		Inspecteurs	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
1-5	4	4,0	256	59,7		
6-10	24	24,0	56	13,1	5*	14,7*
11-15	45	45,0	49	11,4	13	38,2
+ de 15	27	27,0	68	15,9	16	47,1
Total	100	100,0	429	100,0	34	100,0

Diplôme	Administrateurs		Enseignants		Inspecteurs	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Diplôme < Bac			44	10,3		
Bac			89	20,7		
Bac + certificat de stage*			293	68,3		
Bac +2	33	33,0			9	26,5
Bac +4	63	63,0			19	55,9
Master	2	2,0			6	17,6
Doctorat	2	2,0	3	0,7		
Total	100	100,0	429	100,0	34	100,0

\*certificat de stage : il s'agit de la certification obtenue à l'issue d'un stage de six semaines destiné à préparer les futures enseignantes venant d'obtenir le bac à leur rôle d'enseignante de maternelle.

Nous pouvons observer que globalement les plus diplômés sont les administrateurs (100 % ont le bac), que 10 % des enseignantes n'ont pas le bac et 21 % seulement le bac. Nous constatons également, que le niveau de diplôme est différent d'une catégorie à l'autre, les administrateurs et les inspecteurs étant au minimum au niveau de Bac+2.

### 1-2-2 Matériels

Globalement le même questionnaire (annexe 2.1), avec une grande majorité de questions communes, a été adressé aux enseignantes, aux administrateurs de l'école maternelle omanaise et aux inspecteurs de la direction de l'éducation, questionnaire axé sur la région et l'école fréquentées. Une partie des questions étaient spécifiques en fonction du groupe de destinataires. Par exemple, nous avons interrogé seulement les administrateurs sur les frais de scolarité annuels, et chacune des trois catégories, sur les formations suivies et leur expérience dans leur branche spécifique. D'autres questions étaient communes à deux catégories, par exemple, les enseignantes et les inspecteurs, sur les activités prescrites par le curriculum ainsi que sur les compétences des administrateurs ; les administrateurs et les enseignantes, sur l'aménagement des classes, l'utilisation de l'ouvrage du ministère et les compétences requises des inspectrices ; les administrateurs et les inspectrices sur le degré d'utilisation des outils pédagogiques par les enseignantes et les compétences maîtrisées par celles-ci.

Nous avons essayé au travers des questionnaires d'accéder aux trois dimensions suivantes:

a) Organisation de l'institution sur le plan administratif:

- Nombre d'écoles, de classes, d'enseignantes et assistantes maternelles.
- type d'école (choix entre crèche et maternelle, maternelle seulement ou maternelle avec classes supérieures).
- âge minimum pour entrer à l'école maternelle (à remplir avec les données réelles).
- frais scolaires (à remplir avec les données réelles).
- présence d'un lieu pour les activités collectives (choix oui ou non).
- Présence d'un lieu dédié à la santé.
- Existence d'un terrain de jeux.
- surface de classe et de terrains de jeux (à remplir avec les données réelles).
- "coins" dans la classe (combien, les nommer) et quels aménagements ? Choix multiples : tapis et meubles, tableau noir/blanc, jeux éducatifs, multimédias.
- types de terrains (à choisir : herbe, sable, tartan, terre battue, ciment, moquette verte)

et les jeux dans les terrains de jeux (choix multiples : toboggan, balançoire vis-à-vis, balançoire portique, filet/mur d'escalade.

**b) Enseignement et système pédagogique dans les écoles maternelles**

- comment les élèves sont-ils assis dans la classe ? Choix multiples : un groupe par table, table et chaise pour chacun, la classe à l'extérieur sur un tapis, la classe autour de la table.
- préparation et utilisation des outils pédagogiques par les enseignants.
- langues enseignées.
- programme pour l'enseignement des activités langagières.
- degré de maîtrise des compétences possédées propres à chacune des 3 catégories (inspecteurs, administrateurs, enseignantes)
- degré de maîtrise des caractéristiques du curriculum.
- leur point de vue sur l'importance de l'activité éducative et le jeu comme activité éducative.
- l'évaluation des élèves.
- utilisation de l'ouvrage du ministère.
- association de parents d'élèves, coopération entre les écoles maternelles et les parents et leur niveau socioculturel.

**c) Formation du personnel : expérience, qualification**

- diplômes obtenus par les 3 catégories de personnes interrogées.
- Formation continue propre à chacune des 3 catégories.
- organisation de la formation (qui, où, quand, comment ?)
- nombre d'années d'expérience.

**1-2-3 Procédure**

5 inspectrices ont été choisies sur dossier en fonction de leur expérience de la maternelle et de l'application de recherche par le chercheur Al Aisri Amur pour le recueil des données statistiques des questionnaires. Au mois de septembre 2011, dans le cadre d'un atelier animé par celui-ci, auquel les inspectrices participaient, nous avons expliqué le but de l'étude ainsi que l'importance des questionnaires quant à la description de la réalité de l'enseignement dans les écoles maternelles. Les méthodes de passation ont également été expliquées aux inspectrices et les outils présentés. En octobre, les questionnaires ont été envoyés aux participants de l'étude, inspecteurs, enseignants et administrateurs des 6 régions identifiées dans notre étude (11 pour les inspecteurs).

### **1-3 Deuxième étude : observations des pratiques dans les écoles maternelles et mesure des acquisitions des élèves**

Dans la deuxième étude, une observation des pratiques d'enseignement du langage a été réalisée. Une évaluation du niveau des élèves, en début et en fin d'année scolaire, a également été conduite afin d'estimer les progrès des élèves au cours de l'année scolaire.

Une grille d'observations (dont le détail sera décrit en 1-3-1-2-2 méthode de passation – Matériel) a été élaborée pour analyser les pratiques d'enseignement du langage dans les écoles maternelles omanaises.

À partir de cette grille d'observations, nous cherchons à répondre aux questions suivantes :

- quels sont la nature, les types, la variété et la qualité des activités de langage observés dans ces classes maternelles ?
- existe-t-il des différences entre les activités langagières observées en termes de région, expérience et qualification des enseignantes ?

L'évaluation du niveau de langage a été réalisée par la construction d'épreuves (pré-test et post-test) décrites en 1.3.1.2. Ces évaluations vont permettre de mettre en relation les progrès des élèves avec des caractéristiques des enseignements et de répondre aux questions suivantes :

- quelle est l'évolution des scores dans les compétences d'analyse du code sonore, les compétences de compréhension du langage et les compétences émergentes de lecture et d'écriture?
- existe-t-il des différences dans l'acquisition des compétences langagières en termes de: région, genre, âge, expérience antérieure ?
- quelle est l'influence des facteurs scolaires et individuels sur l'enseignement du langage ?

#### **Méthode de passation**

##### **1-3-1 Participants**

Les publics ciblés, pour les pré et post-test, sont constitués par les enfants des écoles maternelles. La grille d'observation vise à cerner les activités langagières mises en place par les enseignantes.

En ce qui concerne le pré et post-test, nous avons établi les échantillons en fonction de plusieurs renseignements sociodémographiques (région, école, genre, durée de scolarisation) et selon les méthodes suivantes :

- école : les tests ont été appliqués à 50 écoles, prises dans les 100 qui avaient rempli les



questionnaires d'enquête et choisies dans les six régions de l'étude, afin d'être illustratives de la diversité des conditions (économiques, géographiques, démographiques). La diversité entre ces écoles se réfère à l'environnement urbain et rural et à la diversité économique et géographique entre les différentes régions du sultanat d'Oman. Dans notre échantillon, la région de Mascate (la capitale) comprend 25 écoles sur 103 au total alors que les autres régions en comprennent 5 chacune. Notre échantillon comporte donc 50 écoles maternelles sur 241 au total dans le pays. Ces nombres résultent des données suivantes : le nombre de 25 écoles a été fixé en tenant compte du fait que Mascate possède près de la moitié des écoles maternelles du pays. Pour les cinq autres régions, le nombre de 5 a été fixé de façon à répartir également les 25 autres écoles de façon égale entre les différentes régions. Dans chaque région, les écoles ont été ensuite choisies de façon aléatoire.

- Classe : dans ces écoles, une classe de deuxième année a été choisie également de façon aléatoire (selon le numéro attribué administrativement à chaque classe, le choix se fait sur le plus grand numéro impair).
- Élèves : dans ces classes, puisque les passations étaient individuelles et qu'il ne nous était pas possible de travailler avec tous les élèves, un nombre de 10 élèves par classe a été fixé pour l'échantillon. Leur choix s'est fait en 2 temps : premier temps, deux listes ont été dressées dans chaque classe pour séparer les filles des garçons afin de respecter une parité au niveau du genre. Deuxième temps, un choix aléatoire a été fait de 5 élèves dans chaque liste, stratifiant ainsi la population d'élèves par classe selon le genre (5 filles, 5 garçons).

En raison de l'absence de certains élèves au post-test, au final, l'échantillon représente 475 enfants, ce qui occasionne quelques variations très légères sur ces nombres.

Les tableaux 6 et 7 montrent la répartition de l'échantillon de pré et post-test en termes de région et de genre :

**Tableau 6 - Répartition de l'échantillon de pré et post-test en termes de région et de genre**

Région	Garçons	Filles	Total
Mascate	115	123	238
Al-Batina Nord	22	26	48
Al-Batina Sud	26	22	48
Ad-Dākhiliyah	25	23	48
Adh-Dhahira	24	24	47
Ach-Charqiya Sud	21	25	46
TOTAL	232	243	475

On dispose pour ces enfants de quelques renseignements sociodémographiques : (genre, date de naissance, région), et des renseignements sur leur scolarité : (durée de scolarisation,

nouveaux ou anciens élèves).

Le tableau 7 montre l'échantillonnage des enfants en fonction de leur date de naissance et de la durée de scolarisation :

**Tableau 7 - Période de Naissance**

Période de naissance (mois/année)	Effectif	%	Catégorie d'élève			
			Nouvel élève		Ancien élève	
			Effectif	%	Effectif	%
6-9 / 2005	36	7,6	29	80.6	7	19.4
10-12 / 2005	160	33,7	96	60	64	40
1-3 /2006	125	26,3	73	58.4	52	41.6
4-6 /2006	89	18,7	65	73	24	27
7-12/ 2006	65	13,7	46	70.8	19	29.2
<b>Total</b>	<b>475</b>	<b>100</b>	<b>309</b>	<b>65.1</b>	<b>166</b>	<b>34.9</b>

Dans notre échantillon, il ressort que la plupart des enfants avaient entre 5 ans et demi et six ans, fréquentaient l'école pour la première fois ("nouvel élève") et étaient dans la grande section de maternelle (KG2). Le terme de "nouvel élève" désigne les enfants scolarisés pour la première fois, par opposition à "ancien élève" désignant un enfant ayant déjà été scolarisé l'année précédente.

### 1-3-2 Matériel

#### 1-3-2-1 Pré et post-test

Nous avons conçu deux épreuves, pré- et post-test (annexes 2.3.1 & 2), pour mesurer les compétences langagières acquises par les enfants de maternelle, en nous inspirant, dans la conception des deux tests, d'une épreuve du langage élaborée par [Bianco et al. \(2010\)](#).

Le choix des mesures des compétences a été fait en fonction des trois dimensions théoriques LAS, "conscience phonologique", LAC, "compréhension du langage oral" et LALE, connaissances émergentes en "lecture et d'écriture" qui sont des dimensions de l'apprentissage de la lecture théoriquement étayées. Théoriquement il est en effet pertinent de distinguer ([Bianco, et al., \(2011\)](#)) l'analyse du code sonore du développement du langage dans sa dimension sens. Nous avons ajouté des éléments relatifs à la pré-lecture et la pré-écriture en testant la façon dont les enfants savaient recopier les mots. L'analyse ACP viendra confirmer, ou le cas échéant infirmer, ces dimensions théoriques.

Le pré-test se compose comme suit :

- 18 items évaluant la "conscience phonologique" (LAS)
- 32 items évaluant la "compréhension du langage oral" (LAC)
- et 14 items évaluant les connaissances émergentes en "lecture et d'écriture" (LALE).

Le post-test comprend 19 items de "conscience phonologique" (LAS), 32 items de "compréhension du langage oral" (LAC) et 14 items évaluant "la lecture et l'écriture" (LALE) (annexe 2.3.3)

Les items retenus pour évaluer les 3 dimensions sont les suivants:

### Conscience phonologique (LAS 1 à 18 pour le prétest et 1 à 19 pour le post-test)

- Rythmer un mot en scandant les syllabes orales (4 items).
- Rythmer une phrase en scandant les syllabes orales (1 item).
- Reconnaître une même syllabe dans plusieurs mots (en fin, milieu, début de mot)(3 items).
- Repérer la rime entendue à la fin de 2 mots lus par l'adulte (5 items).
- Pouvoir répéter le dernier phonème entendu dans le mot lu par l'adulte (5 items).

L'exemple ci-dessous illustre un exercice entrant dans ce cadre :

LAS : Rythmer un mot en scandant les syllabes orales			
<b>Exercice 4 :</b>			
<b>La (non)</b>	1	1 - 0	
<b>manzeloun (maison)</b>	2	1 - 0	
<b>shamsoun( soleil)</b>	3	1 - 0	
<b>madrasatoun (école)</b>	4	1 - 0	
<u>LAS:Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin, milieu, début d'énoncé).</u>			
<b>Exercice6 :</b>			
<b>Mâ'iz</b> ماعز <b>mâmâ</b> ماما <b>mâjid</b> ماجد	syllabe trouvée:		
	-	0	
<b>nabî</b> نبي <b>sabî</b> صبي <b>abî</b> أبي	-	0	
<b>Salâm</b> سلام <b>kalâm</b> كلام <b>aqlâm</b> أقلام	-	0	

Le déroulement du premier exercice était le suivant : l'examineur donnait un exemple de mot, le scandait avec les mains accompagné de l'enfant, lui montrait ainsi le nombre de syllabes qui ressortait et lui demandait de faire le même travail sur les quatre mots de l'exercice. L'examineur notait ensuite les réponses et décrivait également le déroulement de l'exercice (la façon dont l'enfant scandait et comptait les syllabes).

Le déroulement du deuxième exercice commençait par la lecture par l'examineur de trois mots (hors exercice) ayant une syllabe commune. Il faisait ensuite travailler les enfants sur deux de ces mots pour repérer la syllabe à trouver, puis sur trois mots. En cas de difficulté, il indiquait la syllabe. Après cela, l'examineur notait les réponses à l'exercice et décrivait la façon dont l'enfant parvenait à sa réponse.









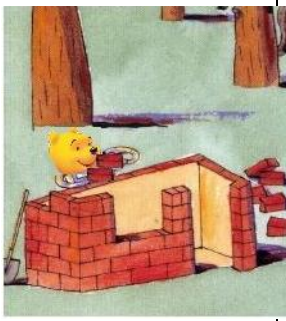
---

## Compréhension du langage (LAC)

Les items exploraient les aspects suivants :

- Comprendre une histoire adaptée à l'âge des enfants et manifester sa compréhension en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire.
- Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner.
- Comprendre les consignes ordinaires de la classe
- Exprimer et comprendre, dans le rappel d'un événement ou dans un récit, la suite temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, la situation relative des événements (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques.
- Suivre un parcours décrit oralement (pas à pas), décrire ou représenter un parcours simple.
- Pouvoir exprimer et comprendre l'opposition entre présent et passé, présent et futur, en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques.
- Mettre les images en ordre par rapport à l'histoire.

L'exemple ci-dessous illustre un exercice entrant dans le cadre du pré-test. Il s'agit d'une activité de compréhension et d'expression : l'examineur donnait un exemple du travail à effectuer en prenant les trois premières images (celles de la banane) et faisait travailler l'enfant sur la reconstitution de l'action dans le temps (remise des images dans l'ordre) avant de lui demander de créer une phrase par image pour la décrire et raconter l'action. Ensuite, l'enfant devait exécuter ce même schéma sur les deux séries d'images. L'examineur notait à la fois les réponses sur l'ordre des images et les phrases de l'histoire. Dans le codage, le premier point concernait l'ordre des images et les trois suivants les phrases de l'histoire (un par phrase et donc par image).

LAC: Pouvoir exprimer et comprendre les oppositions entre présent et passé, présent et futur en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques												
												
1				<table border="1"> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> </table>	1	0	1	0	1	0	1	0
1	0											
1	0											
1	0											
1	0											
2				<table border="1"> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>1</td><td>0</td></tr> </table>	1	0	1	0	1	0	1	0
1	0											
1	0											
1	0											
1	0											

### Compétences lecture-écriture (LALÉ)

Les items exploraient les aspects suivants :

- Pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase après lecture par l'adulte.
- Connaître le nom des lettres de l'alphabet.
- Écrire son prénom en lettres isolées et en lettres cursives, attachées.
- Copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursive, avec ou sans l'aide de l'enseignant.
- Copier une ligne de texte en écriture cursive en respectant les graphies et le sens de l'écriture.

### 1-3-2-2 Grille d'observation

Pour identifier les pratiques et les méthodes de l'enseignement de la langue arabe dans les écoles maternelles, nous avons conçu une grille d'observation inspirée des travaux de [\(Connor, Morrison et Slominsky, 2006\)](#).

Ces chercheurs ont examiné le contenu des activités de littératie au travers de 4 variables dans une grille d'observation : type d'activité langagière (code, sens), méthode d'enseignement (explicite, implicite), déroulement (mode individuel ou collectif), gestion de l'apprentissage (TM l'enseignant centre l'attention des enfants, CM l'élève centre son attention, TCM centration partagée de l'attention), (annexe 2.2).

Nous avons adapté cette grille en examinant les types d'activités (prescrites dans toutes les

écoles maternelles omanaises) et leur contenu en relation avec l'apprentissage du langage, au travers de 4 variables- méthode d'enseignement (explicite, implicite) (telles que décrites par Connor mais en ajoutant la méthode magistrale car il nous a semblé que c'était une méthode pertinente pour décrire les activités langagières en Oman),- déroulement (mode individuel ou collectif), - gestion de l'apprentissage TM, CM, TCM, , -type d'activité langagière (code, sens).

Le temps occupé par ces dimensions dans l'enseignement a été estimé pour chaque activité de la journée observée et le codage était établi de la manière suivante en prenant en compte seulement les activités de langage :

### Présentation des variables dans la grille d'observation

TEMPS	ACTIVITE	METHODE	GESTION	DEROULEMENT	LANGUE
Détermination du début et de fin de chaque activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accueil</li> <li>- texte</li> <li>- chanson</li> <li>- conte, récit</li> <li>- activité de coins</li> <li>- dialogue &amp; discussion</li> <li>- activités alphabétiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Explicite</li> <li>2- Implicite</li> <li>3- Magistrale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- TM Teacher Management l'enseignant centre l'attention des enfants</li> <li>2- CM Child Management l'élève centre son attention</li> <li>3- TCM Teacher Child Management centration partagée de l'attention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Individuel</li> <li>2- Collectif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- code</li> <li>2- sens</li> </ul>

Le travail de l'observateur (cf. ci-après 1.3.1.3 Procédure, pour détails) a consisté à noter le temps de début et de fin de chaque activité ainsi que les différents caractères qui y sont attachés (méthode, gestion, etc.) : ainsi, par exemple, une activité de texte démarre à 9h00. L'enseignante lit le texte puis explique des mots du vocabulaire en dialoguant avec les élèves. L'observateur va consigner des notes dans la colonne commentaire, celle-ci étant réservée aux observations détaillées qu'il prend pendant le déroulement de l'activité.

Globalement, nous avons considéré une segmentation d'activité définie en fonction des types d'activités contenues dans la séquence et donc nous avons codé l'activité dominante globalement, par exemple en TCM, étant entendu qu'il a pu y avoir pour cette séquence un petit peu de code, même si globalement c'était du sens.

TEMPS	ACTIVITE	METHODE	GESTION	DEROULEMENT	LANGUE	COMMENTAIRE
9h00-9h20	Texte	1- Explicite	1- TM Teacher Management l'enseignant centre l'attention des enfants	2-Collectif	3- sens	L'enseignante lit le texte puis explique des mots du vocabulaire comme ..... en dialoguant avec les élèves. il pose des questions comme .....

Voici un autre exemple :

Une activité alphabétique démarre à 11h00. L'enseignante divise la classe en 4 groupes, en donnant à chacun de ces groupes des activités de syllabes et de rimes en désignant un enfant par groupe chargé de gérer les discussions des élèves et d'être leur porte-parole pour présenter les réponses. Dans ce cas, l'observateur va consigner les notes suivantes :

TEMPS	ACTIVITE	METHODE	GESTION	DEROULEMENT	LANGUE	COMMENTAIRE
11h00-11h30	Conscience phonologique	2- explicite	2- CM Child Management l'élève centre son attention	2-Collectif	2-code	L'enseignante divise la classe en 4 groupes, en donnant à chacun de ces groupes TM des activités de syllabes et de rimes en désignant un enfant par groupe chargé de gérer les discussions des élèves CM et d'être leur porte-parole pour présenter les réponses TM

Le choix du codage en CM plutôt qu'en TCM a été fait en raison de la part plus importante en durée du CM (gestion des discussions dans le groupe et présentation des réponses) par rapport à celle du TM (transmission des instructions, constitution et observation des groupes) dans cette activité. Le choix du codage collectif par rapport à individuel a été fait selon les mêmes critères. Nous nous sommes inspirés d'une grille (celle de Connor) mais, comme nous l'avons justifié au début de cette section, elle n'a pas été mise en œuvre à l'identique car les critères de codage ne pouvaient pas être définis de façon stricte hors d'un contact avec les auteurs de la recherche et par ailleurs, il semblait qu'une recherche effectuée aux États-Unis ne pouvait être transposée à l'identique en Oman.

### 1-3-3 Procédure

Après lecture des documents à l'appui de cette thèse (recherches, articles, etc.) pour une meilleure compréhension du sujet, le codage des trois outils de notre thèse (questionnaires, épreuves pré et post-tests et grille d'observation) a été détaillé auprès des inspecteurs, afin d'obtenir la meilleure standardisation possible. La programmation du travail prévue a été également indiquée aux inspectrices afin de s'assurer de leur disponibilité. Ensuite, 2 écoles ne faisant pas partie de l'échantillon ont été choisies afin de faire un test grandeur nature des outils de passation, prétest et grille d'observation, avant de passer à l'observation des 50 écoles choisies.

Le déroulement a été le suivant, tant pour les tests d'essai sur les deux écoles que pour la passation réelle dans les 50 autres :

L'observation durait 2 journées scolaires dans le même établissement et dans la même classe (la première journée pour l'observation, la deuxième pour le prétest) et était effectuée par 2

---

personnes (1 inspectrice + chercheur ou 2 inspectrices). À la fin de chaque journée, après confrontation des données entre les 2 observateurs, les résultats étaient fusionnés dans un seul document.

Pour les tests d'essai dans les deux écoles, les outils ont été appliqués par le chercheur accompagné d'une inspectrice dans la première école choisie sur 2 jours et en fin de chaque journée, les observations ont été comparées et discutées afin de cerner les problèmes de codage rencontrés par l'inspectrice et d'ajuster son codage. Ensuite, la même démarche a été suivie pour la deuxième école avec une inspectrice différente afin de poursuivre le processus d'ajustement du codage.

Mettant à profit ces deux essais, la passation réelle sur les 50 écoles a été lancée ensuite, en deux temps. Dans un premier temps, sur 10 jours et pour 5 écoles, le processus a été le suivant : application des outils dans chaque école par le chercheur et une inspectrice (différente pour chaque école), réunion après chaque passation pour confrontation des observations, relevé des problèmes de codage rencontrés et fusion des résultats pour la constitution d'un seul document par classe. À la fin de ces 5 passations, réunion de toutes les inspectrices et du chercheur afin de mettre un point final à l'ajustement et d'établir un calendrier de répartition pour les 45 écoles restantes sur une période de 2 mois avec 2 inspectrices par intervention.

Dans un deuxième temps, durant les mois de septembre et octobre 2011, la passation dans les écoles maternelles s'est faite sur ce même schéma (avec 5 inspectrices pour les 45 écoles restantes, i.e. 1 inspectrice + 1 chercheur ou 2 inspectrices) : premier jour, grille d'observation, deuxième jour épreuves de prétests.

Le post-test a été appliqué dans les mêmes conditions que le pré-test dans les deux derniers mois de l'année scolaire (avril-mai 2012).



#### 1-4 Méthode statistique

- 1 - Le traitement statistique des questionnaires a été réalisé avec le logiciel SPSS et nous avons dans un premier temps fait des statistiques descriptives.
- 2 - Pour la deuxième étude, observation des pratiques sur le terrain et application des épreuves de pré et post-test pour évaluer les compétences langagières des enfants, outre ces statistiques descriptives, nous avons utilisé le logiciel SPSS pour réaliser plusieurs types d'analyse statistique [l'analyse ACP, le test d'égalité de deux moyennes (T de Student) et le test d'égalité de trois moyennes ou plus (ANOVA à un facteur)].
- 3 – Enfin des analyses statistiques visant à mettre en rapport les résultats du questionnaire, des observations et des pré et post-tests ont été effectués : nous avons mis en œuvre l'analyse multiniveau en utilisant le logiciel SPSS afin d'étudier les effets des variables de l'enseignement d'école maternelle sur l'acquisition de la langue par les enfants omanais tout au long de la période allant de la première à la dernière section de l'école maternelle. (Bressoux, 2008)

## 1-5 Modèles multiniveaux

"Le modèle multiniveau est un modèle très souple qui offre de nombreux intérêts par rapport aux modèles MCO (Méthode d'estimation des Moindres Carrés Ordinaire). Tout d'abord, il permet d'abandonner ou d'amender certaines hypothèses très restrictives des modèles MCO. Ainsi, le modèle multiniveau va autoriser une non-indépendance des erreurs au sein de chaque macro-unité. Il permet de traiter les effets des environnements comme des effets aléatoires. Il n'enjoint plus de choisir un niveau d'analyse (par agrégation ou désagrégation des données) car les unités sont considérées à leur "bon" niveau et les estimations se font simultanément pour les différents niveaux." (Bressoux, 2007, p. 310)

Dans cette étude, pour répondre à nos questions sur l'influence des caractéristiques des écoles et de l'enseignement sur les élèves, nous allons utiliser des modèles multiniveaux parce qu'on a des élèves qui sont groupés dans des classes et que pour cela la modélisation multiniveau est la plus adaptée. Ainsi, nous pourrions tenter de répondre aux questions de l'influence de ce contexte, de ces pratiques sur les progrès individuels des élèves.

Une utilisation plus aboutie des méthodes multiniveaux s'appuie souvent sur une stratégie de modélisation caractérisée par l'emploi de modèles d'une complexité croissante. Beaucoup d'auteurs entament l'analyse par un modèle multiniveau vide qui fournit la répartition initiale de la variance entre les différents niveaux. En quantifiant ensuite la réduction que connaît la variance à chacun des niveaux après ajout des variables individuelles, on s'efforce de distinguer la part des variations inter-groupes due à des effets proprement contextuels de celle imputable aux caractéristiques des personnes. (Chaix et Chauvin, 2002)

Pour nous, la stratégie consistait à limiter le nombre de modèles et de variables par des analyses préliminaires pour établir la répartition initiale de la variance (acquisition des compétences langagières) entre la part inter-élèves et la part inter-classes. Il s'agissait ensuite de spécifier le modèle en intégrant les variables explicatives permettant de construire le meilleur modèle adapté aux données, tenant compte du fait que cette élaboration se passe par introduction successive de variables explicatives. Ainsi, nous avons procédé par complexification progressive des modèles en incluant à chaque fois des groupes de variables différentes : d'abord des variables qui caractérisent le niveau initial, ensuite des groupes de variable de caractéristiques individuelles des élèves, puis le type de région, la classification et l'expérience des enseignantes, des caractéristiques d'enseignement... en essayant de ne retenir à chaque étape que ce qui semblait pertinent.

# **Chapitre 2**

## **RÉSULTATS**

## Chapitre 2. RÉSULTATS

---

### Introduction

Ce chapitre sera consacré aux résultats qui comprennent d'une part l'étude de l'état de lieux, en utilisant l'analyse des données des questionnaires et, d'autre part l'étude des observations des pratiques dans les écoles maternelles à partir de la grille d'observation ainsi que la mesure des acquisitions des élèves en utilisant leur performances aux pré et post tests. Des analyses multiniveau établiront le rapport entre les résultats des deux études.

### 2-1 La première étude : l'enquête

Dans notre questionnaire, nous avons essayé d'accéder à trois dimensions : l'organisation de l'institution et son côté administratif (nombre d'écoles, bâtiments, aménagement, équipements), le système pédagogique des écoles maternelles en Oman (le point de vue du personnel, les méthodes d'enseignement, outils pédagogiques utilisés), l'encadrement et la formation (effectif de chaque catégorie, diplômes, formation, expérience). Nous allons présenter les résultats dans ces trois dimensions avant d'étudier leurs possibles relations entre elles en fonction de certaines variables comme la région, la qualification et l'expérience.

#### 2-1-1 La première dimension : organisation de l'institution

Pour décrire le système administratif des écoles maternelles omanaises, nous avons organisé les résultats selon les sujets suivants : le type de structure des écoles maternelles (rattachées ou non à des crèches ou écoles élémentaires), le nombre d'enseignantes, d'assistantes maternelles et d'élèves, les frais scolaires, l'aménagement des écoles et des classes et la relation parents-école.

**Concernant le type de structure** entourant l'école maternelle, en Oman, selon que les maternelles font partie d'un ensemble scolaire (par exemple : crèche et maternelle) ou non, le tableau 8 nous donne les réponses des administrateurs d'écoles maternelles

**Tableau 8 - Les écoles et les enseignantes par type de structure en fonction de région**

Type de structure	Région						Total
	Mascate	Al-Batina		Ad-Dākhilīyah	Adh-Dhahira	Ach-Charqiya Sud	
		NORD	SUD				
crèche & maternelle	0	0	2	2	1	0	5
maternelle seulement	9	2	2	2	1	2	18
maternelle & classes élémentaire & +	41	14	6	4	6	6	77
Total	50	16	10	8	8	8	100

Nous observons dans ce tableau que 77 % des écoles ont des classes maternelles et des classes élémentaires, voire de secondaire, alors que 5 % ont des classes crèche et maternelle et 18 % n'ont que des classes maternelles. La plupart des maternelles sont donc liées avec des classes supérieures et ont, de ce fait, des horaires calqués sur celles-ci. Par rapport aux régions, c'est à Mascate que nous trouvons 50 % des écoles maternelles seules de notre échantillon et qu'il n'y a pas de maternelles en structure commune avec des crèches, ceci se trouvant par contre plus fréquemment dans les régions d'un niveau économique inférieur. Nous pouvons penser que cela est en liaison avec le fait que Mascate est la capitale, donc bénéficie d'une population importante tant locale qu'étrangère et d'un haut niveau économique et culturel.

**Concernant le nombre d'enseignantes**, assistantes maternelles et élèves pour les 100 écoles maternelles de l'échantillon, nous remarquons dans le tableau 3.1.1 (cf. annexe) que :

- Il y a dans les 100 écoles maternelles, 298 classes, 376 enseignantes, 64 assistantes maternelles et 7 826 enfants ce qui nous donne une moyenne de 78 enfants et 4 enseignantes et 3 classes par école et 20 enfants par enseignante. Dans le cas d'une classe de plus de 20 enfants, nous trouvons soit une enseignante et une assistante, soit 2 enseignantes qui assument à tour de rôle la fonction d'assistante (car il y a un manque d'assistantes).
- La plupart des écoles maternelles ont 3 classes (32 écoles) ou 4 classes (28 écoles). Une école a 9 classes, 2 écoles ont 7 classes et 12 écoles ont 5 classes. Par contre, il y a 17 écoles qui ont 2 classes et 3 écoles qui n'en ont qu'une. 60 % des écoles ont donc entre 3 et 4 classes contre 20 % de 1 à 2 classes et 20 % plus de 4 classes.
- 65 écoles ont entre 3 et 5 enseignantes, alors que 12 écoles en ont entre 6 et 9. Par contre, 23 écoles n'en ont qu'une ou deux.
- 52 écoles n'ont pas d'assistantes maternelles et 34 écoles n'en ont qu'une. 12 écoles en ont 2 et 2 écoles en ont 3. La présence d'assistantes maternelles est donc très faible.
- Les écoles maternelles ont entre 20 et 210 élèves ; seulement 28 écoles ont plus de 100 élèves et 22 écoles moins de 50.
- Le nombre d'élèves par classe va de 13 à 30 élèves. Il conviendra, dans notre analyse multiniveau, d'analyser ces résultats à la lumière de certaines variables comme la région et la variable "durée de scolarisation" décrite ci-après, afin de faire ressortir éventuellement leur influence sur l'acquisition du langage. Au niveau national, le ratio moyen d'élèves par enseignant ressort à 20 et le ratio moyen d'élèves par classe à 22 ; les détails des ratios élève/classe en fonction des régions, cf. tableau 3.1.1a en annexe.

**Pour les frais de scolarité annuels**, dans la partie théorique, nous avons évoqué les divers types de financement et de tarifs des écoles, ceci en relation avec la question que nous sommes amenés à nous poser et qui est de savoir si la variable "frais scolaires" est liée avec la qualité d'enseignement et/ou avec le facteur "niveau économique" de la région. Nous observons dans le tableau 3.1.2 (en annexe) que les frais de scolarité des écoles maternelles sont compris entre 180 et 1150 Rials par an (360 à 2 300 €) (conversion en euros : 1 rial = 2 €, salaire moyen annuel de 15000 €). Les frais de scolarité dépendent de la variété et de la qualité des services fournis (par exemple, piscine, langues étrangères). Pour la plupart des écoles, les frais de scolarité sont de moins de 500 Rials (pour 25 % des écoles, ils sont de 500 Rials ou plus). Selon les différences géographique et économique entre les régions, le tableau en annexe 3.1.3 nous montre que c'est la région de Mascate qui a les plus hauts frais scolaires annuels (82 % sont de 400 Rials et plus) et celle de Adh-Dhahira ceux les plus bas (75 % sont de moins de 200 Rials).

**Pour l'aménagement des écoles maternelles et des classes** (tableaux 3.1.4 & 5 en annexe), pour bien décrire l'environnement scolaire des écoles maternelles omanaises, nous avons interrogé les enseignantes sur la présence ou l'absence de lieux d'activités collectives, de santé, de terrains de jeux et leur aménagement. Le tableau 3.1.5 (en annexe) montre que :

- 60 % des écoles n'ont pas de lieu pour les activités collectives, 46 % des écoles n'ont pas de lieu de santé (pièce réservée au service médical ambulatoire). Toutes les écoles ont un terrain de jeux, mais 66 % ont de petits terrains de jeux.

Pour ce qui est de l'existence de lieux d'activités en école maternelle en fonction des régions, le tableau 3.1.6 (en annexe) nous montre que ce sont les régions de Adh-Dhahira et Ach-Charqiya Sud qui ont le pourcentage de lieux d'activités le plus haut et dans les autres le pourcentage est plus bas mais de peu.

- La surface du terrain de jeux dans les écoles maternelles est de 50 à 800 m<sup>2</sup> : 26 % des écoles ont des terrains de jeux de moins de 100 m<sup>2</sup> et 34 % des écoles ont des terrains de jeux de plus de 200 m<sup>2</sup>.

- La plupart des terrains de jeux sont recouverts de moquette verte, ciment ou tartan alors que peu le sont de sable et d'herbe.

Au niveau des régions quant à l'existence de terrain de jeu en école maternelle, le tableau 3.1.7 (en annexe) nous montre que ce sont les régions de Ad-Dākhilīyah et Adh-Dhahira qui ont le plus de petits terrains de jeu, par contre, Ach-Charqiya Sud a le plus de grands terrains de jeu.

Faisant partie intégrante de l'environnement d'apprentissage, l'aménagement des classes, leur surface et les activités de coins ont un rôle important dans la qualité de l'enseignement à l'école maternelle. Le tableau en annexe 3.1.8 (en annexe) nous éclairera sur la situation actuelle en nous montrant que :

- 43% des écoles ont 6 ou 7 coins-jeux dans la classe quand 16 % des écoles en ont 2 ou 3.
- La surface des classes en école maternelle est de 20 à 48 m<sup>2</sup> : 31 % des écoles ont des classes de plus de 30 m<sup>2</sup> et 19 % des classes de 20 m<sup>2</sup>.
- toutes les écoles disposent dans les classes de : un tapis, des meubles, un tableau noir/blanc ; 32 % des écoles ont en plus des jeux éducatifs et 21 % ont également des équipements multimédias.
- dans 23 % des écoles les élèves sont assis sur le sol dans la classe. Dans 14 % les élèves sont assis par groupes, un groupe par table alors que dans 55 % les élèves ont plusieurs façons d'être assis.

Concernant la fréquence de coins-activités dans la classe maternelle en fonction des régions, le tableau 3.1.8 (en annexe) nous montre que ce sont les régions de Al-Batina Nord et Mascate qui ont les pourcentages les plus grands de coins-activités, par contre, Al-Batina Sud a le pourcentage le plus bas. Ces différences ne sont pas significatives et il convient de ne pas leur accorder trop d'importance car on ne peut rejeter l'idée qu'elles soient le simple produit du hasard

**A propos des relations parents-école**, des associations de parents ont été montées en Oman afin de créer la liaison et une bonne coopération parents-écoles dans un but de suivi de l'avancement des apprentissages des élèves. Pour connaître la situation omanaise sur ce sujet, nous avons posé des questions sur l'existence d'association, la fréquence de réunions, les sujets les plus abordés, en ajoutant quelques renseignements à propos des parents (niveaux économique et d'éducation).

Nous observons dans le tableau 3.1.9 (en annexe) que :

- 86 % des écoles maternelles ont effectivement une association de parents mais dans 39% des écoles, elle est inactive.
- Il y a peu de réunions d'association de parents : 23 % occasionnelles et 26 % trimestrielles.
- La plupart des réunions sont demandées par l'école (64 %).
- Les thèmes les plus discutés aux réunions des associations sont : les besoins éducatifs des élèves et les besoins matériels des écoles. Il en ressort que dans les écoles omanaises la

présence des associations de parents d'élèves est discrète et qu'elles semblent plus préoccupées par les besoins matériels que par l'apprentissage et l'évolution des élèves.

- Les enseignants considèrent que la plupart des parents ont un revenu moyen ou élevé.
- La plupart des parents ont au maximum le Bac.

### 2-1-2 La deuxième dimension : le système pédagogique des écoles maternelles en Oman

Pour décrire le système pédagogique des écoles maternelles en Oman, nous avons organisé les résultats selon le point de vue de chaque catégorie de répondants sur les sujets suivants : âge minimum pour entrer à l'école maternelle, outils pédagogiques des écoles maternelles (qui les prépare, comment, leur utilisation, utilisation de l'ouvrage du ministère, degré de maîtrise des compétences de l'enseignement scolaire, existence d'activités éducatives dans le programme en école maternelle, langues utilisées dans l'enseignement, le jeu comme une activité éducative, existence de projets collectifs faits par les élèves dans les écoles maternelles, degré de maîtrise du curriculum appliqué, évaluation des élèves dans les écoles maternelles, degré de maîtrise des compétences de l'administration scolaire).

**Sur le sujet de l'âge minimum considéré comme étant souhaitable pour entrer à la maternelle du point de vue des inspecteurs, administrateurs et enseignantes**, le tableau 9, ci-dessous, montre qu'il est entre 3 et 4 ans, avec une majorité située à 3,5 ans ou plus.

**Tableau 9 - Âge minimum souhaitable pour entrer à la maternelle**

Âge minimum	Administrateurs	Pourcentage	Inspecteurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
3,00	1	1,0	0	0	6	1,4
3,40	16	16,0	0	0	67	15,6
3,50	38	38,0	34,0	100,0	181	42,2
3,60	40	40,0	0	0	164	38,2
4,00	5	5,0	0	0	11	2,6
Total	100	100,0	34,0	100,0	429	100,0

**À propos des langues enseignées en école maternelle**, comme les écoles omanaises sont privées, l'enseignement se fait en langue arabe mais certaines écoles bénéficient d'un cours d'anglais dont l'importance est variable.

Le tableau 10 nous donne les réponses des administrateurs et enseignantes concernant les langues enseignées.

**Tableau 10 - Les langues enseignées dans les écoles maternelles**

		Administrateurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
T Y P E	Arabe	24	24	99	23,1
	arabe et anglais	76	76	330	76,9
	Total	100	100	429	100,0



Nous remarquons dans le tableau 10 que la plupart des écoles maternelles (76 %) enseignent deux langues (l'arabe et l'anglais) alors que 24 % des écoles seulement la langue arabe.

**Concernant l'utilisation de la représentation de personnages**, dans les méthodes d'enseignement préscolaire, les enseignantes utilisent les marionnettes, poupons, poupées comme outils pédagogiques pour faire des jeux de rôle. Nous avons donc interrogé les enseignantes pour connaître leur fréquence d'utilisation.

**Tableau 11–Utilisation de la représentation des personnages dans les écoles maternelles**

		Administrateurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
C	Non	19	19,0	60	14,0
H	De temps en temps	64	64,0	37	8,6
O	la plupart du temps	17	17,0	104	24,2
I	oui beaucoup	0	0	228	53,1
X	Total	100	100	429	100,0

Nous remarquons dans le tableau 11 que 19 % des administrateurs déclarent que leurs écoles n'utilisent pas la représentation des personnages comme outils pédagogiques, alors que chez les enseignantes, seulement 14 % sont dans ce cas. Ce qu'il y a chose de frappant, c'est la différence entre le "de temps en temps" des administrateurs et celui des enseignantes et le "oui beaucoup" des administrateurs et celui des enseignantes. D'autres facteurs non répertoriés, autres que le fait que parfois il y a plus d'enseignants par école, existent vraisemblablement pour que cette différence soit aussi marquée (de 0 à 53 %). Les enseignantes ont quand même plutôt tendance à penser qu'il y a une forte représentation des personnages dans les maternelles alors que les administrateurs ont tendance à penser le contraire. Manifestement sur ce point-là, leurs points de vue divergent assez largement.

Au sujet de l'utilisation de l'ouvrage du ministère, comme nous l'avons indiqué précédemment dans la partie théorique, le ministère de l'éducation a édité un programme et un guide (ouvrage), conseillé mais pas obligatoire, pour les enseignantes. Le tableau 12 montre la fréquence d'utilisation de cet ouvrage dans les écoles maternelles.

**Tableau 12 - Utilisation de l'ouvrage du ministère dans les écoles maternelles**

		Administrateurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
C	Non	6	6,0	26	6,1
H	Quelquefois	49	49,0	221	51,5
O	beaucoup	45	45,0	182	42,4
I					
X	Total	100	100,0	429	100,0

Autant dans le tableau 11, les différences marquées sont tout à fait frappantes, autant dans le tableau 12, c'est vraiment très proche. Sur l'utilisation de l'ouvrage du ministère, il y a une

forte concordance des déclarations entre les administrateurs et les enseignantes. Il n'y en a que 6 % qui déclarent ne pas l'utiliser. Donc, globalement, en regroupant les "quelquefois" et les "beaucoup", cet ouvrage est largement utilisé.

**Pour la préparation et l'utilisation des outils pédagogiques** dans les écoles maternelles, généralement cette préparation est faite par les enseignantes, ce qui les valorise et permet une adéquation à l'apprentissage concerné. Nous avons recherché pour les écoles omanaises comment étaient préparés les outils, quel était leur degré d'utilisation par les enseignantes avant de nous interroger sur leur influence éventuelle sur le langage des enfants. Le tableau 13 présente la répartition de leur mode d'obtention.

**Tableau 13 - Préparation des outils pédagogiques dans les écoles maternelles**

Lieu de préparation		Administrateurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
L	tous à l'école	18	18,0	78	18,2
I	à l'école pour la plupart	45	45,0	295	68,8
E	on achète la plupart	37	37,0	56	13,1
U	Total	100	100,0	429	100,0

Le tableau 13 montre que 37 % des administrateurs disent que les écoles achètent les outils pédagogiques mais seulement 13 % des enseignantes pensent cela. Il n'y a donc pas concordance entre les 2 opinions et cela ne permet pas de tirer des conclusions solides sur la manière dont les enseignantes préparent leurs outils pédagogiques.

Sur la manière de les préparer, individuelle ou collective, pour ceux préparés à l'école, le tableau 14 nous donne les réponses des enseignantes et administrateurs.

**Tableau 14 - Comment prépare-t-on les outils pédagogiques dans l'école ?**

		Administrateurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
T	Individuellement	33	33,0	81	18,9
Y	Collectivement	44	44,0	187	43,6
P	les deux	23	23,0	161	37,5
E	Total	100	100,0	429	100,0

Nous observons dans le tableau 14 que les administrateurs déclarent que 33 % des écoles maternelles préparent les outils pédagogiques individuellement dans l'école, c'est-à-dire que chaque enseignante prépare ses outils, 44 % les préparent collectivement et 23 % les préparent collectivement et individuellement.

**En ce qui concerne le degré d'utilisation des outils pédagogiques**, les inspecteurs et administrateurs, chargés, dans notre système éducatif, d'observer le travail des enseignantes ont été interrogés afin de connaître la fréquence d'utilisation des outils pédagogiques dans l'enseignement. Le tableau 3.1.10 (en annexe) montre leur utilisation selon ce personnel qui a

répondu en exprimant les points de vue sur une échelle de Likert en 4 points (non utilisé, faible, moyenne et forte). Il indique que les inspecteurs estiment l'utilisation des outils pédagogiques par les enseignants dans une plage de 1.1 à 3.2 (moyenne de 2.1). Il ressort aussi que les outils pédagogiques les plus utilisés dans les écoles maternelles sont : les diapositives, le théâtre de marionnettes, les outils de dessin, les CDs, le tableau noir/blanc et le projecteur.

Les outils pédagogiques les moins utilisés sont : le livre d'élève, le tableau de liège, les cartes, les poupées, les jeux de déguisement et les cubes.

Le tableau 3.1.11 (en annexe) nous montre que ce sont les régions de Ad-Dākhilīyah et de Adh-Dhahira qui ont les pourcentages les plus hauts d'outils pédagogiques fabriqués à l'école alors que Mascate a le plus haut pour les outils pédagogiques achetés. Pour leur utilisation, c'est Mascate et Al-Batina Nord qui ont les moyennes les plus hautes et Al-Batina Sud la plus basse. Les analyses  $\chi^2$  (tableaux 15 et 16 ci-dessous, complets en annexe 3.1.11) montrent que les différences de pourcentage de préparation des outils pédagogiques et des moyennes d'utilisation des outils pédagogiques sont très significatives.

**tableau 15 – Tests du  $\chi^2$  pour la préparation des outils pédagogiques en fonction des régions**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
$\chi^2$ de Pearson	41,727 <sup>a</sup>	10	,000
Rapport de vraisemblance	43,625	10	,000
Association linéaire par linéaire	23,064	1	,000
Nombre d'observations valides	100		

**tableau 16– Tests du  $\chi^2$  Moyenne de fréquence d'utilisation des outils pédagogiques en fonction des régions**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
$\chi^2$ de Pearson	176,584 <sup>a</sup>	130	,004
Rapport de vraisemblance	138,974	130	,279
Association linéaire par linéaire	3,587	1	,058
Nombre d'observations valides	100		

**Concernant la conception du jeu comme activité éducative**, en relation avec les célèbres méthodes Montessori et Fröbel, méthodes d'enseignement basées sur le jeu, évoquées en première partie de thèse, nous avons posé cette question tant aux administrateurs qu'aux enseignantes et recueilli les résultats suivants :

**Tableau 17 - Est-ce que le jeu est une activité éducative du point de vue des administrateurs et des enseignantes ?**

		Administrateurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
C H O I X	Non	16	16,0	79	18,4
	Oui	45	45,0	195	45,5
	Oui, certainement	39	39,0	155	36,1
	Total	100	100,0	429	100,0

Le tableau 17 indique que 16 % des cadres et 18.4 % des enseignantes dans les écoles maternelles ne trouvent pas que le jeu soit une activité éducative, alors que la plupart d'entre eux le voient comme une activité éducative.

**Sur l'existence des projets collectifs faits par les élèves** dans le cadre scolaire, les méthodes d'enseignement attirent l'attention sur leur importance.

**Tableau 18- Est-ce que les élèves ont fait des projets collectifs dans les écoles maternelles ?**

		Administrateurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
C H O I X	Non	21	21,0	91	21,2
	Rarement	53	53,0	230	53,6
	quelques fois	26	26,0	108	25,2
	Total	100	100,0	429	100,0

Nous remarquons dans le tableau 18 que les élèves dans 21 % des écoles maternelles les élèves n'ont pas de projets collectifs, dans 53 % rarement et dans 26 % quelquefois.

Dans le tableau 3.1.13 (en annexe), pour les langues enseignées dans les écoles maternelles, c'est la région de Ach-Charqiya Sud qui a le taux le plus haut pour l'enseignement de l'arabe comme langue unique alors que Mascate a le taux le plus haut pour l'enseignement de deux langues, l'anglais et l'arabe.

Pour ce qui concerne la question sur le jeu comme activité éducative (tableau 3.1.14 en annexe), selon le point de vue des enseignantes, celles de Ad-Dākhilīyah ont un plus fort pourcentage de réponses négatives, quand la plupart de celles des autres régions ont une réponse positive.

Pour la fréquence de réalisation de projets collectifs (tableau 3.1.15 en annexe), les régions de Al-Batina Nord et de Adh-Dhahira ont le taux le plus haut et Mascate le plus bas. Ces différences ne sont pas significatives et il convient de ne pas leur accorder trop d'importance car on ne peut rejeter l'idée qu'elles soient le simple produit du hasard. Ceci nous interroge sur leur influence sur la qualité de l'enseignement linguistique et l'acquisition du langage et que nous allons examiner dans l'analyse pré et post-test.

**Sur le degré de maîtrise des compétences d'enseignement scolaire** (cf. tableau 3.1.16 en annexe), nous avons interrogé les inspecteurs et administrateurs sur celui des enseignantes et le tableau ci-dessous montre leurs opinions à ce sujet. Ils ont répondu en exprimant leurs points de vue sur une échelle de Likert en 4 points (non maîtrisé, faible, moyenne et forte). Le tableau 3.1.16 (en annexe) indique que le degré de maîtrise des compétences de l'enseignement scolaire est faible du point de vue des inspecteurs (moyenne entre 1.4 et 2.5), et les compétences les mieux maîtrisées selon eux dans les écoles maternelles sont :

- Avoir la préparation psychologique et la capacité à travailler avec les élèves (2,52).
- Maîtriser les méthodes d'évaluation des élèves et analyser leurs capacités (2.52).
- Employer les technologies éducatives disponibles (2.44).

alors que le degré de maîtrise des compétences de l'enseignement scolaire est fort du point de vue des cadres (moyenne entre 3.4 et 3.8), et que les compétences les plus maîtrisées dans les écoles maternelles sont:

- Ne pas avoir de handicap physique (problèmes d'élocution, d'audition, de déplacement...) (3.83)
- Avoir la préparation psychologique et la capacité à travailler avec les élèves (3.83)
- Communiquer avec les parents d'élèves (3.38).

Par contre, les compétences les moins maîtrisées dans les écoles maternelles du point de vue des inspecteurs sont :

- Être souriant et avoir l'esprit léger et de l'humour (1.41)
- Avoir des relations positives avec les enseignantes et la direction (1.52)
- Travailler dans un esprit de groupe. (1.55)
- Appliquer les principes et les lois qui régissent le travail de la maternelle (1.61)
- Gérer les activités, tout en travaillant avec les élèves (1.64)

Pour ce qui concerne la maîtrise des compétences d'enseignement du point de vue des inspecteurs et administrateurs, ce sont les enseignantes de Mascate et de Ad-Dākhilīyah qui ont les taux les plus hauts et celles de Ach-Charqiya Sud le plus bas.

Pour tous ces éléments, l'analyse  $\chi^2$  (tableau 19 ci-après et complet en annexe) montre que les différences sont très significatives.

**tableau 19 -Tests du  $\chi^2$  maîtrise des compétences d'enseignement scolaire en fonction des régions**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
$\chi^2$ de Pearson	140,484 <sup>a</sup>	90	,001
Rapport de vraisemblance	128,545	90	,005
Association linéaire par linéaire	3,517	1	,061
Nombre d'observations valides	100		

Nous allons vérifier si des différences apparaissent dans les compétences des enfants au travers des analyses de pré et post-test dans les écoles maternelles et nous allons utiliser l'analyse multiniveau pour voir si malgré les différences non-significatives, il y a influence sur la qualité de l'enseignement linguistique et l'acquisition du langage.

**Concernant le degré d'application des critères du curriculum dans le curriculum appliqué en Oman.** Du point de vue des inspecteurs et des enseignantes, nous avons interrogé les enseignantes et les inspecteurs à ce sujet car, au cœur de l'application, ils sont les mieux placés pour émettre les opinions. Les inspecteurs et les cadres ont répondu en exprimant leurs points de vue sur une échelle de Likert en 4 points (non maîtrisé, faible, moyenne et forte).

Le tableau 3.1.17 (en annexe) indique que le degré d'application du curriculum appliqué dans les écoles maternelles est faible du point de vue des inspecteurs et des enseignantes (moyenne entre 1.2 et 1.9), et les caractères du curriculum les moins appliqués dans les écoles maternelles sont :

- Aider l'élève à comprendre les événements de sa vie quotidienne.
- S'attacher aux besoins de l'élève et de son environnement, à ce qu'il apprenne les bons comportements, à enseigner les compétences sociales nécessaires à l'interaction de l'élève avec la communauté.
- Se concentrer sur un éventail d'activités sous la forme d'unités d'enseignement.
- Présenter un système complet diversifié et gradué.

Par contre les caractères du curriculum les plus appliqués dans les écoles maternelles du point de vue des inspecteurs et des enseignantes sont :

- Aider l'élève à résoudre ses problèmes.
- Prendre en compte le contenu des différences individuelles chez les élèves.
- Suivre le rythme de développement scientifique et utiliser la technologie moderne.
- Contenir les activités nécessaires pour l'évaluation des élèves.
- Être en accord avec la nature de la société omanaise et de ses coutumes.

**L'évaluation des élèves**, comme indiqué dans la partie théorique, est un outil très important dans l'enseignement pour mesurer les progrès des élèves. Afin de mieux connaître la situation omanaise, nous avons interrogé les administrateurs et enseignantes sur les fréquences et le mode d'évaluation. Le tableau 20 montre que la plupart des écoles évaluent les élèves de manière hebdomadaire ou mensuelle contre 21 % (administrateurs) et 25 % (enseignantes) trimestriellement.

**Tableau 20 - Fréquence de l'évaluation des élèves dans les écoles maternelles**

		Administrateurs	Pourcentage	Enseignantes	Pourcentage
T Y P E	Hebdomadaire	37	37,0	154	35,9
	Mensuelle	42	42,0	166	38,7
	Trimestrielle	21	21,0	109	25,4
	Total	100	100,0	429	100,0

**Tableau 21 - Mode d'évaluation des élèves dans les écoles maternelles**

		Administrateurs	Pourcentage	enseignantes	Pourcentage
C H O I X	Individuellement	25	25,0	90	21,0
	Collectivement	21	21,0	104	24,2
	individuellement et collectivement	54	54,0	235	54,8
	Total	100	100,0	429	100,0

Le tableau 21 indique que la plupart des écoles évaluent les élèves individuellement et collectivement contre 21 % des écoles collectivement et 25 % individuellement.

**Le degré de maîtrise des compétences de l'administration scolaire** a fait l'objet d'une question aux inspecteurs et enseignantes pour connaître leur opinion afin de cerner l'efficacité du rôle d'administrateur dans l'enseignement préscolaire. Dans le tableau 3.1.18 (en annexe), leurs points de vue sont exprimés sur une échelle de Likert en 4 points (non maîtrisé, faible, moyenne et forte). Ce tableau indique que le degré de maîtrise des compétences des administrateurs est faible du point de vue des inspecteurs (moyenne entre 1.5 et 2.6), et les compétences les plus maîtrisées dans les écoles maternelles sont d'après eux :

- Préparer des documents de travail et leur présentation.
- Suivre l'impact de la formation du personnel de l'école.
- Évaluer les compétences interpersonnelles, les analyser et en tirer les conclusions.

Par contre les compétences les moins maîtrisées des cadres des écoles maternelles du point de vue des inspecteurs sont :

- Être un exemple d'assiduité et de ponctualité.
- Organiser et gérer des réunions.

- Avoir une relation étroite et continue avec les responsables des élèves.

Le degré de maîtrise des compétences des administrateurs est faible aussi du point de vue des enseignantes (moyenne entre 1.6 et 2.07). Pour elles, les compétences les plus maîtrisées dans les écoles maternelles sont :

- Comprendre les règles et les principes du travail dans les écoles maternelles.
- Être juste dans le traitement du personnel de l'école.
- Évaluer les compétences interpersonnelles, les analyser et en tirer les conclusions.

Alors que les compétences les moins maîtrisées des cadres des écoles maternelles du point de vue des enseignantes sont :

- Organiser et gérer des réunions.
- Avoir une relation étroite et continue avec les responsables des élèves.
- Élever le niveau du processus éducatif à l'école.

Tous ces résultats concernant les qualifications et les compétences des administrateurs d'écoles maternelles vont être étudiés de façon à voir s'il y a des différences selon le niveau économique des régions et selon les régions et s'ils sont en relation avec le niveau d'acquisition des compétences langagières.

Pour ce qui concerne la maîtrise des compétences de cadres du point de vue des inspecteurs et d'enseignement, ce sont ceux de Al-Batina Nord qui ont les moyennes les plus hautes et ceux de Ad-Dākhilīyah la plus basse.

Pour tous ces éléments, l'analyse  $\chi^2$  tableau 22 ci-dessous (complet en annexe3.1.18) montre que les différences sont significatives.

**Tableau 22 - Tests du  $\chi^2$  maîtrise des compétences de cadres du point de vue des inspecteurs et d'enseignement**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
$\chi^2$ de Pearson	213,359 <sup>a</sup>	180	0,045
Rapport de vraisemblance	234,146	180	0,004
Association linéaire par linéaire	0,270	1	0,604
Nombre d'observations valides	429		

**Mesures symétriques**

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	0,705
	V de Cramer	0,315
Nombre d'observations valides	429	



### 2-1-3 La troisième dimension : L'encadrement et la formation

Pour décrire l'encadrement et la formation des personnels des écoles maternelles en Oman, nous avons organisé les résultats selon le point de vue de chaque catégorie sur leurs qualifications et formation. Nous allons essayer de mettre en relation la qualification des enseignantes, leur degré de formation et l'incidence éventuelle de leur formation sur l'organisation pédagogique et par exemple l'utilisation des outils, la préparation des cours.

**Concernant les qualifications et la formation des enseignantes d'écoles maternelles**, nous avons interrogé les enseignantes afin de savoir ce qu'il en est de leurs qualifications et formation, et les inspecteurs et les administrateurs sur la maîtrise des compétences pour les enseignantes. Le tableau 3.1.19 (en annexe) donne des informations sur le niveau de diplôme, formation et formation continue.

Nous constatons que :

- la plupart de la formation continue des enseignantes est faite par des inspecteurs au ministère de l'éducation ou dans les rectorats des régions, mais peu se passe à l'école.
- 73 % des formations des enseignantes sont annuelles (44 %) ou trimestrielles (29 %), 26 % sont mensuelles (12 %) ou hebdomadaires (14.7 %).
- 81.4 % des enseignantes ont fait une ou deux stages dans les trois dernières années et 18.6 % aucun.

En fonction des régions, le tableau en annexe 3.1.20 nous montre que ce sont les régions de Mascate et de Ad-Dākhilīyah qui ont les pourcentages les plus hauts d'enseignantes les plus diplômées et celles de Al-Batina Sud et de Adh-Dhahira, ceux des moins diplômées.

Les enseignantes de Al-Batina Nord et de Adh-Dhahira ont le plus fort taux de stages pour cette année et celles de Al-Dakhiliya le plus faible.

Pour tous ces éléments, l'analyse  $\chi^2$ , (tableau 23 et complet en annexe 3.1.20) montre que les différences ne sont pas significatives pour les qualifications mais le sont pour la formation.

**Tableau 23 - Tests du  $\chi^2$  formation des enseignantes en fonction des régions**

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
$\chi^2$ de Pearson	42,802 <sup>a</sup>	30	,061
Rapport de vraisemblance	45,294	30	,036
Association linéaire par linéaire	4,212	1	,040
Nombre d'observations valides	100		

**Pour les qualifications des administrateurs d'écoles maternelles**, le tableau 3.1.21 (en annexe) indique que :

- la plupart des écoles maternelles ont une personne employée comme cadre et 41 % des écoles ont 2 ou 3 cadres.
- les diplômés de la plupart des cadres sont bac +2 à bac +4.
- 72 % des cadres ont plus de 10 ans d'expérience.
- 29 % des cadres n'ont pas fait de stage et 58 % en ont fait seulement un.

Il ressort qu'il y a peu de stage et peut-être est-ce une dimension à développer pour les cadres des écoles maternelles.

En fonction des régions, le tableau 3.1.21 (en annexe) nous montre que c'est la région de Mascate qui a les pourcentages les plus hauts des cadres les plus diplômés et celles de Ad-Dākhilīyah, Adh-Dhahira et Ach-Charqiya Sud ceux des moins diplômés. Ces différences ne sont pas significatives et il convient de ne pas leur accorder trop d'importance car on ne peut rejeter l'idée qu'elles soient le simple produit du hasard.

Les cadres de Mascate, Al-Batina Nord et Al-Batina Sud ont le plus fort taux de stages pour les 3 dernières années et ceux de Ach-Charqiya Sud et Ad-Dākhilīyah le plus faible.

#### **2-1-4 Discussion des résultats**

Le but de notre thèse en ce qui concerne l'enquête est de dresser un état des lieux du système éducatif omanais. Pour cela, dans la partie théorique, nous avons parlé de l'éducation préscolaire en Oman, en utilisant des références relatives à ce sujet. Dans la partie empirique, nous avons appliqué les questionnaires élaborés pour toutes les catégories de personnels.

Notre enquête décrit la situation omanaise en se basant sur trois dimensions : l'organisation de l'institution et son côté administratif, le système pédagogique des écoles maternelles en Oman, l'encadrement et la formation. Nous avons présenté les résultats dans ces trois dimensions avant d'étudier leurs possibles relations entre elles en fonction de certaines variables comme la région.

Dans la première dimension, nous avons relevé que la plupart des écoles maternelles sont en structure commune avec des classes supérieures et sont majoritairement concentrées à Mascate. La moyenne est de 78 enfants, 4 enseignantes, 3 classes par école et 20 enfants par enseignante. La majorité des écoles a entre 3 et 4 classes. Concernant les regroupements d'écoles, nous trouvons également des structures de crèche ou école maternelle ou école isolée et d'autres en groupage. Dans cette cohabitation crèche-école maternelle ou école

maternelle-école primaire, il convient de préciser que, dans tous les cas, il y a séparation formelle tant de l'administratif et du financier que du matériel (chaque structure ayant les siens propres). Cette différenciation est le modèle qui prévaut en Europe mais elle n'est pas la règle unique pour tous les pays. En effet, un modèle de ce qui s'apparenterait à la situation omanaise, modèle dit intégré, existe dans les pays nordiques (par exemple Suède, Norvège) comme seule possibilité et dans d'autres pays comme le Danemark ou l'Espagne, les deux types de modèle co-existent. (Bouisse et al., 2011).

Pour la première dimension, il ressort également que le nombre des élèves par classe va de 13 à 30 élèves (22 en moyenne). Il conviendra, dans notre analyse multiniveau, d'analyser ces résultats à la lumière de certaines variables comme la région et la variable "durée de scolarisation" décrite ci-après, afin de faire ressortir éventuellement leur influence sur l'acquisition du langage. Le ratio d'élèves par enseignant ressort à 20 et le ratio élèves par classe à 22. En établissant une comparaison avec le système français, le [Ministère de l'éducation française, \(2011\)](#) indique une moyenne de 26 élèves par classe en maternelle. Alors qu'en Ontario, par exemple, le ratio moyen est d'un adulte pour 13 enfants. Dans le même sens, selon [Centofanti \(2012\)](#), "l'augmentation du nombre d'élèves par classe pose des difficultés croissantes aux enseignants. Cela devient compliqué, sauf dans une classe avec un bon niveau, et demande beaucoup plus d'énergie et d'autorité car il est de moins en moins évident de passionner les élèves. À cet âge, une grande place doit être laissée au jeu, à la manipulation. Pas facile avec plus de 30 enfants de 3, 4 et 5 ans, avec un ou deux adultes."

Quant aux frais de scolarité, nous rappellerons qu'en Oman, il n'y a que des écoles maternelles privées. Les frais de scolarité des écoles maternelles sont compris entre 180 et 1150 Rials par an (360 à 2300 €). Pour la plupart des écoles, les frais de scolarités sont de moins de 500 Rials (pour 25 % des écoles, ils sont de 500 Rials ou plus).

Par contre, en France, le régime général est l'école publique et gratuite, les écoles privées étant une minorité et les frais de scolarité recouvrés par ces dernières évalués de 100 à 400 € par an (<http://www.allo-education.fr/etablissements/ecole-maternelle-privee.html>) (selon la situation géographique principalement et les subventions éventuelles des autorités communales) soit environ deux fois moins en relatif qu'en Oman où, également, ils varient selon la situation géographique et socio-culturelle.

Pour les résultats concernant l'aménagement des espaces de maternelle, beaucoup d'écoles maternelles omanaises n'ont pas de lieu d'activités collectives, pas de lieu de santé, et ont de petits terrains de jeux. Mais, en point positif, nous pouvons noter que beaucoup d'écoles bénéficient de plus de 5 coins-jeux dans la classe et de surface de classe entre 20 et 48 m<sup>2</sup>

pour une moyenne de 20 élèves. Dans la plupart des classes, l'équipement de base est assuré mais nous pouvons relever un manque au niveau de l'équipement multimédia.

Tous ces points sont en lien avec l'aménagement de l'environnement d'apprentissage au sens large du terme (de la construction du bâtiment et des aménagements extérieurs au contenu matériel de la classe) qui, selon les chercheurs et les organisations internationales comme l'Unesco, est très important dans le processus d'apprentissage en général et d'acquisition du langage en particulier. (OMEP-UNESCO (Paris, 2000)

Plus de la moitié des écoles n'ont pas d'association de parents d'élèves active. La plupart des parents ont un revenu moyen ou élevé (salaire moyen annuel des parents : 7 500 Rials) et un diplôme de niveau Bac et moins, ceci a pour conséquence que les enfants de familles pauvres n'ont que peu accès à l'école du fait qu'elle est payante et d'autre part, que les parents des élèves, d'une façon générale, ne sont pas en capacité de suivre leurs enfants. Cette situation contraste avec la France par exemple, où "l'école maternelle accueille aujourd'hui pratiquement tous les enfants dès 3 ans ; et pour les enfants de 2 ans, le pourcentage s'est stabilisé depuis plusieurs années autour de 35 % [...] Gratuite et laïque lorsqu'elle est publique (moins de 15 % des enfants sont scolarisés dans le privé)." (Ministère de l'éducation nationale, 2004, p.5)

Ceci nous amène aux résultats de la deuxième dimension, qui font apparaître que l'âge minimum souhaitable pour entrer à la maternelle du point de vue des inspecteurs, administrateurs et enseignantes est à 3.5 ans, la plupart des élèves entrant à 3,5 ans ou plus. Ceci comme les écoles maternelles dans d'autres pays du monde qui accueillent les enfants de 3 à 6 ans (El Rashid, 1998, p.9), sauf la France qui, sous certaines conditions, accueille les enfants dès 2 ans dans la petite section de l'école maternelle.

La majorité des enseignantes utilise la représentation des personnages et l'ouvrage du ministère comme outils pédagogiques et prépare les outils pédagogiques collectivement à l'école. Les régions de niveau économique bas ont les pourcentages les plus hauts d'outils pédagogiques fabriqués à l'école alors que les régions favorisées comme Mascate ont un plus haut pourcentage d'outils pédagogiques achetés. Les administrateurs disent que les écoles achètent les outils pédagogiques mais seulement 13 % des enseignantes pensent cela. Il n'y a donc pas concordance entre les 2 opinions et cela ne permet pas de tirer des conclusions solides sur la manière dont les enseignantes préparent leurs outils pédagogiques. L'hypothèse

peut être émise qu'éventuellement parfois il y a des opinions d'écoles un peu sur-représentées chez les enseignants parce qu'il n'y a qu'une voix par école chez les administrateurs quand il y a plusieurs voix par école chez les enseignantes : cela pourrait être source de variations dans les réponses même si les écarts ne sont vraisemblablement pas dus qu'à cela, la position par rapport au sujet étant très différente (l'enseignant est dans sa classe avec les outils et l'administrateur dans son bureau avec des rapports oraux ou écrits).

En France, l'enseignant met en place les conditions matérielles qui favorisent les apprentissages dans tous les domaines. Il choisit les outils et les instruments adaptés à l'âge des enfants ; il propose des supports collectifs et individuels, qui ont des fonctions différenciées, des tableaux, des panneaux, des documents, des images, des livres, des cahiers, des classeurs, des carnets, l'écran de l'ordinateur, des fiches et des fichiers.... (le moins possible ceux du commerce...). Ils vont permettre la réalisation des tâches attendues et favoriser la constitution des traces, mémoire des apprentissages. (<http://materaparis.scola.ac-paris.fr/spip.php?rubrique58>)

Le degré de maîtrise des compétences de l'enseignement scolaire est faible du point de vue des inspecteurs car ils privilégient les méthodes et techniques d'enseignement. Il est fort du point de vue des cadres parce qu'ils mettent en avant les compétences administratives.

Dans la plupart des écoles maternelles deux langues (arabe-anglais) sont enseignées. Y a-t-il influence de l'apprentissage de la langue étrangère sur celui de la langue maternelle et quel âge peut être conseillé pour l'entrée en apprentissage d'une langue étrangère ? En France, l'apprentissage des langues vivantes commence en CE1 avec possibilité de sensibilisation aux langues en classe de CP. ([www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr))

Une part importante des cadres et des enseignantes dans les écoles maternelles ne trouvent pas que le jeu soit une activité éducative. Cela peut amener à se questionner sur le besoin éventuel de formation du personnel des écoles sur les méthodes d'éducation par le jeu (référence à la pédagogie Fröbel évoquée dans la partie théorique).

La plupart des écoles maternelles ne font pas ou rarement de projets collectifs.

Le degré de maîtrise du curriculum appliqué dans les écoles maternelles est faible du point de vue des inspecteurs et des enseignantes. Les critères les moins maîtrisés sont en relation avec l'enseignement alors que les plus maîtrisés le sont avec l'administratif. La plupart des écoles évaluent les élèves mensuellement individuellement et collectivement.

Le degré de maîtrise des compétences des administrateurs est faible du point de vue des inspecteurs et des enseignantes. Les compétences les plus maîtrisées sont en relation avec le système administratif de l'école maternelle mais les moins maîtrisées relèvent de leur capacité

de communication.

Dans la troisième dimension, les résultats font apparaître qu'une écrasante majorité d'enseignantes a au moins le bac. Un cinquième des enseignantes n'ont fait aucun stage dans les trois dernières années. La plupart des formations des enseignantes, qui passent par des inspecteurs au ministère de l'éducation ou au rectorat, sont annuelles ou trimestrielles. Les régions de Mascate et de Ad-Dākhilīyah ont les enseignantes les plus diplômées et celles de Al-Batina Sud et de Adh-Dhahira, les moins diplômées. Les enseignantes de Al-Batina Nord et de Adh-Dhahira ont le plus fort taux de stages pour ces trois dernières années (celles de Ad-Dākhilīyah le plus faible). Par rapport à la France où tous les gens sont censés "depuis 2011 être titulaire d'un master 2 pour pouvoir se présenter au concours d'admission (ceci dans un objectif d'élévation du niveau de qualification des enseignants)" ([Ministère de l'éducation nationale, 2012, p.4](#)), globalement, on peut s'apercevoir qu'une proportion non négligeable d'enseignantes ont un niveau d'études qui n'est pas très élevé. Pour les questions relatives aux qualifications des administrateurs d'écoles maternelles, le personnel apparaît comme suffisant en nombre, plus diplômé que le corps enseignant, avec plus d'expérience mais bénéficiant de moins de formation. La région de Mascate a les cadres les plus diplômés et celles de Ad-Dākhilīyah, Adh-Dhahira et Ach-Charqiya Sud les moins diplômés. Les cadres de Mascate, Al-Batina Nord et Al-Batina Sud ont le plus fort taux de stages pour les 3 dernières années et ceux de Ach-Charqiya Sud et Ad-Dākhilīyah le plus faible.

### 2-1-5 Conclusions

Nous avons fait l'enquête pour étudier l'état des lieux de l'école maternelle omanaise : où en est-elle maintenant et que lui manque-t-il ?

Dans les résultats, il apparaît que l'école maternelle omanaise accueille les enfants scolarisés comme la plupart des pays à l'âge de 3 ans. Elle bénéficie de caractéristiques de construction et d'aménagement ainsi que d'un ratio élève/enseignant plutôt bons mais des points négatifs sont à relever. En effet, d'une part, certains lieux sont en déficit de nombre comme par exemple les lieux de santé, d'activités collectives, ou de taille comme les terrains de jeux.

D'autre part, toutes les écoles maternelles sont privées et payantes (deux fois plus cher en relatif qu'en France selon la situation géographique et socioculturelle) ce qui ne facilite pas l'accès à l'éducation (taux de scolarisation de 14,7 %, cf. tableau 1). Au sein des écoles, les associations de parents sont soit inexistantes, soit inactives, en lien peut-être avec un niveau culturel et éducatif bas des parents malgré leur niveau socio-économique élevé.

Par ailleurs, au niveau des méthodes et des outils pédagogiques utilisés à l'école maternelle omanaise, il ressort l'enseignement de deux langues (arabe et anglais) suivant un guide du ministère de l'éducation mais il n'y a pas de programme commun à toutes les écoles maternelles du pays. Les outils pédagogiques sont préférentiellement achetés lorsque l'école se trouve en milieu urbain favorisé et préparés par les enseignantes (soit à l'école, soit chez elles) en milieu moins favorisé. La plupart des enseignantes ont un diplôme bas et manquent de formation. En général, les compétences des enseignantes sont jugées faibles du point de vue des administrateurs.

Ceci est un état des lieux de la situation actuelle de l'enseignement en maternelle omanaise selon les protagonistes de l'enquête (professeurs, administrateurs et inspecteurs). Il ressort un besoin d'amélioration de cette situation.

## 2-2 La deuxième étude : observations des pratiques dans les écoles maternelles

Cette étude se compose d'observations des pratiques d'enseignement du langage dans les écoles maternelles omanaises à partir de la grille d'observations décrite précédemment.

L'objectif de cette étude était d'examiner la relation de la quantité, du type de langage préscolaire et des activités d'alphabétisation avec la croissance des compétences langagières des enfants. Nous cherchons donc ici à répondre à ces questions :

- Quels sont la nature, les types des activités préscolaires, la variété et la qualité des activités de langage (code, sens) observés dans ces classes maternelles et de quelle façon ces activités sont-elles liées au développement de l'apprentissage préscolaire ?
- Quelles sont les variations (quantité et type) observées dans les classes d'âge préscolaire dans les méthodes d'enseignement des activités d'alphabétisation (explicites et implicites et magistrales), dans les modes de gestion des activités d'alphabétisation (TM, CM, TCM), dans le type de déroulement (individuel, collectif)?
- Outre ceci, quelle est l'influence du facteur région sur les variables de la grille d'observation (types d'activité préscolaire, de langage, méthodes d'enseignement, mode de gestion, type de déroulement)?

### 2-2-1 L'analyse de la grille d'observation

Cette grille d'observation nous permet d'observer les résultats sur la quantité et le type d'activités de langage et d'alphabétisation mises en œuvre dans les écoles.

En premier lieu, il convient d'expliquer le choix de notre classification en 11 activités : ce sont les activités constatées dans les programmes d'enseignement des écoles maternelles omanaises lors du test de la grille d'observation dans les 2 premières écoles (hors échantillon) en discutant avec les inspectrices et enseignantes et qui s'est confirmé lors du démarrage de l'application dans les 5 premières écoles puis dans les autres.

Une classification a été établie en activités langage que nous détaillerons ci-dessous et activités non-langage. Ces dernières comprennent toutes les activités pour lesquelles l'activité langage n'est pas le premier objectif et pour lesquelles seule la durée a été notée (aucune observation de contenu). Cela vaut pour les activités suivantes : maths, anglais, sciences, musique, dessin, repas et activités physiques.



Nous avons ainsi examiné les activités de langage dans les écoles maternelles qui sont les suivantes :

**Accueil** : c'est le cercle où se passe le rituel lors de l'arrivée des élèves, l'enseignante accueille les enfants et les prépare pour la journée. C'est un temps d'expression et de discussion...

**Texte** : différentes activités liées à la langue orale où l'enseignante présente un texte qu'elle va lire à haute voix, sur lequel elle va donner, si besoin, quelques explications de vocabulaire puis faire répéter ou relire par les enfants phrase par phrase. Cette activité comprend les sous-catégories comme : lecture à voix haute de l'enseignante, en groupe ou en individuel, avec ou sans discussion de vocabulaire.

**Chanson** : l'enseignante présente une chanson soit directement, soit par l'intermédiaire d'un support (cd, ordinateur) puis elle va demander aux enfants de chanter avec ou après elle. Dans cette activité, l'enseignante porte l'attention sur la prononciation et le vocabulaire.

**Conte** : l'enseignante présente un conte avec des images. Dans cette activité, l'enseignante porte l'attention sur la compréhension à l'aide de questions posées sur l'histoire du texte, de demande de reformulation par exemple et de tout moyen permettant de la tester.

**Jeu éducatif** : toujours dans un but de travail sur le langage, l'enseignante s'en sert pour faire un travail collectif de révision de notions déjà apprises (par exemple, après avoir appris certaines lettres, jeu sur la reconnaissance des mots par leur première lettre ou recherche de mots ayant une lettre pour base). Dans cette activité, l'enseignante utilise quelquefois les jeux éducatifs et de langage sur l'ordinateur.

**Coin-jeux** : 4 types de coin [coin planification (appellation omanaise) c'est-à-dire coin ou l'enfant peut lire des histoires, où il dispose de feuilles blanches pour écrire des mots appris, jouer avec des cartes-lettres ou cartes-image, coin dessin libre ou dirigé (en liaison avec la langue, exemple colorier des lettres), coin théâtre (masques, vêtements pour que les enfants mettent en scène une histoire lue ou en rapport avec du vocabulaire appris par exemple ), jeux cognitifs (puzzles, labyrinthe)]. Dans cette activité, l'enseignante en profite quelquefois pour donner des activités de révision de langage (code ou sens) en groupe pour conforter les acquis.

**Dialogue** : périodes d'échanges soit entre élèves, soit entre enseignantes et élèves. Cette activité peut se retrouver dans les différentes autres activités (par exemple lors de l'accueil, après une activité de texte).

**Activités alphabétiques** : activité où l'enfant développe sa conscience phonologique, apprend comment on prononce, reconnaît et écrit les lettres.

Si l'on se réfère au système français, alors qu'en Oman, les activités sont définies du point de vue de leur contenu par rapport à l'activité de l'enfant, en France, les activités sont définies par domaine d'activité "(Vivre ensemble, Sensibilité-création-imagination, Agir et s'exprimer avec son corps, Le langage au cœur des apprentissages, Découvrir le monde), chaque domaine recouvrant un ensemble de compétences spécifiques à mettre en jeu." (Darcos, 2008)

### 2-2-1-1 Variation et temps passé par types d'activités dans les écoles maternelles

Les statistiques descriptives données au tableau 24 (détails en annexe 3.1.22) montrent la répartition du type d'activités langagières dans les écoles maternelles observées. Il montre donc aussi la part des activités de langage par rapport aux autres activités de l'école maternelle.

**Tableau 24 – Temps passé par types d'activités dans les écoles maternelles**

Activité	Nombre	Durée moyenne en minutes /jour /école	Somme des durées en minute / jour d'école	% de la somme totale	Écart-type en minute
<b>Langage</b>					
Coins-jeux	53	31,51	1670	13,1%	6,01
Accueil	50	27,700	1385	10,9%	4,54
Dialogue et discussion	41	29,39	1205	9,5%	2,78
Texte	39	29,87	1165	9,1%	4,05
Chanson	40	29,00	1160	9,1%	5,57
Conte, récit	33	28,79	950	7,5%	4,68
Jeu éducatif	17	30,00	510	4,0%	3,95
Alphabétique	12	28,75	345	2,7%	4,33
<b>Non-langage</b>					
Autres (pause, anglais, math)	50	32,00	1600,00	12,6%	4,84452
Jeux physiques	44	29,77	1310,00	10,3%	3,56901
Repas	48	30,10	1445,00	11,3%	2,41661
<b>Total</b>	<b>427</b>	<b>29,85</b>	<b>12745,00</b>	<b>100,0%</b>	<b>4,56181</b>

Nous observons dans le tableau 24 que les activités des coins-jeux sont les activités les plus présentes dans les écoles maternelles (Somme des durées des activités de langage en minutes/ jour d'école = 1670 minutes, 13,1% de la somme totale, écart-type 6,01). Par contre, les activités alphabétiques et les jeux éducatifs sont les moins présents (respectivement 510 et 345 minutes du temps total, 4% et 2,7% de la somme totale, écart-type 3,95 et 4,33).

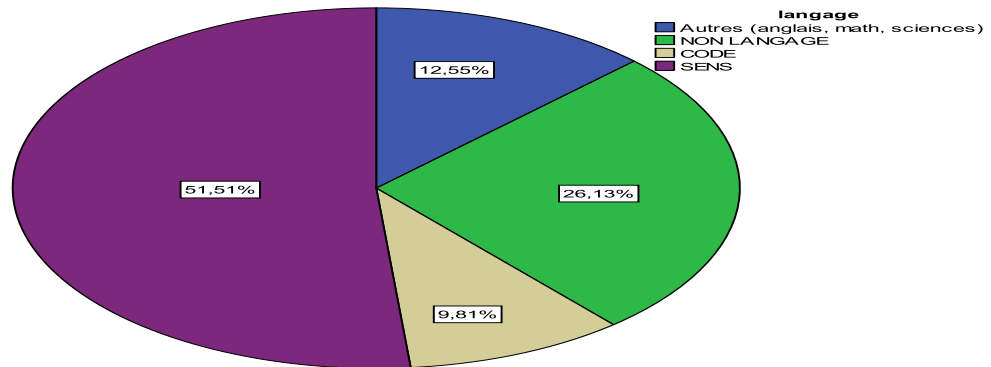
Nous observons aussi dans le tableau 24 que les activités alphabétiques (2.7 % du temps total) et l'activité jeu éducatif (4 % du temps total) sont celles les moins représentées dans les écoles maternelles omanaises. Ceci nous donne un aperçu de la nécessité de mettre en place des activités jeu éducatif et alphabétiques à l'école et de transmettre les informations aux enseignantes en formation continue afin d'attirer prioritairement leur attention sur ces activités.

Après avoir examiné les types d'activités en général, nous allons examiner ici le temps consacré aux activités selon les trois catégories : non-langage, langage code et langage sens.

La figure 1 ci-après montre les pourcentages de temps passé par type de langage dans les écoles maternelles :

**Figure 1 - Pourcentages du temps passé par type de langage dans les écoles maternelles**

**Tableau de bord**  
Variables: temps  
% de somme totale temps de langage



**Autres** : inclut toutes les activités comme : anglais, mathématique, sciences, musique, jeux physiques et repas.

**Non-langage** : inclut le temps de transition (par exemple, la queue pour aller à la récréation), le temps non-langage dans des activités de langage, accueil lors des directives d'orientation ou d'organisation (par exemple, un enseignant expliquant les différentes activités).

**Sens** : activités basées sur la compréhension du texte (reformulation, questions, vocabulaire). Dans notre évaluation, ce sont toutes les activités LAC qui incluent ces compétences.

**Code** : activités basées sur les lettres et les sons (syllabisation, jeux sur les rimes, lecture à haute voix) car notre système est alphabétique, ce qui veut dire basé sur la conversion grapho-phonémique. Dans notre évaluation, ce sont toutes les activités LAS et LALE qui incluent les compétences langagières de la connaissance des lettres, de langue orale et de l'écriture.

Nous observons sur la figure 1 que 61.32 % (51.51+9.81) du temps total d'enseignement

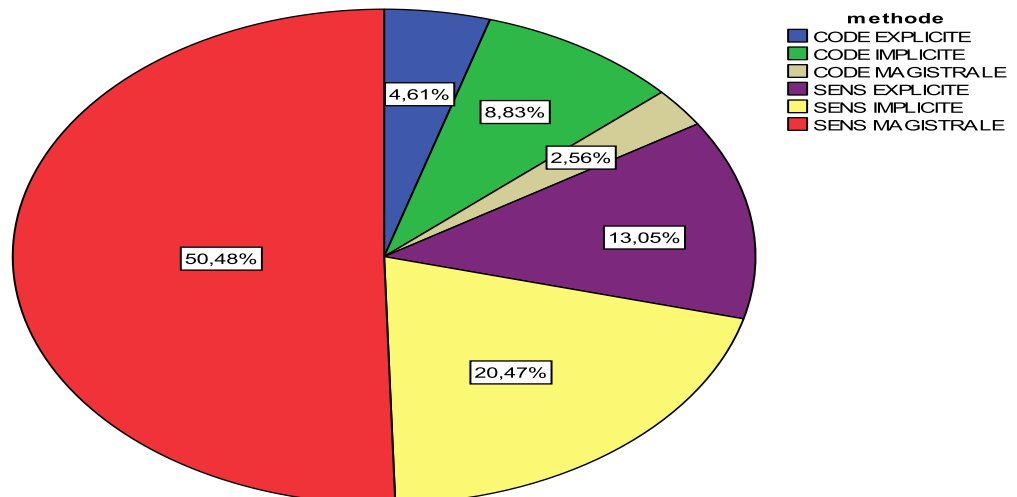
dans les maternelles est relatif à des activités de langage (code et sens), 51.51 % portant sur le sens et 9.81 % sur le code, contre 38.68 % (26.13+12.55) à des activités de non-langage. Dans notre analyse multiniveau, nous allons examiner l'influence de la langue et des activités de langage sur l'acquisition du langage chez les enfants. Nous allons également mettre en relation les activités de sens et code avec les compétences LAS, LAC et LALE.

### 2-2-1-2 Méthode d'enseignement

Nous avons examiné le temps consacré aux méthodes d'enseignement des activités de langage, méthode magistrale, explicite ou implicite.

**Figure 2- Pourcentages de temps passé selon la méthode d'enseignement dans les écoles maternelles**

**Tableau de bord**  
**Variables: temps**  
**% de somme totale**



Nous notons sur la figure é que 50.48 % du temps d'enseignement du langage dans les maternelles suit une méthode magistrale et porte sur des activités de sens contre seulement 2.56 % sur des activités de code. La méthode explicite est également observée pour 13.05 % des activités de sens et seulement 4.61 % des activités de code. Enfin, la méthode implicite est plus utilisée que la méthode explicite : 8.83 % des activités du code et 20.47 % des activités de sens.

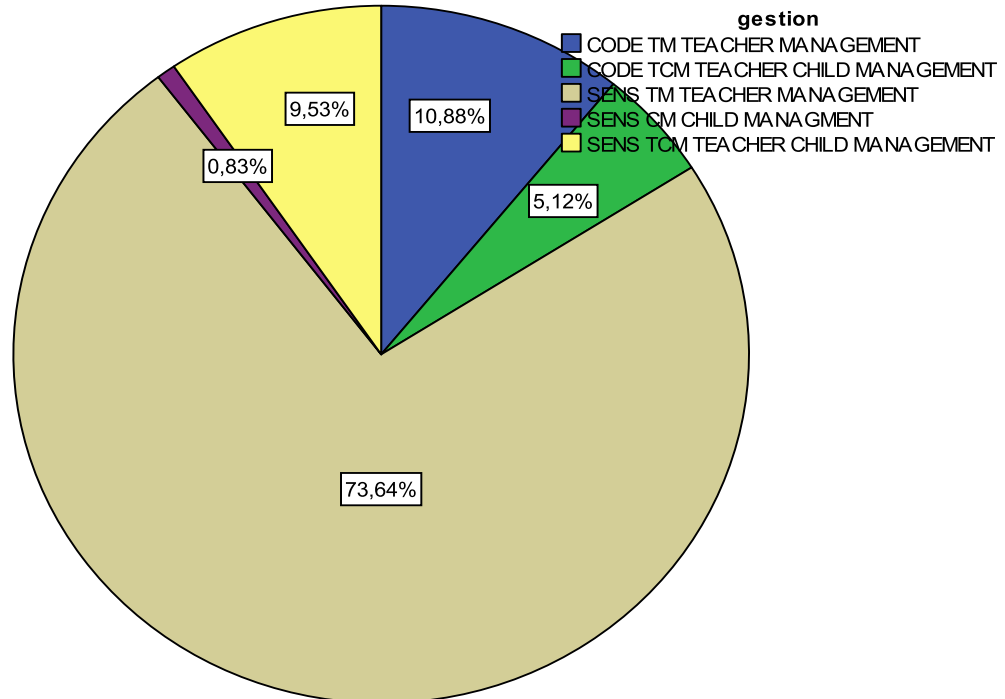
L'enseignement du langage est donc majoritairement un enseignement magistral. L'explicitation est plus fréquente sur les activités liées au sens que sur celles portant sur le code.

### 2-2-1-3 Gestion d'enseignement scolaire

Nous avons examiné le temps consacré à la gestion des activités de langage : TM (l'enseignant centre l'attention des enfants), CM (attention centrée par l'élève) et TCM (centration partagée de l'attention).

**Figure 3- Pourcentage de temps selon le type de gestion d'enseignement du langage dans les écoles maternelles**

**Tableau de bord**  
**Variables: temps**  
**Somme**



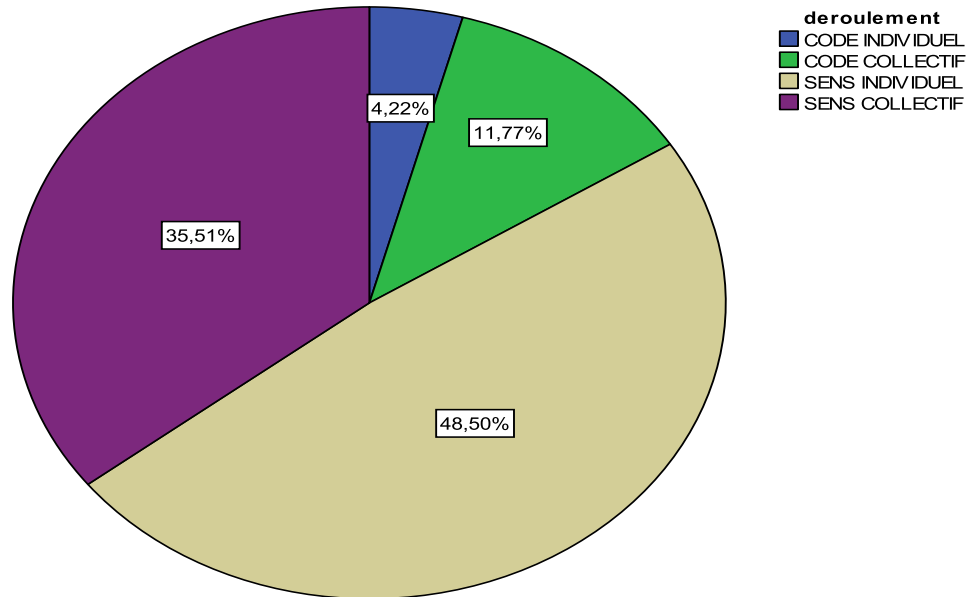
Nous notons sur la figure 3 que la majorité de l'enseignement est réalisé en TM (84.52 %), en particulier pour les activités portant sur le sens (73.64 %). L'enseignement en CM est très rare (0 % des activités de code et 0.83 % pour le sens). Enfin on observe quelques activités en TCM utilisées dans des proportions comparables pour les activités de code (5.12 %) et sens (9.53 %).

#### 2-2-1-4 Déroulement de l'enseignement scolaire

Nous allons examiner le temps passé selon les modes de déroulement d'enseignement du langage dans les écoles maternelles, individuel ou collectif.

**Figure 4 - les pourcentages des modes de déroulement d'enseignement du langage dans les écoles maternelles**

**Tableau de bord**  
**Variables: temps**  
**% de somme totale**



Nous notons sur la figure 4 qu'en mode individuel, 48.50 % du temps d'enseignement du langage dans les maternelles sont constitués par des activités de sens et 4.22 % par des activités de code alors qu'en mode collectif, 35.51 % sont constitués par des activités de sens et 11.77 % par des activités de code.

### **2-2-1-5 Influence des facteurs région, qualifications et expériences des enseignantes sur les variables activités d'enseignement**

Nous allons analyser ici l'influence des facteurs région, qualification et expériences des enseignants sur les variables de la grille d'observation de l'école maternelle omanaise.

#### **2-2-1-5-1 Pratiques observées en fonction des régions**

Pour ce qui concerne les types d'activités de langage observées en fonction des régions, les modes de déroulement des activités et les modes de gestion des activités, il y a des différences (tableaux 24 et 3.1.22 en annexe) entre les régions mais elles ne sont pas significatives et il convient de ne pas leur accorder trop d'importance car on ne peut rejeter l'idée qu'elles soient le simple produit du hasard

### 2-2-1-5-2 méthodes d'enseignement observées en fonction des régions

Tableau 25 – méthodes d'enseignement observées en fonction des régions

Méthode		région					Total	
		MASCATE	AL-BATINA		AD-DĀKHILĪYAH	ADH-DHAHIRA		ACH-CHARQIYA SUD
			NORD	SUD				
EXPLICITE	Nombre d'activités	29	5	4	9	3	9	59
	Somme des durées	870	150	120	255	90	270	1755
	% de temps	15,7	13,2	10,5	23,1	8,3	22,5	15,7
IMPLICITE	Nombre d'activités	61	8	6	2	4	3	84
	Somme des durées	1820	220	190	60	120	80	2490
	% de temps	33,0	21,1	15,8	5,1	11,1	7,5	22,3
MAGISTRALE	Nombre d'activités	95	25	28	28	29	28	233
	Somme des durées	2740	750	830	830	870	850	6870
	% de temps	51,4	65,8	73,7	71,8	80,6	70,0	62,0
Total	Nombre d'activités	185	38	38	39	36	40	376
	Somme des durées	5430	1120	1140	1145	1080	1200	11115
	% de temps	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Le tableau 25 montre que : les régions de Ad-Dākhilīyah et de Ach-Charqiya Sud ont les pourcentages les plus élevés pour ce qui concerne l'utilisation de la méthode explicite et celle de Adh-Dhahira qui a le plus bas.

Par ailleurs, la région de Mascate a le pourcentage le plus élevé pour ce qui concerne l'utilisation de la méthode implicite et celle de Ad-Dākhilīyah qui a le plus bas.

Pour ce qui concerne l'utilisation de la méthode magistrale, la région de Adh-Dhahira a le pourcentage le plus élevé et celle de Mascate le plus bas.

Pour voir les différences concernant les **méthodes d'enseignement observées en fonction des régions**, nous avons fait l'analyse  $\chi^2$  et le tableau 26 ci-dessous montre que les différences sont très significatives.

Tableau 26 – Tests du  $\chi^2$  méthodes d'enseignement observées en fonction des régions

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
$\chi^2$ de Pearson	33,176 <sup>a</sup>	10	0,000
Rapport de vraisemblance	36,241	10	0,000
Association linéaire par linéaire	4,805	1	0,028
Nombre d'observations valides	376		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,65.

### 2-2-2 Discussion des résultats

L'objectif principal de cette deuxième étude était l'observation des pratiques de l'école maternelle omanaise, pour connaître les activités de langage, les méthodes d'enseignement et leur mode de déroulement.

- En ce qui concerne les activités autour du langage dans les maternelles, la plupart du temps total d'enseignement dans les maternelles est liée à des activités de langage, portant sur le sens et la part portant sur le code est très faible.

- Concernant la méthode d'enseignement, la majorité du temps passé dans les maternelles se déroule selon la méthode magistrale, les autres modes (explicite et implicite) étant peu représentés. Par ailleurs, si nous pouvons dire que c'est dans la méthode magistrale que le plus haut score est obtenu concernant les activités de sens, les activités de code sont plus souvent enseignées avec la méthode implicite.

Pour [Guthrie et al. \(2001\)](#) et [Rayner et al. \(2001, 31-74\)](#), la plupart des enfants développent des compétences de lecture supérieures quand les instructions de décodage sont données de manière explicite. ([Bianco, 2010](#) ; [Connor et al., 2006](#))

- Pour le mode de déroulement des activités dans les maternelles, la plupart du temps passé selon le mode de déroulement des activités dans les maternelles se passe de façon individuelle.
- La plupart du temps d'enseignement du langage dans les maternelles tant en mode individuel que collectif est constitué par des activités de sens. Pour ce qui concerne le code, l'enseignement est plus souvent collectif.
- Dans la gestion d'enseignement scolaire, la majorité du temps total dans les maternelles est gérée par les enseignantes (TM), la part gérée par les élèves (CM) et celle de la co-gestion par les enseignantes et les élèves (TCM) étant très faible.

Ces résultats ne vont pas dans le sens de [Bianco et Bressoux, \(2009, pp. 35-54.\)](#) et sont également en opposition avec ceux de l'étude de [Connor et al., \(2006\)](#), où il ressort que, en école maternelle, la plupart des activités de langage et de l'alphabétisation étaient en TCM. Seule une très petite proportion du temps (transmission d'instruction) était uniquement en TM. La plupart des activités de TCM a eu lieu dans un contexte de grand groupe (par exemple, classe - niveau), alors que la plupart des activités de CM sont apparues dans un contexte de petit groupe ou individuel (par exemple, au niveau des élèves).

Pour nous, la plupart du temps, c'est le TM qui est utilisé et il faut noter le facteur "méthode d'enseignement magistrale" qui, lui, est associé et requiert aussi un temps de passation d'instruction important (temps qui n'est pas consacré aux activités).

Pour [Connor et al. \(2006\)](#), en moyenne, les enfants ont passé près de 15 min dans les activités de langue et d'alphabétisation (code) et 12 min en activité de jeu centrée sur le sens en CM, ce



qui représente 30 % du temps de classe observé. Toutefois, le total du temps relatif au langage et à l'alphabétisation variait de 0 à 81 min entre les classes. En moyenne, environ 16 min ont été passées en transition, qui comprend la queue pour aller à l'extérieur ou à la salle de bain, le changement d'activité, et ainsi de suite. Environ 15 min ont été consacrées à l'écoute de l'enseignant expliquant une activité, parlant de ce qui allait se passer tout au long de la journée ou de la semaine, établissant des règles de classe, et ainsi de suite. En général, environ 12 min ont été passées dans des activités liées à l'art, 5 min dans le rituel (serment d'allégeance, etc.), et 4 min dans la musique. Beaucoup moins de temps a été consacré à la science et autres activités connexes.

Si l'on suit les recommandations de [Bianco et al. \(2012\)](#), le meilleur moyen de promouvoir les capacités de langage entre 3 et 5 ans est de leur faire pratiquer régulièrement des activités, centrées tant sur le sens que sur le code.

Toujours selon [Connor et al. \(2006\)](#), "l'enseignement collectif (tous les enfants de la classe font la même chose en même temps) se composait principalement d'activités axées sens en TCM (9,5 min par jour). En général, les enseignants ont passé environ 4 min par jour à lire à haute voix avec les élèves (moins de 1 min de la période était sans interaction enseignant-enfant), 3 min en discussion avec les élèves, 1.5 min en partage, le temps restant, environ 1 min, réparti entre le vocabulaire, la compréhension des concepts de l'impression, et d'autres activités de langage. Beaucoup moins de temps a été consacré à des activités axées sur le sens en TCM mais, encore une fois, il y avait une variabilité entre les classes (M 0,88 min, la gamme 0 à 65 min par jour). De ce temps, près de la moitié (46 s) a été passé en temps de partage en petits groupes. Une quantité généralement négligeable de temps a été consacrée à des activités de TCM focalisé sur le code (M 0,07 min), mais cela varie entre les classes, allant de 0 min à plus de 6 min par jour. La plupart de ce temps a été consacré à des activités de l'alphabet (y compris écrire les lettres de l'alphabet) ; à des activités axées sur le code CM (M 0,37 min, plage 0.0 à 17.5 min), y compris alphabet et activités d'écriture ; à des activités axées sur le sens CM (M 0,21 min, plage 0.0 à 7.6 min par jour), y compris les activités d'éveil à la lecture autonome, répartis à parts égales entre élève seul et période en petits groupes, chaque période variait de 0 min à plus de 4 min par jour à travers les salles de classe."

Dans l'étude de [Connor \(2004\)](#), il ressort donc que le travail sur le sens est plus important que celui sur le code.

---

### 2-2-3 Conclusion

Nous avons utilisé une grille d'observation pour observer les pratiques d'enseignement dans les écoles maternelles omanaises ; nous avons pu ainsi faire ressortir dix types d'activités qui sont définies du point de vue de leur contenu par rapport à l'apprentissage du langage. La pratique des activités de langage passe la plupart du temps par l'enseignement magistral et se déroule dans un mode collectif contrairement à ce qui ressort de l'étude réalisée aux États-Unis de [Connor et al. \(2004\)](#) mais va dans le même sens en ce qui concerne la répartition des activités de langage : beaucoup de sens et peu de code. L'analyse  $\chi^2$  met en évidence l'importance des facteurs méthodes en fonction des régions et nous allons donc vérifier dans l'analyse multiniveau si ce facteur impacte l'acquisition du langage des enfants de maternelle en Oman.

## 2-3 Analyse des acquisitions langagières des élèves (pré et post test)

Nous tenterons dans cette section de répondre aux questions suivantes :

- quelle est l'évolution des scores dans les compétences d'analyse du code sonore, les compétences de compréhension du langage et les compétences émergentes de lecture et d'écriture en fonction des facteurs scolaires ?
- existe-t-il des différences dans l'acquisition des compétences langagières en termes de : région, genre, âge, expérience antérieure ?

### 2-3-1 Analyse psychométrique des épreuves (pré – post-test)

Avant de travailler sur les scores d'acquisition langagière des élèves, nous allons commencer par l'analyse psychométrique des épreuves pour examiner les spécificités des matériels de test quant à la consistance et aux dimensions qui en ressortent, cela en vue de vérifier la validité d'utilisation des scores.

#### 2-3-1-1 Analyse de la consistance interne

Une première analyse a porté sur les corrélations entre items appartenant à chacune des trois dimensions des tests, en utilisant le coefficient  $\alpha$  de Cronbach pour mesurer la consistance interne des questions posées lors du pré et du post-test (les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être corrélées). La valeur s'établit entre 0 et 1, étant considérée comme "acceptable" à partir de 0.7.

**Tableau 27 – consistance interne des items (pré/post-test)**

Test	$\alpha$ de Cronbach	Nombre d'items
Pré-test, compétences LAS	.835	20
Pré-test, compétences LAC	.734	32
Pré-test, compétences LALE	.795	12
Total pré-test	.881	64
Post-test, compétences LAS	.798	21
Post-test, compétences LAC	.868	32
Post-test, compétences LALE	.760	12
Total post-test	.892	65

Dans le tableau 27, nous notons que l'analyse a produit des coefficients acceptables (min=0.73 et max = 0,892), ce qui indique que les items des trois dimensions (LAS, LAC et LALE) et les pré et post-test dans leur totalité sont globalement fidèles.

Après avoir constaté que les  $\alpha$  de Cronbach nous y autorisaient, nous avons constitué un score global en additionnant les résultats des différentes tâches.

### 2-3-1-2 Analyse ACP de pré et post-test

Nous avons utilisé l'analyse en composantes principales (ACP) pour identifier les facteurs des compétences langagières des enfants de maternelle et les résultats de l'analyse ont montré ce qui suit :

L'ACP pour les pré et post-tests en utilisant le logiciel SPSS nous a permis de faire ressortir la variance totale calculée pour les deux tests, par la réduction des données et la détermination du nombre de dimensions indépendantes nécessaires pour rendre compte de la majorité de la variance présente dans l'ensemble des items des épreuves.

Nous avons testé une analyse à 6 dimensions (tableaux 3.2.1 et 3.2.2 donnés en annexe) mais aux résultats non probants, c'est pourquoi nous proposons l'analyse à 3 dimensions. La valeur propre de la première composante est de 8.167 ce qui correspond à 12.761 % de la variance totale du prétest, c'est-à-dire que les variables qui composent cette première dimension synthétisent 12.761 % des compétences. La deuxième composante extraite est de 5.297 ce qui correspond à 8.277 % de la variance totale. La troisième composante extraite est de 3.008 ce qui correspond à 4.699 % de la variance totale. Les trois dimensions expliquent 26 % de la variance totale. Dans l'analyse en composantes principales (ACP) de post-test, le tableau 3.2.2 en annexe présente trois dimensions qui expliquent la variance du test. La première dimension permet d'expliquer 14.559 % de la variance du test, c'est-à-dire que les variables qui composent cette première dimension synthétisent 14.559 % des compétences. La seconde dimension explique 7.864 % de la variance ; la troisième dimension explique 5.062 % de la variance ; Les trois dimensions expliquent 27 % de la variance totale.

L'analyse "Promax"(pré et post-test) après rotation (tableaux 3.2.3 à 4 en annexe) nous montre que sur les 3 premières dimensions, les items qui chargent le plus se distinguent : LAC pour la 1<sup>ère</sup> dimension, LAS pour la 2<sup>ème</sup>, LALE pour la 3<sup>ème</sup>. En même temps, chacune de ces dimensions se distingue encore dans des sous-axes plus difficilement interprétables. Une petite différence transparait au post-test car il y a du LAC qui se retrouve dans du LAS.

Dans cette analyse ACP, nous nous sommes référés à trois dimensions (tableaux 3.2.5 à 8 en annexe), regroupant les 24 items en trois variables (LAS, LAC et LALE), mais elle ne permet pas de dégager une analyse descriptive des scores car beaucoup de dimensions et variables s'entrecroisent, ce que nous ne pouvons expliquer ici et qui laisse supposer l'influence d'autres facteurs inconnus à ce stade.

### 2-3-2 analyse des scores dans les compétences langagières chez les enfants en école maternelle

Pour déterminer les scores dans les compétences langagières chez les enfants (LAS, LAC et LALE), nous avons analysé les données de pré et post-test qui comprenaient 65 items pour le pré-test et 65 items pour le post-test (après élimination d'1 item du post-test auquel tout le monde avait répondu correctement). Le score maximum est donc de 65 pour chacun. Il faut cependant noter qu'une partie des épreuves du pré –test et du post-test était différente, ce qui ne permet pas de comparer directement ces scores qui sont présentés ici juste pour information. Il convient de ne pas interpréter ces différences de score comme des différences d'acquisition ou de compétence en disant que les élèves sont moins bons dans certains cas mais plutôt de déduire qu'ils ont probablement progressé, ces épreuves-là étant un peu plus difficiles.

Le tableau 28 ci-après présente les moyennes et les écarts-types de score des enfants aux pré et post-tests :

**Tableau 28 - Le score des élèves\* de maternelle aux pré/post-tests**

Variabiles	Moyenne	Écart-type
LAS pre test	11,4632	4,48911
LAS post test	11,2926	4,39369
LAC pre test	16,9221	3,78931
LAC post test	26,1579	5,06064
LALE pre test	6,3621	2,87493
LALE post test	9,3895	2,34068
TOTAL pre test	34,7474	8,91044
TOTAL post test	46,8400	9,23804

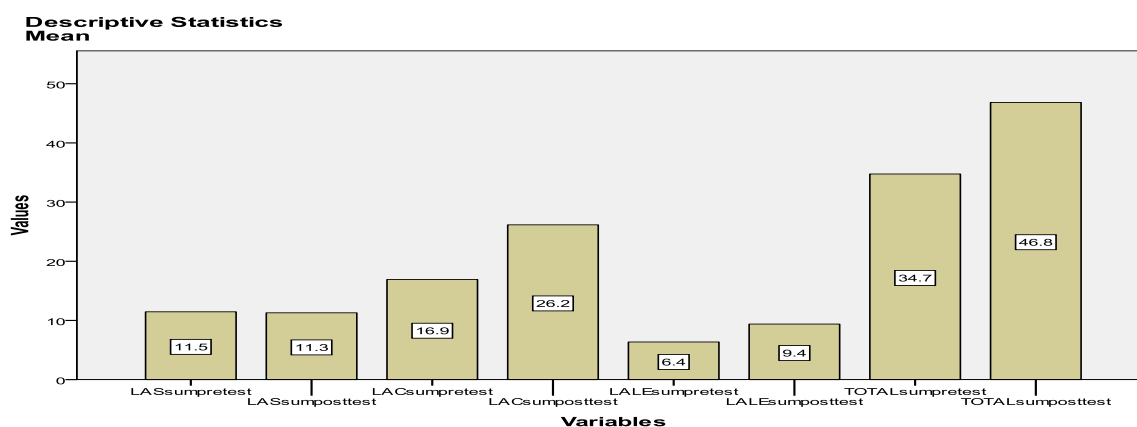
\* Nombre d'élèves = 475

Nous pouvons remarquer qu'il y a variation dans les acquisitions des enfants en ce qui concerne les compétences langagières, car le score de prétest qui était de 34.74 a atteint 46.84 ; la variation est plus visible dans les compétences de compréhension du langage (LAC) qui passe de 16.92 lors du pré test à 26.15 lors du post-test.

Il y a eu aussi une variation dans les compétences de la lecture et de l'écriture (LALE) : de 6.36 au prétest à 9.38 au post-test et dans les compétences de structuration du langage (LAS) qui passent de 11.46 au pré test à 11.29 au post-test.

La figure ci-après illustre la variation dans l'acquisition des compétences langagières par les enfants:

**Figure 5 – variation dans l'acquisition des compétences langagières par les enfants**



### 2-3-3 Différences d'acquisition entre les compétences LAS, LAC et LALE aux pré et post tests.

Pour vérifier si les différences entre les deux tests sont significatives ou non, nous avons réalisé le T test (annexe 3.2.9) :

Les T-tests réalisés témoignent du fait que les différences entre les deux épreuves sont significatives, cependant la variation de score est moins importante dans l'acquisition des compétences de structuration du langage LAS et de la lecture et de l'écriture LALE que de compréhension du langage LAC.

Afin d'examiner la corrélation entre le pré et le post-test, nous avons utilisé le coefficient de corrélation de Pearson ce que présente le tableau 33 ci-après.

On peut remarquer dans ce tableau que les deux tests et les 3 dimensions (LAS, LAC et LALE) sont corrélés de façon significative.

Les habiletés de prétests sont plus corrélées entre elles qu'avec les habiletés de post-tests.

Le LAS prétest est plus corrélé avec les autres prétests qu'avec le LAS post-test.

Le LAS prétest est plus fortement lié aux LAC et LALE prétests qu'avec les post-tests et même qu'avec le LAS post-test.

Ceci montre qu'il y a de la variation dans le temps et nous pouvons supposer que des choses sont intervenues pendant la maternelle qui ont modifié les performances des uns et des autres dans chacune des habiletés mesurées, laissant à penser que ces changements ont été influencés par d'autres facteurs non répertoriés parmi lesquels peut-être la maternelle a joué un rôle.

**Tableau 29 - Le score\* des élèves\*\* de maternelle au pré/post-test**

Corrélation de Pearson	LAS		LAC		LALE		TOTAL	
	prétest	post-test	prétest	post-test	prétest	post-test	prétest	post-test
LAS prétest	1	,227**	,424**	,195**	,501**	,180**	,846**	,261**
LAS post-test		1	,209**	,433**	,352**	,423**	,317**	,820**
LAC prétest			1	,258**	,425**	,147**	,776**	,278**
LAC post-test				1	,203**	,295**	,274**	,829**
LALE prétest					1	,255**	,756**	,343**
LALE post-test						1	,235**	,616**
TOTAL prétest							1	,360**
TOTAL post-test								1

\*\* la corrélation est significative à 0.01 (2-tailed).

Toutes les corrélations sont significatives à au moins 0.001

N = 475

### 2-3-4 Différences dans l'acquisition des compétences langagières en termes de : genre, durée de scolarisation, âge, région

Les scores de cette épreuve sont présentés en fonction du genre des enfants (fille, garçon), de leur âge (date de naissance), de la durée de scolarisation (ancien et nouvel élève) et des régions.

#### 2-3-4-1 Les scores en fonction du genre

Nous pouvons constater dans le tableau 3.2.9 en annexe que les filles ont obtenu au prétest un total moyen de 35.3 avec un écart-type de 8.6, les garçons, un total moyen de 34.1 avec un écart-type de 9.2. Au post-test, les filles ont obtenu un total moyen de 47.2 avec un écart-type de 8.8 et les garçons, un total moyen de 46,5 avec un écart-type de 9.7.

Pour vérifier si les différences entre les scores des filles et des garçons dans les deux tests sont significatifs ou non, nous avons réalisé le T.test (tableau 3.2.9 en annexe) dont résultent les deux dernières colonnes du tableau n° 3.2.10 (en annexe).

Bien que globalement, les scores des filles soient un petit peu plus élevés que ceux des garçons, les différences ne sont pas statistiquement significatives (sauf pour LALE sumprétest).

#### 2-3-4-2 Les scores en fonction des durées de scolarisation (ancien et nouvel élève)

Dans notre échantillon, nous avons différencié les élèves qui entraient en deuxième section après avoir suivi la première et ceux qui entraient pour la première fois à l'école, ce qui nous a fourni les résultats que nous pouvons observer, dans le tableau 3.2.12 en annexe: les anciens élèves ont obtenu au prétest un total moyen de 36.9 avec un écart-type de 8.4 et les nouveaux élèves un total moyen de 33.5 avec un écart-type de 8.9 alors qu'au post-test les

anciens élèves ont obtenu un total moyen de 47.3 avec un écart-type de 8.2 et les nouveaux élèves un total moyen de 46.5 avec un écart-type de 9.7. Au prétest, la différence entre élèves au départ sont visibles mais, dans le post-test, elles se sont estompées ; ce qui nous permet de dire que les anciens élèves sont meilleurs que les nouveaux aux pré et post-test, mais les différences au prétest sont plus visibles qu'au post-test.

Pour vérifier si les différences entre les scores des anciens et des nouveaux élèves dans les deux tests sont significatives ou non, nous avons réalisé le T test (annexe 3.2.11) dont résultent les deux dernières colonnes du tableau 3.2.12. Les tests entre anciens et nouveaux élèves montrent qu'il y a des différences sur les 3 aspects du langage (LAS, LAC et LALE) significatives pour LAC, LALE et même pour le total, mais uniquement pour le pré-test (tableau 3.2.12 en annexe). Globalement, ceux qui sont dans la 2ème année d'école sont plus forts à la rentrée, mais après les différences s'estompent, ce qui signifie que ceux qui étaient allés à l'école la première année ont fait des progrès et arrivent en deuxième année plus forts que les autres mais sont rattrapés par eux en cours d'année. C'est une vue générale qui permet de dire que l'année d'école maternelle semble avoir contribué à réduire les différences.

### 2-3-4-3 Les scores en fonction de l'âge (date de naissance)

Dans notre échantillon, nous avons différencié les élèves en fonction de l'âge, 36 enfants nés entre juin et septembre 2005, 160 enfants nés entre octobre et décembre 2005, 125 enfants nés entre janvier et mars 2006, 89 enfants nés entre avril et juin 2006, 65 enfants nés entre juillet et décembre 2006. Pour examiner s'il y a des différences dans l'acquisition du langage, nous avons utilisé le test ANOVA, ce qui nous a fourni les résultats suivants :

**Tableau 30 - moyennes des scores au pré et post test en fonction de l'âge**

Date de naissance		TOTALsumpre	TOTALsumpost
6-9 / 2005	N	36	36
	Moyenne	36,0556	47,3889
	Écart-type	9,58256	9,13792
10-12 / 2005	N	160	160
	Moyenne	36,6188	47,3625
	Écart-type	8,48296	9,20383
1-3 / 2006	N	125	125
	Moyenne	34,7920	47,4880
	Écart -type	8,05855	8,65058
4-6 / 2006	N	89	89
	Moyenne	33,4157	46,2809
	Écart -type	9,09272	9,15770
7-12/ 2006	N	65	65
	Moyenne	31,1538	44,7692
	Écart -type	9,70701	10,44894
Total	Moyenne	34,7474	46,8400
	N	475	475
	Écart -type	8,91044	9,23804
ANOVA	F	5,283	1.214
	Sig.	.000	.304



Nous pouvons observer, dans le tableau 30, que les élèves les plus jeunes (nés en 2006) ont obtenu au prétest un total moyen de 31 avec un écart-type de 8.9 et 33.4 avec un écart-type de 10.6 et 34.7 avec un écart-type de 8 alors que ceux nés en 2005 ont obtenu une moyenne totale plus élevée de 36 avec un écart-type de 9.5 et de 36.6 avec un écart-type de 8.5.

Globalement au prétest, les élèves les plus jeunes sont plus faibles que les autres mais ils progressent plus que les élèves plus âgés, car au post-test les élèves les plus jeunes (nés en 2006) ont obtenu des totaux moyens de 47, 46 et 44 alors que ceux nés en 2005 ont obtenu un total moyen de 47. Les différences entre les élèves ne sont plus très visibles au post-test.

Nous observons que les élèves étaient plus faibles au prétest mais qu'ils font de meilleures progressions au post-test, notamment ceux nés en 7-9/2006.

Nous pouvons remarquer aussi dans le tableau 35 ci-dessous, que les élèves les plus jeunes, nés en 2006 sont plus faibles que les élèves nés en 2005 dans les compétences LAS, LAC et LALE aux pré et post-tests.

**Tableau 31 - moyennes des scores du LAS, LAC et LALE au pré et post test en fonction de l'âge**

DNaissance		LASsumpre	LASsumpost	LACsumpre	LACsumpost	LALEsumpre	LALEsumpost	T	Sig. (2-tailed)
6-9 / 2005	N	36	36	36	36	36	36	-1,318	,189
	Moyenne	12,1389	11,2222	17,1111	26,3333	6,8056	9,8333	-1,311	,190
	Ecart-type	4,14145	4,78158	4,24788	5,09902	3,05024	2,02131	-,754	,451
10-12 / 2005	N	160	160	160	160	160	160	-4,264	,000
	Moyenne	12,1937	11,4813	17,4938	26,3375	6,9313	9,5438	-,767	,444
	Ecart-type	4,33865	4,27950	3,26983	4,76872	2,85966	2,37080	-4,508	,000
1-3 /2006	Moyenne	11,3680	11,4320	17,1680	26,5680	6,2560	9,4880	-,509	,611
	N	125	125	125	125	125	125	-,536	,592
	Ecart-type	4,51259	4,18202	3,68680	4,94704	2,80812	2,25623	-4,826	,000
4-6 /2006	N	89	89	89	89	89	89	-,877	,381
	Moyenne	11,5506	11,2022	16,0562	25,8539	5,8090	9,2247	-4,680	,000
	Ecart-type	4,45689	4,49540	3,80000	5,23439	2,79153	2,23481	-,893	,372
7-12/ 2006	N	65	65	65	65	65	65	-4,096	,000
	Moyenne	9,3538	10,7231	16,1231	25,2462	5,6769	8,8000	-4,026	,000
	Ecart-type	4,49455	4,77790	4,59112	5,69822	2,82349	2,65871	-,860	,390

Nous pouvons observer, dans le tableau 31, que les élèves les plus jeunes (nés en 2006) ont obtenu au prétest un total moyen de 9 et 11 au LAS, 16 au LAC, 5 au LALE alors que ceux nés en 2005 ont obtenu une moyenne totale plus forte, de 12 au LAS, 17 au LAC, 6 au LALE. Globalement, au prétest, les élèves les plus jeunes sont plus faibles que les autres mais ils progressent plus que les élèves plus âgés, car au post-test les élèves les plus jeunes ont obtenu un total moyen de 10 et 11 au LAS, 25 au LAC, 8 au LALE alors que ceux nés en 2005 ont obtenu une moyenne de 11 au LAS, 26 au LAC, 9 au LALE. Les différences entre les élèves ne sont plus très visibles au post-test.

Pour vérifier si les différences entre les scores des élèves les plus jeunes et les plus âgés dans les deux tests sont significatives ou non, nous avons réalisé l'analyse Anova en extrayant le résultat du tableau 3.2.13 (en annexe) dont résultent les deux dernières colonnes du tableau 35: il fait ressortir que les différences entre les scores des élèves les plus jeunes et les plus âgés sont significatives dans les compétences LAS, LAC et LALE.

Il faut noter que les Anova ne retiennent pas le caractère ordonné des modalités. Mis à part les 2 premiers, il semble qu'ils sont en moyenne plus forts quand ils sont plus vieux, par contre, à la fin, c'est moins clair pour les 3 premières catégories d'enfants.

#### **2-3-4-4 Les scores en fonction des régions**

En raison de la présence de dialectes différents dans les régions omanaises (annexe 1.2), il est important de savoir s'il existe des différences d'acquisition.

Nous pouvons observer, dans les totaux de score d'acquisition langagière entre les régions aux pré et post-tests du tableau 3.2.14 (en annexe), les différences suivantes : les élèves de la région de Ach-Charqiya Sud ont obtenu la moyenne la plus forte, 37.3 avec un écart-type de 11.3, alors que ceux de la région de Al-Batina Sud ont obtenu la moyenne la plus faible, 31.8 avec un écart-type de 8.3. Entre la région Ach-Charqiya Sud et la région Al-Batina Sud, il y a une différence de 5.5 points de moyenne et 3 points d'écart-type, ce qui correspond à environ 33 % d'écart-type général de la distribution.

Par contre, au post-test, les élèves de la région de Adh-Dhahira ont obtenu la moyenne la plus forte, 50.8 avec un écart-type de 4.9, alors que ceux de la région de Ach-Charqiya Sud ont obtenu la moyenne la plus faible, 44.5 avec un écart-type de 5.9. Entre ces deux régions, il n'y a qu'une différence de 6.3 points de moyenne et d'1 point d'écart-type, ce qui correspond à seulement 11% d'écart-type général de la distribution.

Il ressort que des changements sont intervenus dans le classement, par exemple la région la plus forte au départ, Ach-Charqiya Sud, est la plus faible à la fin.

Nous pouvons observer des différences de score d'acquisition langagière entre les régions dans les 3 compétences mesurées aux pré et post-tests : les élèves de la région de Al-Batina Nord ont obtenu au LAS prétest la moyenne la plus forte, 12 avec un écart-type de 3.7, alors que ceux de la région de Al-Batina Sud ont obtenu la moyenne la plus faible, 9.5 avec un écart-type de 4.8. Entre les deux régions, il y a une différence de 2.5 points de moyenne et d'1 point d'écart-type, ce qui correspond à environ 25 % d'écart-type général de la distribution. Les élèves de la région de Ach-Charqiya Sud ont obtenu au LAC prétest la moyenne la plus

forte, 19 avec un écart-type de 5,4, alors que ceux de la région de Mascate ont obtenu la moyenne la plus faible, 16.4 avec un écart-type de 3.5. Entre les deux régions, il y a une différence de 2.6 points de moyenne et de 2 points d'écart-type, ce qui correspond à plus de 50 % d'écart-type général de la distribution.

Les élèves de la région de Ach-Charqiya Sud ont obtenu au LALE prétest la moyenne la plus forte, 6.9 avec un écart-type de 3.2, alors que ceux de la région de Al-Batina Sud ont obtenu la moyenne la plus faible, 4.6 avec un écart-type de 2.5. Entre les deux régions il y a une différence de 2.3 points de moyenne et de 0.7 point d'écart-type, ce qui correspond à environ 25 % d'écart-type général de la distribution.

Par contre, au post-test, les élèves de la région de Adh-Dhahira ont obtenu la moyenne la plus forte en LAS, LAC et LALE, alors que la région de Al-Batina Sud est la plus faible au LAS, Al-Batina Nord la plus faible au LAC et Ach-Charqiya Sud la plus faible au LALE. Il ressort aussi que des changements sont intervenus dans le classement, par exemple la région la plus forte au départ, Ach-Charqiya Sud, est la plus faible à la fin.

Pour vérifier si les différences entre les scores des élèves en fonction des régions sont significatives ou non, nous avons réalisé une Anova qui a donné les résultats du tableau 3.2.15 en annexe : ce tableau montre que les différences entre les scores des élèves en fonction des régions dans les deux tests sont significatives dans toutes les compétences et le total aux pré et post-test.

Pour tenter d'émettre une hypothèse d'explication de ce résultat, nous pouvons suggérer l'idée qu'il est influencé par les caractéristiques propres de ces régions (éloignement par rapport à la capitale, zone désertique, différences de dialecte et de développement économique) et ce n'est que dans les modèles où l'ensemble des facteurs sera sous contrôle, que nous pourrions voir si cet effet de régions se maintient.

### **2-3-5 Résumé et discussion des résultats**

Cette première étude a permis d'observer les pratiques dans les écoles maternelles omanaises et le développement langagier des élèves à travers l'administration des prétest et post-test.

- Le coefficient  $\alpha$  de Cronbach pour les termes de pré et post-tests et concernant les items des trois dimensions (LAS, LAC et LALE) nous autorise à constituer un score global en additionnant les résultats des différentes tâches.

Dans l'analyse ACP pour le pré et post-test, nous avons remarqué qu'une seule dimension regroupe la majorité des items des épreuves et contient la plupart des items de LAS (compétences phonologiques dans l'analyse du code sonore) avec toutes les variables de LALE (compétences langagières de la lecture et l'écriture) et quelques items de LAC (qui sont en lien avec à la discrimination des syllabes et la production de langage oral.). Ceci met en évidence la relation entre phonologie et lecture-écriture. Le reste de LAS est dans la deuxième dimension et celui de LAC dans la troisième. L'analyse ACP à 3 dimensions fait ressortir une problématique en ce qui concerne les croisements des items qui nous amène aux 3 variables LAS, LAC et LALE pour notre analyse descriptive, soutenus en cela par la consistance interne des 3 dimensions ( $\alpha$  de Cronbach) et l'analyse de corrélation nous indiquant leur corrélation significative (cf. tableau 33 score des élèves de maternelle au pré et post-test).

En effet, les compétences LAS, LAC et LALE s'avèrent fortement corrélées de la même façon que nous pouvons le relever dans l'étude de Bianco (2010). Cette étude vient conforter cette conclusion en démontrant que "les 3 mesures initiales (les scores de conscience phonologique, de compréhension orale et de vocabulaire) sont significativement corrélées, la conscience phonologique et le vocabulaire partageant une corrélation équivalente avec la compréhension [...] mais la phonologie étant plus fortement corrélée avec la compréhension que le vocabulaire et le vocabulaire, plus fortement corrélé avec la compréhension que la phonologie."

Pour déterminer l'impact de l'enseignement des écoles maternelles omanaises sur l'acquisition des compétences langagières chez les enfants, nous avons analysé les données de pré et post-test.

L'étude de Bianco et al. (2012) met l'accent sur la relation entre compréhension de lecture et compétence de langage oral. Des résultats confirment aussi l'importance des compétences de code oral précoces dans l'acquisition de la lecture, mais on peut s'attendre à des compétences supérieures, plus particulièrement en vocabulaire, car ces compétences sont des prédicteurs importants de compétences lexicales. La compréhension orale précoce joue un rôle dans la compréhension de la lecture dès la maternelle et les compétences orales peuvent être enseignées dans les écoles traditionnelles, contribuant à l'amélioration de la compréhension orale et de la lecture.

- Nous pouvons noter aussi qu'il y a des **différences en faveur des filles** dans LAS, LAC et LALE aux pré et post-tests, mais elles ne sont pas significatives.

- Les **différences entre anciens et nouveaux élèves** au prétest sont visibles, ce qui souligne la différence entre élèves au départ mais dans le post-test elles se sont estompées, ce qui nous permet de dire que les anciens élèves sont meilleurs que les nouveaux au pré-test mais pas au post-test.

- concernant les **différences entre les scores des élèves les plus jeunes et les plus âgés**, globalement aux pré et post-tests, les élèves les plus jeunes sont plus faibles que les autres mais ils progressent plus que les élèves plus âgés et les différences sont significatives dans toutes les compétences mais seulement au prétest. Nous pouvons aussi émettre l'idée que les plus jeunes ont peut-être tendance à être issus de milieux différents. Ce n'est que dans les modèles où l'ensemble des facteurs sera sous contrôle, que nous pourrons voir si cet effet d'âge se maintient.

Ces résultats sont comparables à ceux observés par Bianco et al. (2010) qui nous indiquent que tant pour la conscience phonologique que pour la compréhension, les élèves les plus jeunes sont désavantagés au départ mais cet écart se comble au fur et à mesure du temps.

- En ce qui concerne les **différences de score d'acquisition langagières entre les régions** dans les deux tests, elles sont significatives dans toutes les compétences ; il y a des variations dans le classement des régions, en particulier pour la région la plus forte au départ qui se retrouve la plus faible à la fin. Une hypothèse d'explication de ce résultat serait qu'il est influencé par les caractéristiques propres de ces régions et ce n'est que dans les modèles où l'ensemble des facteurs sera sous contrôle, que nous pourrons voir si cet effet de régions se maintient.

### 2-3-6 Conclusion

Nous avons utilisé les épreuves de pré et post-test pour mesurer les acquisitions langagières dans les écoles maternelles omanaises. Il ressort d'une part une variation de score constatée plus fortement en LAC mais existant également en LAS et LALE entre le pré et le post-test et, d'autre part, la corrélation entre ces trois dimensions au prétest et la variation entre pré et post-test. Ces résultats laissent à penser que, pendant l'année scolaire observée, d'une façon générale tout le monde a progressé, qu'une partie de cette évolution (non quantifiable à ce stade) est vraisemblablement due à l'action de la maternelle mais que, pour le reste, l'interaction entre élèves d'une part et des facteurs extérieurs et inconnus ont également joué un rôle.

Les différences de genre marquent les filles comme un petit peu meilleures que les garçons. Pour la durée de scolarisation, les différences s'estompent au fil de l'année, pour l'âge et les

plus âgés sont en général meilleurs que les plus jeunes. Il reste le facteur région qui est le seul significatif, ce qui nous suggère une liaison avec des données socioéconomiques spécifiques à chaque région. Pour cette raison, nous allons l'intégrer dans notre analyse multiniveau pour en mesurer l'impact avec les autres variables.

## 2-4 Analyse multiniveau

### 2-4-1 Présentation de l'étude

Dans cette étude, il s'agissait de déterminer quelle est l'influence des facteurs scolaires et individuels sur l'enseignement du langage. L'idée était de vérifier que les acquisitions des enfants ne se fondent pas seulement sur leurs caractéristiques individuelles mais aussi sur des éléments du contexte d'enseignement scolaire.

Dans ce chapitre, nous allons construire des modèles statistiques intégrant les trois outils d'études (questionnaire, tests d'acquisition et grille d'observation) pour étudier l'impact des facteurs sur l'enseignement du langage en maternelle.

Les données présentent une structure hiérarchisée puisque les élèves (niveau 1) sont groupés dans des classes-écoles (niveau 2). Dans ce niveau, classe et école se confondent (1 seule classe par école). Au niveau 1, nous allons trouver par exemple les variables de genre, âge et durée de scolarisation alors qu'au niveau 2, nous aurons, par exemple, les qualifications et expériences des enseignantes et les frais scolaires annuels. Nous avons également intégré la variable région comme variable muette (leur faible nombre étant jugé insuffisant pour créer un niveau aléatoire supplémentaire dans les analyses, [Bressoux 2010](#)) pour observer si elle est un facteur d'influence sur les acquisitions langagières.

Une modélisation multiniveau s'impose donc, ce que nous nous proposons de faire maintenant. Il est d'usage de procéder par étapes dans la modélisation multiniveau. On estime alors, dans un premier temps, un modèle vide. Ce modèle est dit "vide" car il ne contient aucune variable explicative "Il s'agit d'une simple décomposition de la variance en une part de variance inter-écoles et une part de variance intra-écoles" ([Bressoux, 2007](#)).

### 2-4-2 Principes de l'analyse

Étant donné la multiplicité des variables qu'il est possible d'utiliser, nous avons procédé à des analyses préliminaires pour limiter le nombre, à la fois de modèles et de variables.

Nous avons, premièrement, cherché à établir un modèle de base, intégrant les scores de prétest, en présupposant que l'acquisition des compétences langagières par des enfants de maternelle dépend, dans un premier temps, de certaines de leurs caractéristiques individuelles (genre, âge, durée de scolarisation) ainsi que de celles de leurs régions et écoles. Nous

considérons ces variables comme antérieures aux processus scolaires que nous allons étudier. Ces variables, bien qu'étant des variables de contrôle, sans intérêt direct pour notre étude, sont tout à fait nécessaires pour faire ressortir des effets nets des variables cibles de notre analyse.

### 2-4-3 Élaboration du modèle de base

Nous avons d'abord construit un modèle vide, en vue de décomposer la variance de l'acquisition des compétences langagières en une part inter-élèves (niveau 1, soit 475 élèves) et une part inter-classes (niveau 2, soit 50 classes "école"). Il s'agira ensuite de spécifier le modèle en intégrant les variables explicatives permettant de construire le meilleur modèle adapté aux données. Les estimations présentées seront celles qui seront les plus adaptées aux critères d'ajustement (i.e., effets fixes significatifs, réduction de la part de variance résiduelle, décroissance de la déviance significative  $\Delta D$ ). Les distributions observées aux pré et post-tests ont été centrées et réduites (moyenne = 0 et écart-type = 1) à partir des scores totaux pour obtenir des estimations aisément interprétables.

Les estimations sont présentées dans le tableau 32 ci-dessous (détails en annexe 3.3.1) :

**Tableau 32 - Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Modèle vide et modèle de base, test standard)**

Effets	Modèle A1 (vide)	Modèle A2	Modèle A3	Modèle A4
<b>Effets fixes</b>				
<b>Constante</b>	0.0029 (0.103)	0.0023 (0.092)	0.0166(0.091)	0.0287(0.092)
<b>pré standard1</b>		0.226 (0.036) ***	0.249(0.050) ***	0.236(0.050)
<b>Effets aléatoires</b>				
Inter école				
UN (1, 1) <b>variance des constantes</b>	0,486 (0,108) ***	0.408(0.092) ***	0.363(0.085) ***	0.368(0.030) ***
UN (2, 1) <b>covariance constante-pente du prétest</b>				-0.064(0.033)
UN (2, 2) <b>variance des pentes du prétest</b>			0.058(0.023) ***	0.057(0.023) **
<b>Résidu</b>	<b>0.508 (0.034) ***</b>	<b>0.476 (0.032) ***</b>	<b>0.430(0.030) ***</b>	<b>0.430(0.030) ***</b>
<b>-2 log L</b>	<b>1142.653</b>	<b>1106.106</b>	1089.358	1085.120
<b>ICC</b> (Intra-class Correlation Coefficient) = variance inter-écoles/ variance totale	0,49	0.46		

**N=475      \*p < 0.05      \*\* p < 0.01      \*\*\* p < 0.001**

Sur le modèle A1 (le modèle vide), nous relevons que la part de variance inter-écoles s'élève à 49 %, ce qui est très important et significatif, et que la part de variance inter-élèves est égale à 51 %. Il y a presque autant de différence entre les écoles qu'entre les élèves dans les écoles : nous pouvons considérer que cette variabilité inter-classes très forte est une grande



caractéristique spécifique d'Oman. Par exemple, au niveau du CP en France (1<sup>ère</sup> année de primaire), Bressoux et Lima (2011 p. 112) ont trouvé 19 % de variance inter-classes.

Le modèle A2 intègre les scores aux tests standardisés et ajuste significativement mieux les données que le modèle vide ( $\Delta D = 1142.653 - 1106.106 = 36.547$ ,  $p < 0.001$ ). Ce modèle explique 16 % de la variance inter-écoles et seulement 6 % de la variance inter-élèves : nous pouvons considérer que c'est très peu et nous pouvons dire qu'il s'agit là aussi d'une caractéristique spécifique d'Oman. Le niveau initial détermine peu le niveau final, i.e. les scores de fin d'année ne s'expliquent pas beaucoup par des différences qui existaient en début d'année. Ce qu'il y a de frappant, c'est que la prise en compte du niveau initial (modèle A2) fait très peu baisser la variance. En fait, le niveau initial est explicatif du post-test mais très peu explicatif des différences inter-écoles et encore moins des différences intra-individuelles. Il y a une grosse différence entre les écoles qui n'est pas expliquée par une différence entre les élèves. Nous observons, dans le modèle A2, un effet standardisé d'environ 0.23, ce qui est peu au regard de ce qu'on observe pour de telles relations dans d'autres pays comme, par exemple, la France (0.60 à 0.70).

Il semble donc que la fin ne soit pas celle prévisible par le niveau initial, peut-être reste-t-il des différences d'influence de la scolarité. Quant à la persistance de grandes différences entre les élèves, il est difficile de savoir d'où elles viennent : peut-être les caractéristiques individuelles des élèves pourraient-elles en expliquer une partie, par contre il reste beaucoup de différences entre les classes, qui pourraient provenir des caractéristiques des classes, (méthodes d'enseignement, matériel...), et être dues en grande partie au fonctionnement des classes.

Dans le modèle A3, nous avons ajouté un effet aléatoire du prétest. Dans les résultats de ce modèle, nous observons que la relation pré-post-test n'est pas la même d'une école à l'autre.

Ce modèle ajuste significativement mieux les données que le modèle A2,  $\Delta D = 1106.106 - 1089.358 = 16.748$ , ce qui donne un gain explicatif entre élèves du modèle A2 par rapport au modèle A1 de 9,6 % [soit  $(0.476 - 0.430) : 0.476$ ] et un gain d'explication total par rapport au modèle vide A1 de 15 % [soit  $(0.508 - 0.430) : 0.508$ ].

Pour le modèle A4, nous avons intégré une covariance entre les constantes et les pentes du prétest. Ce modèle ajuste significativement mieux les données que le modèle A3 ( $\Delta D = 4.238$ ). La covariance est négative (plus la constante est élevée, plus la pente est faible) et c'est dans les écoles où la pente est plus faible que l'on progresse le plus: ce qui indiquerait que les écoles les plus efficaces sont aussi les plus égalisatrices, ce qui est assez courant dans

la littérature. (Bressoux, 1994, p.91-137)

Ceci est notre modèle de base. Nous avons une variable explicative importante qui est le score aux épreuves initiales et nous avons spécifié la structure aléatoire du modèle multiniveau. Ceci n'explique pas toutes les différences entre les élèves ; des différences significatives persistent en fin d'année. La relation n'est pas la même entre le prétest et le post-test dans toutes les écoles. Enfin, il est intéressant de voir également que le prétest explique assez peu tant des variations inter-individuelles que des variations inter-classes. Ceci n'est pas une constatation courante. (Bianco, 2010)

#### 2-4-4 Effets des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves

Dans les 3 modèles ci-après, (tableau 33 ci-dessous et 3.3.2 en annexe): nous intégrons les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves [genre, durée de scolarisation (ancien et nouvel élève), modèle B1], la région (modèle B2) et les caractéristiques des enseignantes (qualification et expérience, modèle B3).

**Tableau 33 - Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Élèves : genre et durée de scolarisation, enseignants : qualification et expériences)**

Effets	Modèle B1	Modèle B2	Modèle B3
<b>Effets fixes</b>			
Constante	0.0055 (0.109)	-0.553 (0.245) **	-0.010(0.353)
pré standard1	0.229(0.051) ***	0.229 (0.049) ***	0.236(0.050) ***
<b>Caractéristiques des participants :</b>			
Fille	0.020(0.063)		
Nouveaux	-0.056(0.074)		
Qualification des enseignants			0.079(0.169)
Expériences des enseignants			-0.062(0.076)
MASCATE		0.617(0.265) **	
AL-BATINA NORD		0.428(0.349)	
AL-BATINA SUD		0.594(0.360)	
AD-DĀKHILĪYAH		1.013(0.345) ***	
ADH-DHAHIRA		0.807(0.346) **	
ACH-CHARQIYA SUD (référence)			
<b>Effets aléatoires</b>			
Inter école			
UN (1, 1) variance des constantes	0.374(0.087) ***	0.371(0.093) ***	0.368(0.086) ***
UN (2, 1) covariance constante-pente du prétest	-0.064(0.033)	-0.101(0.041) **	-0.069 (0.034) **
UN (2, 2) variance des pentes du prétest	0.056(0.022) **	0.052(0.022) **	0.052(0.021) **
<b>Résidu</b>	0.429 (0.030) ***	0.432 (0.031) ***	0.430(0.031) ***
<b>-2 log L</b>	1084.455	1078.196	1084.371

N=475

\*p &lt; 0.05

\*\* p &lt; 0.01

\*\*\* p &lt; 0.001

Dans le modèle B1, nous avons tenté de mesurer l'effet du genre (fille, garçon) et de la durée de scolarisation (nouvel et ancien élève), en prenant "fille" comme modalité active pour la variable "genre" et "nouveau" pour la variable "durée de scolarisation". Nous observons qu'il n'y a aucun effet ni de "nouveau" (sig. = 0.45), ni de "fille" (sig. = 0.75). Ce modèle n'ajuste

pas mieux les données que le modèle de base A4 ( $\Delta D = 1085.1 - 1084.455 = 0.64$ ). Nous n'intégrons donc pas ces variables dans les modèles suivants.

Dans le modèle B2, nous avons tenté de mesurer l'effet de région en prenant la région de Ach-Charqiya Sud comme référence car c'est la région où l'on progresse le moins (compte tenu d'un certain niveau initial, le niveau final est moins bon). Nous observons que l'écart entre les régions est proche, toutes les valeurs sont positives, et que, dans les régions de Mascate, Ad-Dākhilīyah et Adh-Dhahira, les élèves progressent plus que Ach-Charqiya Sud et les différences entre les régions sont significatives sauf pour Al-Batina Sud et Nord. Certaines différences entre régions sont non significatives mais nous conservons quand même les variables indicatives des régions dans nos modèles car certaines différences entre les régions prises deux à deux sont significatives et ce découpage en régions est important pour notre propos. Regrouper des régions différentes n'offrirait guère de sens du point de vue géographique, économique et social. Concernant les deux régions d'Al-Batina Nord et Sud, nous pouvons attribuer leurs scores rapprochés au fait qu'elles sont voisines géographiquement. Par ailleurs les différences significatives se font avec Mascate et Ad-Dākhilīyah et Adh-Dhahira par rapport à Ach-Charqiya Sud.

Dans le modèle B3, nous avons tenté de mesurer l'effet des caractéristiques des enseignantes (qualification et expérience). Nous observons qu'il n'y a aucun effet de qualification (sig. = 0.64), ni d'expérience (sig. = 0.42). Ce modèle n'apporte rien de plus que le modèle de base A4 ( $\Delta D = 0.67$ ). Nous n'intégrons donc pas ces variables dans les modèles suivants.

#### **2-4-5 Effets des variables de la grille d'observation (variables des connaissances, méthode et gestion d'enseignement, mode de déroulement)**

Dans les modèles C1 à 12, (tableaux 34 à 36 ci-dessous et 3.3.3 à 5 en annexe), nous avons ajouté les variables de la grille d'observation qui caractérisent les pratiques d'enseignement (Code –Explicite, Implicite, Magistrale, Sens–Explicite, Implicite, Magistrale, Code –TM, CM, TCM, Sens –TM, CM, TCM, Code –Individuelle, Collective, Sens –Individuelle, collective). [TM (l'enseignant centre l'attention des enfants), CM (l'élève centre son attention) et TCM (centration partagée de l'attention)]. S'ajoute également la variable région qui est intégrée alternativement dans un modèle sur deux : ce sont les modèles numérotés de façon paire qui intègrent les variables région. Nous avons voulu tester l'effet de ces types de

pratiques de façon brute et aussi en contrôlant les régions pour voir si les différences entre les régions étaient dues à des différences de pratique.

**Tableau 34 - Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants  
(Grille d'observation : activités langagières)**

Effets	Modèle C1	Modèle C2	Modèle C3	Modèle C4
<b>Effets fixes</b>				
Constante	-0.0377 (0.125)	-0.461 (0.261) **	-0.170(0.313)	-0.762(0.434)
pré standard1	0.239(0.050) ***	0.232 (0.049) ***	0.238(0.050)***	0.229(0.049) ***
<b>Caractéristiques des participants</b>				
MASCATE		0.586(0.368) **		0.321(0.289)
AL-BATINA NORD		0.464(0.352)		0.143(0.341)
AL-BATINA SUD		0.656(0.365)		0.311(0.347)
AD-DĀKHILĪYAH		0.998(0.345) **		1.017(0.324) **
ADH-DHAHIRA		0.808(0.354) **		0.746(0.340) **
ACH-CHARQIYA SUD				
<b>Grille d'observation</b>				
Code-explicite	0.003(0.005)	0.004(0.005)		
Code-implicite	0.005(0.004)	0.005(0.004)		
Code magistral	0.003(0.006)	0.0005(0.006)		
Sens-explicite			0.004(0.003)	-0.003(0.003)
Sens implicite			0.004(0.003)	0.007(0.003)**
Sens-magistral			0.001(0.002)	0.002(0.002)
<b>Effets aléatoires</b>				
UN (1, 1) variance des constantes	0.0355(0.083) ***	0.360(0.090) ***	0.325(0.077) ***	0.296(0.077) ***
UN (2, 1) covariance constante-pente du prétest	-0.062(0.033)	-0.098(0.040) **	-0.057(0.031)	-0.087 (0.036) **
UN (2, 2) variance des pentes du prétest	0.057(0.023) **	0.053(0.022) **	0.058(0.023) **	0.055(0.022) **
<b>Résidu</b>	0.429 (0.030) ***	0.431 (0.030) ***	0.430 (0.030) ***	0.433(0.030) ***
$-2 \log L$	1083.210	1076.598	1081.070	1071.295

N=475 \*p < 0.05 \*\* p < 0.01 \*\*\* p < 0.001

Dans le modèle C1, nous avons tenté de mesurer en durées l'application des méthodes "code : implicite, explicite et magistral". Nous observons qu'il n'y a aucun effet de "code-implicite" (sig. = 0.26), de "code-explicite" (sig. = 0.56) et de "code magistral" (sig. = 0.60). Ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle de base A4 ( $\Delta D = 1085.1 - 1083.2 = 1.9$ ).

Le modèle C2 ajoute les régions parce que les pratiques ne sont pas les mêmes dans toutes les régions et nous voulons tester leurs effets en contrôlant la région. Ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle B2 ( $\Delta D = 1078.196 - 1076.59 = 1.6$ ). Pour ce qui concerne les autres observations de différences entre les régions, il convient de se reporter à celles faites pour le modèle B2 qui s'appliquent donc également pour le modèle C2.

Dans le modèle C3, nous avons intégré les méthodes "sens : implicite, explicite et magistral". Nous observons qu'il n'y a pas d'effet de "sens-implicite" (sig. = 0.141), de "sens-explicite" (sig. = 0.197), ni de "sens-magistral" (sig. = 0.513). Ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle de base A4 ( $\Delta D = 1085.1 - 1081.7 = 4.03$ ).

Nous intégrons les régions dans le modèle C4, pour voir quel est l'effet des méthodes en contrôlant la région. Il ressort que, à région donnée, il semblerait que plus de sens-implicite conduise à de meilleurs résultats. Nous notons une baisse de coefficient pour Al-Batina Nord. Ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle B2 ( $\Delta D=1078.196-1071.29=6.9$ , valeur non significative car inférieure à la valeur de base de la significativité : 3 ddl=  $\chi^2.05$  de 3 ddl=7.8 probablement car 2 variables sont non significatives. On relève toutefois une tendance ( $p.<0.10$ )

**Tableau 35 - Modèles multiniveaux de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Grille d'observation : activités langagières)**

Effets	Modèle C5	Modèle C6	Modèle C7	Modèle C8
<b>Effets fixes</b>				
Constante	-0.1093 (0.119)	-0.584 (0.244) **	0.007(0.299)	-0.824(0.370) **
pré standard1	0.233(0.050) ***	0.229 (0.049) ***	0.236(0.050)***	0.229(0.049) ***
<b>Caractéristiques des participants</b>				
MASCATE		0.440(0.262)		0.581(0.244) **
AL-BATINA NORD		0.343(0.335)		0.202(0.322)
AL-BATINA SUD		0.612(0.348)		0.169(0.357)
AD-DĀKHILĪYAH		0.881(0.334) **		1.0087(0.306) **
ADH-DHAHIRA		0.666(0.340)		0.947(0.317) *
ACH-CHARQIYA SUD				
<b>Grille d'observation</b>				
Code. TM	0.002(0.003)	0.003(0.003)		
Code. TCM	0.015(0.006)**	0.014(0.006) **		
Sens. TM			-0.0006(0.002)	-0.001(0.001)
Sens. CM			-0.013(0.003)	-0.018(0.012)
Sens-TCM			0.008(0.004)	0.014(0.004) **
<b>Effets aléatoires</b>				
Inter école				
UN (1, 1) variance des constantes	0.323(0.076) ***	0.323(0.081) ***	0.327(0.077) ***	0.313(0.080) ***
UN (2, 1) covariance constante-pente du prétest	-0.089(0.037) **	-0.089(0.037) **	-0.063(0.031) *	-0.105 (0.037) **
UN (2, 2) variance des pentes du prétest	0.051(0.021) **	0.051(0.021) **	0.058(0.023) **	0.052(0.021) *
<b>Résidu</b>	0.431 (0.030) ***	0.433 (0.031) ***	0.430 (0.030) ***	0.433(0.031) ***
<b>-2 log L</b>	1079.304	1073.182	1079.697	1067.775

**N=475      \*p < 0.05      \*\* p < 0.01      \*\*\* p < 0.001**

Dans le modèle C5, nous avons intégré les méthodes "code : TM et TCM". Pour rappel : [TM (l'enseignant dirige l'activité et la centration de l'enfant), CM (l'élève est responsable de la centration de son attention) et TCM (La centration de l'attention de l'enfant implique une interaction élève/enseignant)] Bianco et al., 2009). Nous observons qu'il y a un effet de "code TCM" (sig. = 0.017), mais pas de "code TM" (sig. = 0.575). Ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle de base A4 ( $\Delta D = 1085.12-1079.304= 5.81$ , valeur non significative car inférieure à la valeur de base de la significativité : 2ddl= $\chi^2.05$  de 2ddl=5.99). On est

toutefois très proche de la significativité.

Nous intégrons les régions dans le modèle C6, pour voir quel est l'effet des méthodes en contrôlant la région. Ce modèle n'ajuste pas significativement mieux les données que le modèle B2 ( $\Delta D = 1078.196 - 1073.182 = 5.014$ ), valeur non significative car inférieure à la valeur de base de la significativité : 2 ddl =  $\chi^2_{.05}$  de 2 ddl = 5.99). Pour ce qui concerne les autres observations de différences entre les régions, les différences significatives se font uniquement avec Ad-Dākhilīyah.

Dans le modèle C7, nous avons intégré les méthodes "sens : TM, CM et TCM". Nous observons qu'il n'y a pas d'effet significatif de "sens TM" (sig. = 0.764), de "sens CM" (sig. = 0.134) et de "sens TCM" (sig. = 0.062). Ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle de base A4 ( $\Delta D = 1085.12 - 1079.697 = 5.423$ ).

Nous intégrons les régions dans le modèle C8. Ce modèle ajuste significativement mieux les données que le modèle B2 ( $\Delta D = 1078.196 - 1067.775 = 11.185$ , valeur significative car supérieure à la valeur de base de la significativité : 3 ddl =  $\chi^2_{.05}$  de 3 ddl = 7.8).

Précédemment, nous avons observé qu'il y a des effets de code-TCM et des effets de sens-TCM et pour savoir quel était le plus fort, nous avons analysé leur distribution par rapport à la méthode de gestion utilisée CM/TCM/TM en ce qui concerne les données de durée, pourcentage et écart-type sur le tableau suivant.

**Tableau 35 a- Temps observé entre les activités langagières sur 475 élèves**

méthode	Somme en minutes	%	Écart-type
code-TM	7 850	10.88	23.538
code-TCM	3 090	5.12	<b>13.136</b>
sens-TM	56 395	73.64	41.135
sens-CM	610	0.83	6.474
sens-TCM	7 095	9.53	<b>19.554</b>
TOTAUX	75 040	100	

À partir de ce tableau, nous avons calculé les coefficients standardisés pour ces variables et trouvé que l'effet le plus fort est celui de sens-TCM ( $\beta = 0.274$ ) par rapport à code-TCM ( $\beta = 0.184$ )

**Tableau 36 - Modèles multiniveaux de base estimant les scores d'acquisition des enfants  
(Grille d'observation : activités langagières)**

Effets	Modèle C9	Modèle C10	Modèle C11	Modèle C12
<b>Effets fixes</b>				
<b>Constante</b>	-0.044 (0.127)	-0.655 (0.258) **	-0.054(0.309)	-0.824(0.370) **
<b>pré standard1</b>	0.236(0.050) ***	0.229 (0.049) ***	0.235(0.051)***	0.229(0.049) ***
<b>Caractéristiques des participants</b>				
MASCATE		0.595(0.261) **		0.581(0.244) **
AL-BATINA NORD		0.444(0.344)		0.202(0.322)
AL-BATINA SUD		0.651(0.365)		0.169(0.357)
AD-DĀKHILĪYAH		1.037(0.340) **		1.0087(0.306) **
ADH-DHAHIRA		0.860(0.341) **		0.947(0.317) *
ACH-CHARQIYA SUD				
<b>Grille d'observation</b>				
Code. individuelle	0.006(0.005)	0.007(0.005)		
Code. collective	0.001(0.004)	0.002(0.004)		
Sens. individuelle			-0.001(0.002)	-0.013(0.003)
Sens. collective			0.003(0.002)	0.008(0.004)**
<b>Effets aléatoires</b>				
Inter école				
UN (1, 1) <b>variance des constantes</b>	0.362(0.085)***	0.363(0.093) ***	0.364(0.085)**	0.387(0.100) ***
UN (2, 1) <b>covariance constante-pente du prétest</b>	-0.067(0.033) *	-0.103(0.041) **	-0.072(0.034) *	-0.129 (0.043) **
UN (2, 2) <b>variance des pentes du prétest</b>	0.058(0.023) **	0.053(0.022) **	0.060(0.023) *	0.054(0.021) *
<b>Résidu</b>	0.429 (0.030) ***	0.432 (0.030) ***	0.429 (0.030) ***	0.432(0.030) ***
<b>-2 log L</b>	1083.730	1075.908	1083.183	1072.775

N=475

\*p &lt; 0.05

\*\* p &lt; 0.01

\*\*\* p &lt; 0.001

Dans le modèle C9, nous avons intégré les méthodes "code : individuel et collectif".

Nous observons qu'il n'y a pas d'effet de "code-individuel" (sig. = 0.260), "code-collectif" (sig. = 0.701). Ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle de base A4 ( $\Delta D=1085.12-1083.730=1.39$ ), valeur non significative car inférieure à la valeur de base de la significativité :  $2ddl=\chi^2.05$  de  $2ddl=5.99$ ).

Nous intégrons les régions dans le modèle C10. Ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle B2 ( $\Delta D=1078.196-1075.908=2,288$ , valeur non significative car inférieure à la valeur de base de la significativité :  $2ddl=\chi^2.05$  de  $2ddl=5.99$ ).

Dans le modèle C11, nous avons intégré les méthodes "sens : individuel et collectif". Ces effets ne sont pas significatifs et ce modèle n'ajuste pas mieux les données que le modèle de base A4.

Nous intégrons les régions dans le modèle C12. Ce modèle n'ajuste pas mieux les données

que le modèle de base B2 ( $\Delta D=1078.196-1072.775=5,41$ , valeur non significative car inférieure à la valeur de base de la significativité : 2 ddl=  $\chi^2.05$  de 2 ddl=5.99) mais la variable sens collectif devient significative.

Pour répondre à nos interrogations de départ sur l'impact de la variable région sur les variables de pratiques d'enseignement, nous avons trouvé que les pratiques ne se distribuent pas de la même façon dans toutes les régions. Ce qu'on voit aussi dans le modèle C8, qui semble être le plus satisfaisant, c'est la prise en compte de la méthode "sens TCM".

Nous avons vu dans les tableaux précédents, que les variables qui semblent avoir un impact positif dans l'apprentissage du langage sont sens implicite, code TCM, sens TCM et sens collectif. Nous avons donc pris ces variables en compte pour établir un modèle de synthèse intégrant à partir du modèle B2 ces variables avec les régions pour voir si ce modèle ajuste mieux que le meilleur précédent, i.e. C8. C'est ce qui est exposé dans le tableau suivant du modèle C13.

**Tableau 36a - Modèles multiniveaux de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Grille d'observation : activités langagières) modèle C13**

Effets	Modèle C13
<b>Effets fixes</b>	
Constante	-1.026(0.288) **
pré standard1	0.226(0.049) ***
<b>Genre, Année scolaire, région</b>	
MASCATE	0.537 (0.276)
AL-BATINA NORD	0.410 (0.335)
AL-BATINA SUD	0.342 (0.357)
AD-DĀKHILĪYAH	1.119 (0.297) **
ADH-DHAHIRA	0.926 (0.309) **
ACH-CHARQIYA SUD	
<b>Grille d'observation</b>	
Sens implicite	0.002 (0.003)
Code TCM	0.009 (0.005)
Sens TCM	0.007 (0.004)
Sens collectif	0.004 (0.002)
<b>Effets aléatoires</b>	
Inter école	
UN (1, 1) variance des constantes	0.305 (0.082) ***
UN (2, 1) covariance constante-pente du prétest	- 0.109 (0.038) **
UN (2, 2) variance des pentes du prétest	0.053 (0.021) **
Résidu	<b>0.432 (0.0030) ***</b>
-2 log L	<b>1064.524</b>
N=475	*p < 0.05      ** p < 0.01      *** p < 0.001

Du point de vue de l'AIC (Akaike Information Criterion - en français : Critère d'information



d'Akaike)), la différence entre AIC de C8 et AIC de C13 est inférieure à 2. (AIC de C8 – AIC de C13 = 1095.775 – 1094.524 = 1.251). Elle peut être jugée faible (Bressoux, p. 318, 2010).

Du point de vue du BIC (Bayesian Information Criterion – en français : Critère d'information Bayésien), qui prend aussi en compte la taille de l'échantillon et non pas seulement le nombre de paramètres du modèle comme le fait l'AIC, l'écart est en faveur du modèle C8. (BIC de C8 – BIC de C13 = 1154.064 - 1156.974 = - 2.913).

Il n'y a donc pas d'évidence, du point de vue de ces indices, que le modèle C13 ajuste mieux les données que le modèle C8.

#### 2-4-6 Effets des variables des questionnaires (frais scolaires, niveau économique et de diplôme des parents, compétences des enseignantes, outils pédagogiques et formation des enseignantes, selon les administrateurs)

Dans les modèles D1 à D4, (tableau 37 ci-dessous et 3.3.6 en annexe) : nous avons intégré les variables des questionnaires (frais scolaires, niveau économique et de diplôme des parents, compétences des enseignantes, outils pédagogiques et formation des enseignantes, selon les administrateurs) pour tester leurs effets suivant la même procédure.

**Tableau 37 - Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Questionnaires : Frais scolaires, niveau économique et de diplôme des parents, compétences des enseignants, outils pédagogiques et formation des enseignantes, selon les administrateurs)**

Effets	Modèle D1	Modèle D2	Modèle D3	Modèle D4
<b>Effets fixes</b>				
Constante	- 0.349 (0.587)	-0.858 (0.595)	- 0.077(1.433)	-1.274 (1.455)
pré standard1	0.235(0.050) ***	0.228 (0.049) ***	0.229 (0.050)***	0.222 (0.049) ***
<b>Caractéristiques des participants</b>				
MASCATE		0.604 (0.282) **		0.685 (0.270) **
AL-BATINA NORD		0.436 (0.351)		0.435(0.359)
AL-BATINA SUD		0.579 (0.372)		0.621 (0.361)
AD-DĀKHILĪYAH		1.033(0.336) **		1.128 (0.364) **
ADH-DHAHIRA		0.795 (0.368) **		0.846 (0.349) **
ACH-CHARQIYA SUD				
<b>Variables des questionnaires des administrateurs</b>				
Frais scolaires	0.099 (0.120)	0.026 (0.122)		
Niveau économique de parents	0.004(0.148)	0.067 (0.138)		
Niveau de diplôme des parents	0.017 (0.111)	-0.001 (0.105)		
Compétences des enseignantes			-0.120 (0.346)	-0.196 (0.335)
Utilisation des outils pédagogiques			0.110 (0.323)	-0.357 (0.317)
Formation des enseignantes			0.151 (0.048) **	0.150 (0.047) **
<b>Effets aléatoires</b>				
Inter école				
UN (1, 1) variance des constantes	0.0369 (0.087)***	0.372(0.095) ***	0.375 (0.087) ***	0.370 (0.091) ***
UN (2, 1) covariance constante-pente du prétest	-0.068 (0.035) *	-0.102(0.043) **	-0.064 (0.033) *	- 0.102 (0.040) **
UN (2, 2) variance des pentes du prétest	0.057(0.023) **	0.052(0.021) **	0.057 (0.022) **	0.052 (0.021) **
<b>Résidu</b>	0.430 (0.030) ***	0.432 (0.031) ***	0.419 (0.029) ***	0.422(0.030) ***

$-2 \log L$	1084.344	1077.833	1075.280	1067.384
<b>N=475</b>	<b>*p &lt; 0.05</b>	<b>** p &lt; 0.01</b>	<b>*** p &lt; 0.001</b>	

Ces effets sont non significatifs par rapport aux modèles A4 et B2 sauf pour la formation continue des enseignantes (sig. 0.002 : très significatif), formation continue qui mesure en terme de nombre les actions suivies dans les trois dernières années et classée en 4 catégories : 0, 1, 2, 3 et plus. Il semble intéressant de noter que si le niveau de qualification des enseignantes ne semble pas avoir d'effet propre, leur formation continue, elle, exerce un effet positif : les enseignantes qui ont le plus bénéficié de formation se révèlent être les plus efficaces.

### 2-4-7 ACP sur les pratiques d'enseignement

Pour voir comment se distribuent toutes les variables de la grille d'observation et s'il y a des dimensions fortes qui se dégagent, nous avons ensuite fait une ACP.

**Tableau 38 - Variance totale expliquée – 6 dimensions**

dimension	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation <sup>a</sup>
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total
1	3,607	24,044	24,044	3,607	24,044	24,044	2,832
2	2,007	13,381	37,426	2,007	13,381	37,426	2,323
3	1,858	12,387	49,813	1,858	12,387	49,813	2,376
4	1,351	9,010	58,823	1,351	9,010	58,823	2,319
5	1,339	8,930	67,753	1,339	8,930	67,753	1,746
6	1,190	7,933	75,686	1,190	7,933	75,686	1,483
7	,995	6,631	82,317				
8	,790	5,269	87,586				
9	,706	4,705	92,290				
10	,546	3,639	95,929				
11	,512	3,412	99,342				
12	,064	,425	99,767				
13	,019	,127	99,894				
14	,013	,088	99,981				
15	,003	,019	100,000				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. Lorsque les composantes sont corrélées, les sommes des carrés chargés ne peuvent pas être additionnés pour obtenir une variance totale.

L'annexe 3.37 présente six dimensions du calcul de la variance de la grille d'observation qui représentent 75,686 % de la variance totale.

La valeur propre de la première composante est égale à 3.60 ce qui correspond à 24.04 % de la variance totale. La deuxième composante extraite a une valeur propre de 2.007 ce qui correspond à 13.38 % de la variance totale. La troisième composante extraite a une valeur propre de 1.858 ce qui correspond à 12.39 % de la variance totale. La quatrième composante extraite a une valeur propre de 1.35 ce qui correspond à 9.01 % de la variance totale. La cinquième composante extraite a une valeur propre de 1.34 ce qui correspond à 8.93 % de la variance totale. La sixième composante extraite a une valeur propre de 1.19 ce qui correspond

à 7.93 % de la variance totale.

Le tableau 39 nous donne les distributions des variables dans les six dimensions.

**Tableau 39 - Matrice de structure – 6 dimensions**

	Composante					
	1	2	3	4	5	6
code-explicite				,856		
code-implicite	,864					
code-magistrale		,711				
sens-explicite	-,621		,340			
sens-implicite					,912	
sens-magistrale			,456	-,432	-,685	
code-TM	,566	,827		,337		
code-TCM	,420	-,512		,428		
sens-TM	-,345		,905	-,554		
sens-CM			-,571			
sens-TCM	-,374	-,311	-,429		,477	
code-individuel		,695				
code-collectif	,788			,637		
sens-individuel	-,458		,634	-,513		-,338
sens-collectif						,967

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Promax avec normalisation de Kaiser.

La première observation à propos de ce tableau est que la grande dimension générale oppose les méthodes d'enseignement du code aux méthodes d'enseignement du sens. Le premier axe est plus précisément constitué par l'opposition entre code-implicite-code-collectif contre sens-explicite. Ensuite nous avons un axe code, et le troisième axe est un axe sens. À partir du quatrième axe, les distinctions sont mineures. On peut dire que sens-TCM sur le premier axe est plus proche de sens-explicite et n'est dominant sur aucun de ces axes, ce n'est pas une variable qui détermine les axes, ni qui structure très fortement une dimension particulière. Elle n'est forte nulle part (ce n'est pas une variable qui structure très fortement les pratiques d'enseignement : ce qui veut dire que les enseignants, même si, par exemple, ils font beaucoup de code-implicite, peuvent quand même faire du sens TCM).

#### 2-4-8 Discussion des résultats

Les résultats de notre analyse multiniveau les plus pertinents observés sont ceux-ci :

La part de variance inter-écoles s'élève à 49 %, ce qui est très important et significatif, et la part de variance inter-élèves est égale à 51 %. Il y a presque autant de différences entre les écoles qu'entre les élèves dans les écoles : nous pouvons considérer que c'est une grande caractéristique spécifique d'Oman. La grande variabilité entre les écoles peut s'expliquer par de multiples facteurs qui sont dus peut-être à des différences d'efficacité mais aussi à des différences d'accueil des publics, d'environnement socio-économique, géographique, à la présence de différents dialectes. Tout cela peut se refléter dans la forte variabilité entre les écoles.

Dans le modèle A2, nous observons un effet standardisé de prétest d'environ 0.23, ce qui est peu au regard de ce qu'on observe pour de telles relations dans d'autres pays (e.g. France 0.60 à 0.70), et nous pouvons dire qu'il s'agit là aussi d'une caractéristique spécifique d'Oman. Il y a une faible dépendance des résultats finaux par rapport aux résultats initiaux et la relation pré-post-test n'est pas la même d'une école à l'autre.

Par exemple, dans l'étude de [Bianco et al. \(2010\)](#), pour ce qui concerne la compréhension orale, la variance inter-individuelle est beaucoup plus forte que la variance inter-écoles (61 % contre 7.6 %). Il en est de même pour la conscience phonologique (33 % et 8 %). En outre, en contrôlant les méthodes (explicite-implicite) et la gestion de l'enseignement (CM, TM, TCM), les travaux de [Connor et al.](#) ont montré que les pratiques d'enseignement produisent des effets différents selon le niveau initial de l'enfant ([Connor, Morrison et Katch, 2004](#) ; [Connor, Morisson et Slominski, 2006](#)). Donc, pour appliquer ces observations au système omanais, il conviendrait de prendre en compte le niveau initial des enfants dans les pratiques d'enseignement afin qu'ils puissent avoir les meilleures conditions de progrès

Le modèle A3 amplifie légèrement l'effet du test initial qui avait été estimé dans le modèle A2.

Pour les modèles de A4 à C12, il ressort que les écoles les plus efficaces sont aussi les plus égalisatrices. Nous observons que la relation n'est pas la même entre le prétest et le post-test dans toutes les écoles et il est intéressant de voir également que le prétest explique assez peu tant des variations inter-individuelles que des variations inter-classes. Les variables (genre et année scolaire, qualification et expérience des enseignantes) n'apportent pas de résultat significatif. En revanche, il y a des différences entre les régions. Il n'y a aucun effet ni de "code" ni de "sens" avec les méthodes d'enseignement, sauf pour "sens implicite". Pour les méthodes "code et sens avec gestion TM, CM et TCM" seulement un effet de code TCM et une tendance en sens. Pour les méthodes "code et sens avec mode de déroulement individuel ou collectif", pas d'effet sauf "sens avec mode de déroulement collectif".

Dans notre analyse multiniveau intégrant des variables des grilles d'observation, il ressort que le modèle C8 (sens, gestion TM, CM, TCM) est le meilleur modèle et seulement cinq variables ont des effets significatifs : code et sens TCM, sens implicite, sens collectif et code TCM et sens TCM sont ceux qui ont l'effet le plus fort. Nous avons donc décidé de les intégrer dans un seul modèle avec les régions (modèle C13). Effectivement ce modèle ajuste mieux que le modèle B2 mais entre le C8 et le C13, selon les critères AIC et BIC, il n'y a pas d'évidence que le modèle C13 ajuste mieux que le modèle C8. Cela peut nous donner une

indication montrant l'importance de former les enseignantes aux méthodes qui ressortent de ces deux modèles : sens-implicite, code-TCM, sens-TCM et sens-collectif.

Avec l'intégration des variables de l'enquête "frais scolaires, niveaux économique et de diplôme des parents, moyenne d'utilisation des outils pédagogiques et formation des enseignantes", nous observons seulement un effet de la formation continue des enseignantes sur l'apprentissage du langage.

Concernant les modèles D (mesure des variables du questionnaire), les compétences des enseignantes, telles qu'elles sont évaluées ici par les administrateurs ne donnent pas à voir de lien avec les résultats des élèves (il y a plusieurs explications possibles : soit les administrateurs ne sont pas de très bons évaluateurs, ne savent pas bien juger les compétences, soit ces compétences-là ne sont pas des compétences cruciales pour l'efficacité). En revanche, la formation des enseignantes, mesurée par le nombre de stages effectués au cours des trois dernières années, joue. Ce qui laisse à penser que ce qui compte est la formation continue récente. Cela apparaît comme un levier que l'administration de l'éducation omanaise pourrait utiliser pour élever le niveau d'efficacité des enseignantes. Finalement, même si on ne peut pas négliger la question de la qualification des enseignantes, il serait intéressant de jouer sur la formation continue qu'elles reçoivent.

Pour savoir si cet effet de formation est en corrélation avec code TCM et sens TCM qui sont les effets les plus forts concernant la gestion de l'enseignement, nous avons établi le tableau suivant :

**Tableau 40 - Corrélations code TCM, sens TCM et formation sur 475 élèves**

		code-TCM	sens-TCM	formation
Code-TCM	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1	,168** ,000	-,088 ,057
Sens-TCM	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,168** ,000	1	,220** ,000
formation	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	-,088 ,057	,220** ,000	1

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

La corrélation entre code-TCM et formation n'est pas significative mais celles de sens-TCM avec code-TCM et avec formation sont significatives. Plus les enseignantes ont suivi de formation continue, plus elles utilisent des méthodes sens-TCM. La relation est toutefois assez faible.

### 2-4-8 Conclusion

Nous avons utilisé l'analyse multiniveau pour observer l'impact des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves dans les pré et post-tests et l'impact des méthodes et gestions d'enseignement, modes de déroulement pour ce qui concerne la grille d'observation et des frais scolaires, niveaux économique et culturel des parents pour ce qui concerne les questionnaires sur l'enseignement dans les maternelles omanaises. Nous avons également mis en relation ces méthodes avec l'effet région.

En conclusion, nous pouvons observer sur les modèles de la série A qu'à chaque fois les valeurs témoignent d'une amélioration par rapport au modèle précédent et nous prenons le modèle A4 comme modèle de base car le plus performant de la série A. Dans cette série, nous avons observé que la relation n'est pas la même entre le prétest et le post-test dans toutes les écoles et il est intéressant de voir également que le prétest explique assez peu tant des variations inter-individuelles que des variations inter-classes et qu'il y a autant de différences entre les écoles qu'entre les élèves.

Concernant les modèles B, il apparaît que B1 et B3 ne subissent pas l'influence des variables "genre et durée de scolarisation" et "caractéristiques des enseignantes" (qualification et expérience). Par contre, un effet "région" est observé plus spécialement dans le modèle B2, meilleur modèle de cette série par rapport au modèle de base.

Concernant les modèles C (mesure des variables de la grille d'observation), il apparaît que l'influence de la gestion (TM, TCM) est plus forte que la méthode (implicite, explicite et magistrale), elle-même plus forte que le mode de déroulement (individuel et collectif) et toujours meilleure que le modèle de base. Notons que dans la méthode et le mode de déroulement, les valeurs afférentes aux activités de code sont meilleures que celles afférentes à celle de sens. Pour toute la série C, 4 variables sont ressorties comme efficaces pour l'apprentissage du langage : sens-implicite, code-TCM, sens-TCM et sens-collectif et le système préscolaire omanais gagnerait à leur prise en compte. Il faut également noter que le modèle C8 qui comporte les variables sens est le meilleur modèle de cette série. La distribution code/sens fait apparaître que l'effet standardisé de code TCM est plus fort que celui de sens-TCM.

Pour la série D, intégrant les variables des questionnaires (Frais scolaires, niveau économique et de diplôme des parents, compétences des enseignants, outils pédagogiques et formation des enseignantes, selon les administrateurs), seule la formation continue récente a un effet

significatif (l'efficacité des enseignantes est plus forte pour celles qui en ont bénéficié).

Il conviendrait de se pencher sur cette formation continue (pratiques, contenu, mise en œuvre...) afin de l'améliorer et de l'utiliser au mieux dans le but d'élever le niveau d'efficacité des enseignantes, quel que soit leur niveau de qualification au début de leur carrière.

L'analyse ACP, faite pour dégager les interrelations entre les variables de la grille d'observation, a fait ressortir une grande dimension générale qui est code versus sens puis un axe code (opposition entre code-implicite/code-collectif contre code-explicite) et un axe sens (opposition entre code-implicite/code-collectif contre sens-explicite). Sur le premier axe, on peut dire que sens TCM est plus proche de sens-explicite mais ce n'est pas une variable qui détermine les axes, ni qui structure très fortement une dimension particulière.

**CONCLUSIONS**  
**&**  
**RECOMMANDATIONS**



## 2-5 CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

### 2-5-1 Conclusion générale de la partie empirique

Notre travail sur l'état des lieux de l'enseignement du langage dans les écoles maternelles omanaises trouve sa source dans le fait qu'il est aujourd'hui démontré que les apprentissages réalisés en maternelle sont fondamentaux pour le reste de la scolarité. "La non-maîtrise de la langue parlée étant une des causes majeures de l'échec scolaire" (H.C.E. (2007, p. 20).

D'après [Morlaix \(2007, p170\)](#) et [Suchaut \(2008\)](#), les analyses montrent que les élèves sont d'autant plus armés à l'entrée au collège qu'ils ont développé des compétences élevées dans des apprentissages fondamentaux comme l'apprentissage de lecture à l'école maternelle. "En outre, les interventions pédagogiques spécifiques doivent être précoces pour éviter que les difficultés d'apprentissage ne s'installent et concourent à placer l'élève en situation d'échec", ainsi que le note [Suchaut \(2008\)](#) dans une recherche sur le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages. "Cela passe notamment par une utilisation optimale du temps scolaire et notamment par une place suffisamment importante accordée aux apprentissages fondamentaux".

Concernant Oman, des études internationales comme les études de PIRLS ([Mullis et al. 2012](#)) parlent du faible niveau des étudiants omanais par rapport aux niveaux internationaux. Des conférences et études omanaises concluent que la société omanaise a besoin d'améliorer l'apprentissage en école maternelle en Oman. Pour cela, nous avons étudié dans cette thèse l'état des lieux de l'enseignement scolaire omanais au travers d'enquêtes qui ont produit des résultats nous amenant à des recommandations visant l'amélioration de cet enseignement.

Comme nous l'avons vu dans les résultats d'enquête, le taux de scolarisation à l'école maternelle en Oman est très bas et dans notre analyse des questionnaires, il ressort que les caractéristiques de construction et d'aménagement ainsi que le ratio élève/enseignant sont plutôt bons mais certains coins aux écoles (lieux de santé, collectifs, éducatifs) sont en nombre insuffisant, Il y a cependant un problème d'accès à l'éducation à la maternelle en raison de son caractère privé et payant (cher tant pour le pays que par rapport au niveau international), ce qui limite l'entrée aux enfants venant de milieux favorisés ou très favorisés. Il convient d'être vigilant sur ce fait, car l'accès inégal à l'école peut avoir

des incidences sur la structure même de la société en renforçant les inégalités sociales.

En Égypte par exemple, l'éducation de base comprend les niveaux maternelle et élémentaire de l'éducation. Le ministère de l'Éducation coordonne l'éducation préscolaire. En 1999-2000, le taux de scolarisation total d'élèves en maternelle était de 16 pour cent et atteignait 24 pour cent en 2009 ([site du ministère égyptien de l'Éducation : http://portal.moe.gov.eg/Pages/default.aspx](http://portal.moe.gov.eg/Pages/default.aspx)), ce qui est le double du taux de scolarisation omanais actuel. Selon l'étude de la Banque Mondiale ([The World Bank, 2005](#)), publics ou privés, tous les établissements préscolaires relèvent du ministère de l'Éducation. Il est du devoir du ministère de sélectionner et distribuer des manuels scolaires. Le Ministère de l'Éducation est également en charge d'obtenir l'appui des organismes internationaux tels que la Banque Mondiale pour améliorer le système d'éducation précoce des enfants en augmentant l'accès aux écoles, en améliorant la qualité de l'éducation et en renforçant les capacités des enseignants. Cela nous encourage à améliorer le système scolaire omanais et à faciliter l'accès à l'école.

Il ressort également de l'enquête que le fait qu'il n'y ait pas de programme commun à toutes les écoles contribue sûrement à la disparité des résultats de même que la formation du personnel. En général, le niveau de diplôme des enseignantes et leur formation sont faibles. Dans l'analyse multiniveau intégrant les variables liées aux enseignantes (qualification, expérience, formation continue), il ressort que c'est la formation continue qui a un effet significatif.

Pour les nécessités du programme commun des écoles maternelles omanaises, il est important de construire un socle commun. "Le socle commun met donc les connaissances et les capacités en rapport avec le but de l'éducation : la formation d'une personne qui sera capable de comprendre vite et d'agir bien, mais qui possèdera aussi des qualités, comme l'ouverture d'esprit, le respect de l'autre et des règles de vie commune " ([Ministère français de l'Éducation nationale, 2006](#)). "Le socle fonde les objectifs des programmes. Dans la plupart des pays développés, en particulier ceux de l'Union européenne, on observe un mouvement en faveur de la maîtrise d'un tel socle à l'issue de la scolarité obligatoire". ([Haut Conseil français de l'Éducation, 2011](#))

Concernant la formation du personnel éducatif, il est nécessaire de hausser son niveau de qualification, de diplôme et de formation. Au Canada, pour être autorisé à enseigner à la

prématernelle, à la maternelle et en formation générale au primaire, et obtenir un brevet d'enseignement, il faut être titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (le baccalauréat ne représente pas le même niveau de formation en France et au Canada). Ces programmes sont d'une durée de quatre ans et comportent une période de stage en enseignement. (<http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc>)

En outre d'après [GRDS \(2012\) \(Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire\)](#) en France "Il ne suffit pas de bien connaître ce que l'on enseigne pour bien l'enseigner" suppose implicitement une opposition entre d'un côté la maîtrise des contenus d'enseignement et de l'autre la compétence pédagogique. En réalité, il s'agit là de deux dimensions indissociables de la professionnalité enseignante prenant en compte leur zone commune – les savoirs curriculaires et la maîtrise de leur didactique - constituant le noyau dur de cette professionnalité. Quant à la capacité à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques pertinentes et efficaces – c'est-à-dire adaptées aux objectifs et aux contraintes du système éducatif lui-même ainsi qu'aux ressources langagières et intellectuelles des élèves, elle ne peut valablement être acquise – une fois les futurs enseignants dûment instruits des méthodes existantes - que grâce la pratique d'un rapport réflexif à leurs propres pratiques pédagogiques, dans toute leur complexité et dans tous leurs aspects, ainsi que par leur confrontation avec celles des autres. (<http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article134>)

Dans le même sens, selon les résultats de l'étude de [Etabe \(2006\)](#), il ressort qu'en Syrie il y a des points faibles dans la formation des enseignants. Ces résultats confirment l'importance de l'amélioration des programmes de la formation continue des enseignants par l'attention à l'évolution et l'élévation des qualifications pédagogiques des enseignants, et l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement et la variété adaptée à l'enseignement, à ce stade, en particulier l'enseignement du langage. Ceci va dans le même sens que nos résultats en Oman.

Il ressort également de l'enquête que la relation école/parents est très faible et aurait besoin d'être renforcée. Ce besoin d'amélioration est le point important de l'état des lieux établi par notre enquête sur la réalité de l'école maternelle omanaise. Par exemple, selon [Scanu \(2009\)](#), dans les écoles françaises, deux outils servent de support à cette relation : le cahier de vie dans lequel sont consignés des temps de classe particuliers (sorties,

expériences, anniversaires....) ainsi que chants et comptines. Les élèves l’emmènent régulièrement à la maison, il est un support d’échanges pour parler de l’école à la maison. Ainsi que le classeur « je grandis » est un document dans lequel le chercheur archive toutes les productions des élèves attestant de la maîtrise de compétences nouvelles. C’est prioritairement un outil pour l’élève qui l’aide à se repérer dans ses apprentissages. Il a aussi pour vocation d’être lu par les parents afin qu’ils puissent avec leur enfant constater ses acquis. Il est également support de l’entretien individuel proposé aux parents. ([http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2009/102\\_parents\\_EcolerelationsConstruire.aspxYves](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2009/102_parents_EcolerelationsConstruire.aspxYves))

Pour étudier les pratiques des activités de langage, la grille d’observation appliquée a permis de constater que la pratique des activités de langage passe la plupart du temps par l’enseignement magistral et se déroule en TM (Teacher Management : centration de l’attention sur les activités dirigée par l’enseignant) dans un mode collectif. La répartition des activités de langage montre un accent très fortement porté sur le sens et peu d’activités relatives à l’apprentissage du code ainsi que les effets des régions. Dans l’analyse des pratiques d’enseignement, 4 variables sont ressorties comme efficaces pour l’apprentissage du langage : sens-implicite, code-TCM (Teacher Child Management : centration partagée de l’attention) sans effet région, sens-TCM et sens-collectif. Les résultats que nous avons obtenus sont globalement en accord avec ceux de [Connor et al. \(2006\)](#) provenant d’une culture totalement différente avec des habitudes éducatives et une histoire également très différentes.

Nous observons que l’effet région est présent et significatif et notre travail a permis de déceler que le travail en TCM semble mieux marcher. Quand on contrôle un peu ces méthodes, les différences entre régions s’estompent un peu. Un moyen de réduire ces disparités serait peut-être d’égaliser le niveau des enseignants dans leur connaissance et leur maîtrise des stratégies d’enseignement. Il semble que le facteur le plus important se trouve dans la manière de gestion des activités en classe (CM-TM-TCM) et qu’il y ait là une source importante d’amélioration. Mesurant l’impact de l’enseignement à ce stade de la scolarité, Il ressort d’une part une variation des scores entre le pré et le post-test sont plus fortes sur les performances de compréhension du langage oral mais ces variations existent également en conscience phonologique et en lecture et écriture). Par contre, les trois dimensions sont corrélées entre elles. Les résultats des épreuves de pré et post test révèlent que, pendant l’année scolaire observée, d’une façon générale tout le monde a

progressé et qu'une partie de cette évolution (non quantifiable à ce stade) est vraisemblablement due à l'action de la maternelle, mais l'interaction entre les élèves et des facteurs extérieurs et inconnus (sauf les variables de genre, âge et durée de scolarisation qui sont sans effet) ont également joué un rôle et que le facteur région est significatif.

Dans l'analyse multiniveau, nous avons observé que la relation n'est pas la même entre le prétest et le post-test dans toutes les écoles et il est intéressant de voir également que le prétest explique assez peu les variations inter-individuelles comme des variations inter-classes ; il y a autant de différences entre les écoles qu'entre les élèves. Au contraire des résultats des études récentes comme l'étude de (Bianco et al 2012) en France, les fortes variances inter-écoles et inter-élèves semblent révéler une caractéristique spécifique à Oman, de même que la faible dépendance des résultats finaux par rapport aux résultats initiaux sans que l'on puisse avancer une explication à partir de notre travail empirique. Les variations entre les trois dimensions du langage qui ont été évaluées et les variations inter-individuelles et inter-écoles peuvent peut-être être justifiées par la multiplication des dialectes en Oman et la particularité et la diglossie de la langue arabe. Des recherches récentes, par exemple, Saiegh-Haddad and et Henkin-Roitfarb (2013 p 25) ont tenté une description générale de la langue et de l'orthographe arabe, en mettant un accent particulier sur les propriétés phonologiques et morpho-syntaxiques, ainsi que sur l'orthographe de la langue. Selon Saiegh-Haddad and et Henkin-Roitfarb (2013 p 20), en diglossie arabe, les enfants commencent à parler une variété locale de la langue arabe parlée, celle utilisée dans leur environnement immédiat: à la maison et dans le quartier. Une fois qu'ils entrent à l'école, ils sont formellement et fortement exposés à l'arabe moderne standard comme langue de la lecture et de l'écriture, l'arabe parlé demeurant la langue de discours informel.

### **2-5-2 Recommandations et des propositions**

Au vu des résultats obtenus, nous présentons les recommandations suivantes :

- Le ministère omanais de l'Éducation doit s'attacher à produire un programme, type de charte commune à toutes les écoles maternelles du territoire, définissant dans le détail de tout ce qui participe de près ou de loin au fonctionnement de ces écoles (de la construction aux programmes et aux personnels)
- Pour augmenter les chances d'accès à l'éducation préscolaire, il conviendrait qu'en accord avec les pratiques internationales, celle-ci devienne publique ou que les moins favorisés

bénéficient d'aides financières.

- Pour rehausser le niveau du personnel, tant des cadres que des enseignantes, relever les exigences au niveau des diplômés à l'entrée en fonction et organiser de façon systématique l'accès à une formation continue de qualité et normalisée semble nécessaire car cela permettrait d'améliorer les pratiques d'enseignement.
- Pour améliorer l'état des relations parents/école, avoir, dans les deux sens (parents-école, école-parents) des actions de communication (guides écrits, organisation de réunion, e-mail d'information...) en vue d'une prise de conscience de l'importance de cette relation dans l'intérêt des élèves.
- Concernant les pratiques des activités de langage, il conviendrait de tenir compte de nos résultats qui font ressortir que celles qui fonctionnent le mieux sont celles en méthode et gestion d'enseignement préscolaire et de former les enseignantes à ces pratiques.
- Le programme de l'école maternelle doit s'attacher à faire progresser toutes les compétences langagières de façon harmonieuse car elles sont interdépendantes.
- Devant la forte disparité entre les régions, il conviendrait d'organiser une bonne communication et des échanges d'expérience entre les régions. Par exemple, en ce qui concerne l'utilisation des outils pédagogiques, l'aménagement des classes et les pratiques des méthodes d'enseignement, il serait très fructueux de pouvoir effectuer des comparaisons in situ accompagnées de discussions sur les résultats obtenus.

Pour cela, nous nous proposons de mener d'autres recherches afin d'améliorer la situation de l'école maternelle en Oman et plus particulièrement les compétences d'acquisitions langagières des enfants. Pour élargir et enrichir le champ d'investigation, des recherches pourraient être également faites pour comparer les expériences tant des pays arabes que d'autres pays du monde.

# BIBLIOGRAPHIE

<b>Références</b>	
1	AbdelRasul, F. (1993), <i>Les rôles et les méthodes d'enseignante de maternelle</i> , Le Caire
2	Abou Harb, Y. (2008), <i>Programmes d'enseignement pour l'école maternelle</i> , Alflah librairie., p. 224-234 Koweït
3	Abu-Rabia, S. (1999), The effect of Arabic vowels on the reading comprehension of second- and sixth-grade native Arabic children. <i>Journal of Psycholinguistic Research</i> , 28, 93-101. Bauer, T.
4	Abu-Rabia, S. (2002), Reading in a root-based morphology language : the case of Arabic. <i>Journal of Research in Reading</i> , pp. 299-309,
5	Adli, A., (2004), <i>l'institutrice de maternelle</i> , Maison de la pensée arabe, Le Caire,
6	Al Harthy, S., et Renard, O., Le système éducatif dans le sultanat d'Oman, <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , p. 149-154
7	Al Mamari, N., (2008) <i>Les écoles maternelles dans le Sultanat d'Oman</i> , MOE, Oman
8	Al Souigh, S., (2000), <i>Mesurer l'impact des enseignants de maternelle de formation sur l'utilisation des compétences d'inspection éducative à modifier le comportement des enfants de la maternelle</i> , King Saud University, p. 86, Riyadh, Arabie Saoudite
9	Alafnan, A., (1994), <i>Comparaison entre les enfants des écoles primaires qui ont participé et ceux qui ne vont pas à l'école maternelle de la motivation envers l'apprentissage et la réussite scolaire</i> . Thèse de maîtrise non publié. College of Education, Univer, Riyadh, Arabie Saoudite
10	Al-Baidhawe-Sabhan, R., (2007), <i>La place de la langue arabe en France : l'exemple de la ville de Poitiers</i> , thèse de doctorat en sociolinguistique, Université Paris 8, France
11	Sabri, A., (1994), Développer l'éducation des enfants d'âge préscolaire en Égypte à la lumière des tendances actuelles en matière d'éducation. <i>Journal de la Faculté d'éducation</i>
12	Awadh Tartory, p.32 (2006) Le développement des compétences linguistiques et de préparer la lecture à des enfants de maternelle, Dar Hamed publication et la distribution, Amman, Jordanie
13	Awatif, I., (1991) <i>Curriculum et les méthodes d'enseignement de la maternelle</i> , La librairie anglo-égyptien, Le Caire
14	Ayari, S., (1996), <i>Diglossia and illiteracy in the Arab world</i> , <i>Language, Culture and Curriculum</i> , 9: 243-252,
15	Badr, S., (2000), <i>Référence à la maternelle</i> , 1421 de l'hégire, Le Caire
16	Chibl, B., (2000), <i>Nouvelles tendances dans l'éducation des enfants d'âge préscolaire</i> , maison Égypto-libanaise pour l'impression, l'édition et la distribution, Le Caire
17	Bahadur, S., (2003) <i>Programmes éducatifs enfants d'âge préscolaire</i> , Dar Almaseera, Amman
18	Barnett, W.S., Carolan, M.E., Fitzgerald, J., et Squires, J.H. (2011), The state of preschool 2011 : State preschool yearbook. <i>National Institute for Early Education Research</i> , New Brunswick, N, p. 245. ISBN 0-9749910-8-2,
19	Bassano, D., (2006), <i>La constitution du lexique : le "développement lexical précoce"</i> , France
20	Olmsted, P. P., (2000) Early hildhood education throughout the word in : <i>Routledge International Companion to Education</i> , ED by : Bob Moon, Sally Brown et Mirian BN- peretz. Publié : Routledge pp. 575-601
21	Bianco, M., et Bressoux, P., (2009) Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension, In X. Dumay et V. Dupriez (Eds.), <i>L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre</i> (pp. 35-54). De Boeck, 292 p., Bruxelles
22	Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., et Zorman, M. (2010), rapport technique, <i>Early training in oral comprehension and phonological skills : Results of a three-year longitudinal study</i> , Université de Poitiers, France
23	Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., Doyen, A.,-L., (2012), Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade, <i>Journal of Research in Reading</i> , ISSN 0141-0423,
24	Boocock, S., S., (1995), <i>Early Childhood Programs in other Nations: Goals and Outcomes. The future of Children</i> . Vol. 5 (3)
25	Bouisse, V., et al., (2011), <i>L'école maternelle</i> , rapport du Ministère français de l'éducation nationale, France
26	Bowyer-Crane, C. Snowling., M.J. Duff, F. J., Fieldsend, E., Caroll, J.L., Miles, J. et al., (2008), Improving early language and literacy skills : differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. <i>The Journal of Psychology et Psychiatry</i> , 49 (4), p. 422-432
27	Bressoux, P., "Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres", <i>Revue Française de Pédagogie</i> , n° 108, 1994, p.91-137)
28	Bressoux, P., et Lima, L., (2011), <i>la place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France</i> , p. 112, France
29	Bressoux, P., (2007), <i>L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation</i> , Éducation et didactique, vol 1, 2, p. 73-88, France
30	Bureau arabe de l'éducation des pays du Golfe, (1999), <i>Les objectifs généraux, les buts de l'éducation et les principes généraux du programme d'études pour les États arabes du Golfe</i> , pp. 13-14, Koweït

31	Burger, K., (2010), How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. <i>Revue early childhood research quarterly</i> , 25, pp. 140-152 traduit.
32	Calin, D., (2007), <i>L'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle</i> , Paris, France
33	Carlier-Wery, S., (1997), <i>La Formation Continue des Maîtres, colloque International sur L'Éducation Préscolaire, 1997, Maroc</i> , Actes du colloque International sur L'Éducation Préscolaire, Belgique
34	Centofanti, C., (2012), <i>Classes surchargées : comment s'en sortir</i> , Paris, France
35	Chaix, B., et Chauvin, P., (2002), L'apport des modèles multiniveau dans l'analyse contextuelle en épidémiologie sociale, <i>Revue d'épidémiologie et de santé publique</i> , 50, p.489-99
36	Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., et Hulme, C., (2010), Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties : A Randomized Controlled Trial, <i>Psychological Science</i> published online 28 June 2010, DOI: 10.1177/095679761037544
37	Colé, P., et Fayol, M., (2006), <i>Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques in : M. Kail et M. Fayol (Eds.), l'acquisition du Langage, vol. 2, le langage en développement au-delà de trois ans</i> , Paris, PUF, 151-182, France
38	Colé, P., Casalis, S., BelénDomÍnguez, A., Leybaert, J., Schelstraete, M-A., et Sprenger-Charolles, L., 2012, <i>Lecture et pathologies du langage oral</i> , PUF Grenoble, France
39	Connor, C. M., Morrison, F. J., et Katch L. E. (2004), Beyond the Reading Wars : Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading, <i>Scientific Studies Of Reading</i> , Lawrence Erlbaum Associates Inc, n°8(4), pp. 305-336
40	Connor, C.M.D., Morrison, F.J., et Petrella, J.N., (2004), Effective reading comprehension instruction : Examining child instruction interactions. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 96(4), p.682-698
41	Connor, C.M.D., Morrison, F.J., et Slominsky, L., (2006), Preschool instruction and children' emergent literacy growth, <i>Journal of Educational Psychology</i> , 98, 665-689
42	Crolard-Marron, S., (2007), <i>L'apprentissage du langage oral en maternelle</i> . Mémoire en vue de l'obtention du CAPE, Institut de formation, France
43	Currie, J. Early childhood education programs, (2001), <i>Journal of economic perspectives</i> , 15(2), p. 213-238 (traduc.)
44	Daniel, J., L'éducation d'aujourd'hui, (2003), <i>Le bulletin d'information du Secteur de l'éducation</i> , UNESCO, France
45	Darcos, X., (2008), <i>Qu'apprend-on à l'école maternelle ? les programmes</i> , CNDP, France
46	Delahaie, M., (2009), <i>L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble</i> . Guide ressources pour les professionnels. Saint-Denis, Inpes, France
47	Département de maternelle, (2012), <i>Rapport sur l'enseignement dans les écoles maternelles omanaises</i> , Ministère de l'éducation et de l'enseignement omanais, Oman
48	Doniol-Shaw, G., et al., (2007), <i>Rapport de recherche ; Les parcours professionnels des femmes dans les métiers de l'aide à la personne, Leviers et freins à la qualification et à la promotion</i> , Unité mixte de recherche CNRS 8134, Université Paris-Est, France
49	Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005), <i>Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe</i> , Bruxelles, De Boeck, Savoirs en pratique, Ire éd. : 1996, Belgique
50	Dutcher, N., (2004), <i>Offrir un enseignement dans la langue maternelle de l'apprenant</i> , Center for Applied Linguistics, Washington, USA
51	Eades, D., (2008), <i>A transitional arabic dialect of the northern omani interior</i> , university of Essex, UK
52	<i>Eighth Annual Report to Congress</i> , (2009), Washington, Department of Health and Human Services, USA
53	El Anani, H., (2002), <i>Jouer avec les enfants - les bases théoriques et pratiques</i> , Maison de presse, publication et distribution, Amman, Jordanie
54	El Faiz, H., (1997), <i>Tendances des enseignants de maternelle à l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux dans les établissements avec des enfants ordinaires et leur relation avec le rendement au travail</i> . King Saud University, Riyadh, 1418 de l'hégir, Arabie Saoudite
55	El Hariri, R., (2002), <i>Création et gestion des écoles maternelles</i> , Librairie Obeikan, Riyadh, Arabie Saoudite
56	El Kassas, D., (2005), <i>Étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue</i> , thèse de doctorat en linguistique sous la direction du Professeur Laurence Danlos, Université Denis Diderot - Paris VII, France
57	El Rashid, M., (1998), <i>Implications du concept de modèles pouvant être détectées par les enseignants de maternelle</i> . King Saud University, Riyadh, Arabie Saoudite
58	El Sourour, N., (1997), <i>L'évaluation de l'enseignement à l'école dans le Royaume hachémite de Jordanie</i> , Amman, Jordanie
59	Elbeheri, G., Everatt, J., Al Malki, M. (2009), The incidence of dyslexia among young offenders in Kuwait. <i>Dyslexia, the Journal of the British Dyslexia Association</i> 15(2), p. 86-104
60	Elbeheri, G., Everatt, J., Mahfoudhi, A., Abu Al-Diyar, M, et al. (2011). Orthographic processing and reading comprehension among Arabic speaking main stream and LD children. <i>Dyslexia, the Journal of the British Dyslexia Association</i> 17(2):123-42.
61	Étabe, M., (2006), L'impact de la formation et de la formation contenue des enseignants de la maternelle sur les succès dans son travail, Syrie, p 14
62	Florin, A., et Crammer, C., (2009), <i>Enseigner à l'école maternelle</i> , HATIER, Paris, France



63	Fouad, A., (1983) <i>Le dictionnaire arabe de l'éducation</i> , Le Caire
64	Garnier, P., (2009) Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle, <i>Revue française de pédagogie</i> , n° 169, Paris, France
65	Gauzente, G., (2007), <i>Questions d'histoire sur l'école maternelle</i> , Paris, France
66	Goëtz-Georges, M., (2006), <i>Apprendre à parler avec les comptines : 30 activités pour développer les compétences langagières</i> , Retz, Paris, France
67	Gombert, J.-É., et Colé, P., (2000), Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, in : M. Kail et M. Fayol (Eds.), <i>l'acquisition du Langage, vol. 2, le langage en développement au-delà de trois ans</i> , Paris, PUF, 117-140, France
68	Gomez-Vera, G., (2011), <i>Languages as factors of reading achievement</i> in PIRLS assessments, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, France
69	Gough, P., et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. <i>Remedial and Special Education</i> , 7, pp. 6-10
70	Guthrie, J. T., Schafer, W. D., et Huang, C.-W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. <i>Journal of Educational Research</i> , 94(3), pp. 145-162
71	Haigh, C.A., et al., (2011), The role of phoneme et onset-rime awareness in second language reading et acquisition, <i>Journal of Research in Reading</i> , vol.34, pp.94-110
72	Harrington, M., (2008), <i>Preschool education in Australia</i> , Collection Publication-library, Australie
73	Haut Conseil français de l'Éducation (H.C.E), 2007, <i>L'école primaire. Bilan des résultats de l'école 2007</i> , Haut conseil de l'éducation, Paris, France
74	Haut Conseil français de l'Éducation (H.C.E), 2011, <i>mise en œuvre du socle commun</i> , Haut conseil de l'éducation, Paris, France
75	Heffernan, M., (1996), <i>Importance de la maternelle dans le développement de la capacité des enfants à éduquer et à développer leur motivation</i> , Londres, UK
76	Hessan, H., (1986), Les crèches et les jardins d'enfants dans le Royaume d'Arabie Saoudite "analytique", <i>Journal du Golfe arabe</i> , Riyadh, n° 20, 7ème année, Arabie Saoudite
77	Hickmann, M., (2006), <i>Le développement de l'organisation discursive</i> , in M. Kail et M. Fayol (Eds.), <i>l'acquisition du Langage, vol. 2, le langage en développement au-delà de trois ans</i> , PUF, p. 83-115 Paris, France
78	Holes, C., (2009), Towards a dialect geography of Oman, <i>Bulletin of the School of Oriental and African Studies</i> , October 1989, Volume 52 / Issue 03 /, pp. 446-462, University of London 1989, UK DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.1017/S0041977X00034558">http://dx.doi.org/10.1017/S0041977X00034558</a> (About DOI), UK
79	Houyel, Thierry. (2010), <i>La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français</i> , Lycée Français de Jérusalem, IEN, Israël
80	Ibrahim, R., et Aharon-Peretz, J (2005), Is literary Arabic a second language for native Arab speakers: Evidence from a semantic priming study. <i>The Journal of Psycholinguistic Research</i> , 34(1), p. 51-70.
81	Ibrahim, R., Eviatar, Z., et Aharon-Peretz, J., (2002), The characteristics of Arabic orthography slows its processing. <i>Neuropsychology</i> , 16(3), p.322-326
82	Ibrahim, A., (1991) <i>L'impact du jeu sur certains aspects du développement cognitif dans un échantillon d'enfants à l'âge de six ans</i> . Thèse de maîtrise non publiée, U. Zagazig, Le Caire, Egypte
83	Illich, I., <i>Œuvres complètes</i> , (2005), Vol.2, p. 158, Paris, France
84	<i>Initiative jordanienne pour le développement de la petite enfance</i> , (2009), Bureau régional pour le Moyen-Orient et Afrique du Nord. Learning Series. UNICEF, Amman, Jordanie
85	Institut de statistique de l'UNESCO, (2011), <i>Enfants non scolarisés : de nouvelles données soulignent les défis persistants</i> , Canada
86	Jacquérioz-Brissaud, V., (2004), <i>les Cahiers de Gestalt-thérapie</i> , Automne 2004 n° 17, p. 5
87	Jakobson, R. (1963), <i>Essais de linguistique générale</i> , Paris, Éditions de Minuit, T. 1, France
88	Kail, M., Fayol, M., (2007), <i>L'acquisition du langage le langage en émergence de la naissance à trois ans</i> , vol.1, Paris, PUF
89	Kaye, A.S. (1990) <i>Peripheral dialectology and Arabic Pidgins and Creoles</i> , Madrid, Espagne
90	Khalaf, A., (2005) <i>Entrance à la maternelle</i> , Le Caire, Égypte
91	Khelef, F., (2011), Évolution ethnique et dialectes du Maghreb, Université de Toulouse le Mirail, <i>Synergie Monde arabe</i> , n° 8, pp. 19-32
92	Koralek, D. G., Newman, R. L., Colker, L. J., (1995), <i>Caring for Children in School-Age Programs : A Competency-Based Training Program</i> , Teaching Strategies Inc, Washington, DC, Vol.1
93	Kthela, H., (2001) <i>Les dirigeants des écoles maternelles dans le Royaume d'Arabie Saoudite</i> , Riyadh, Arabie Saoudite
94	Organisation arabe pour l'éducation, la science et la culture, (1981), La réalité de l'éducation d'un enfant en âge préscolaire dans certains pays arabes: <i>Revue arabe</i> , p. 69-70
95	Lamotte, A., (2012), <i>le rôle et la place des parents à l'école</i> , Conférence, IEN LYON, France, disponible sur : <a href="http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/spip.php?article339">http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/spip.php?article339</a> .
96	Larivain, C., (2006), <i>Les enseignants des écoles publiques et la formation</i> , Ministère de l'éducation nationale, dossiers enseignants et personnels, Paris, France
97	Latapie, E., (2013), <i>La Structuration de l'espace et du temps en maternelle</i> , Conférence, 2013, Grenoble, France, disponible sur : <a href="https://extranet.ac-grenoble.fr/arena">https://extranet.ac-grenoble.fr/arena</a>

98	Al-Dusuqî, L., (2005), <i>Programme basé sur l'intégration entre la maison et l'école de la préparation du langage pour les enfants de la maternelle</i> , Le Caire, Égypte
99	Le Normand M.T., et al. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factor. <i>Clinical Linguistics et Phonetics</i> vol.22 n°1 pp. 47-58
100	Lonigan, C.J., et al. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5-year old children, <i>Journal of educational psychology</i> , vol.90, n°2, pp.294-311
101	Luc, J.-N. (1999). <i>L'école maternelle en Europe XIXe –XXe siècles</i> , INRP, Paris, France
102	Martinet, A., (1991). <i>Éléments de linguistique générale</i> , Paris, Ed. Armand Colin, 3ème édition, France
103	McGovern, M. A., (1993). Education and Care in Early Childhood Organization for Economic Cooperation and Development, <i>The OECD Observer</i> , pp. 21-23
104	Melhem, S., (2002), <i>Les fondements psychologiques de la croissance dans la petite enfance</i> , Maison de presse, publication et distribution, Amman, Jordanie
105	Meyer, G., et al., (2010), <i>Cheminement en maternelle</i> , Hachette éducation, Paris, France
106	Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2002), <i>La langue à l'école maternelle</i> . Centre national de documentation pédagogique, CNDP, Paris, France
107	Ministère français de l'Éducation nationale, (2004), <i>Code de l'éducation (articles R. 241-19 et suivants) Missions des personnels d'inspection</i> , Décret 2004-703 du 2004-07-13 Journal Officiel de la République Française du 24 février 2004, Paris, France
108	Ministère français de l'Éducation nationale, (2004), <i>L'école maternelle en France</i> , direction de l'enseignement scolaire, p.5 Paris, France
109	Ministère français de l'Éducation nationale, (2004), <i>Qu'apprend-on à l'école maternelle?</i> Scérem CNDP / XO éditions, p. 16 Paris, France
110	Ministère français de l'Éducation nationale, (2006), <i>Le langage à l'école maternelle</i> , CNDP, p. 9, Paris, France
111	Ministère français de l'Éducation nationale, (2006), <i>Un socle pour tous</i> , Le socle commun des connaissances et des compétences, Direction générale de l'enseignement scolaire, MENESR.
112	Ministère français de l'Éducation nationale, (2007), Extrait document " Le langage à l'école maternelle " éditions SCEREN], p. 17-18, Paris, France
113	Ministère français de l'Éducation nationale, (2012), <i>L'enseignement scolaire en France</i> , p.4, Paris, France
114	Ministère français de l'Éducation nationale, (2013), <i>2012-2013 rapport éducation annuel</i> , Paris, France
115	Ministère omanais de l'éducation et de l'enseignement, (2011), <i>Rapport annuel des statistiques éducatives</i> , Oman
116	Ministère omanais de l'Éducation Éducation pour Tous, (2005), <i>Rapport annuel, Étude sur la faiblesse en lecture</i> . Ministère de l'Éducation, Oman
117	Ministère omanais de l'Éducation et de l'enseignement, (2002), <i>Le développement de l'éducation dans le sultanat d'Oman</i> , Conférence, Oman
118	Morlaix, S. (2007), Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ?, université de Bourgogne
119	Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. et Drucker, K.T. (2012), <i>PIRLS 2011 internationals Results in Reading</i> , Boston College, USA
120	Fahim, M., (2002), <i>Préparer l'enfant à lire à l'école maternelle</i> . Éditeurs de livres arabes, Le Caire, Égypte
121	Norton, E. (1993), <i>The Effective Teaching of Language Arts</i> . Macmillan Publisher, New York, USA
122	O.N.E., (2002), <i>Accueillir les tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité</i> , Paris, France
123	OMEP-UNESCO, (2000), <i>Prêts pour l'école maternelle ! Points de repère pour les parents</i> , Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire, OMEP, Paris, France
124	OMEP-UNESCO, (2001), <i>Une progression dans la stratégie pédagogique pour assurer la construction du langage oral à l'école maternelle</i> . Paris, France
125	OMEP-UNESCO, (1994), Jean-Jacques Rousseau, <i>Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (1994)</i> , (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), UNESCO, vol. XXIV, n° 3/4, (91/92), p. 443-456
126	Passerieux, C., et al., (2009) <i>La maternelle Première école Premiers apprentissages</i> , Chronique sociale, Lyon
127	Pétroff, A.-J., (1995), "L'ordre et le désordre : l'interaction langue<=>parole", <i>Linx</i> , pp. 369-385, Paris, France
128	Plaisance, É., (2000), <i>L'école maternelle en milieu urbain</i> , Centre de recherche sur les liens sociaux, CNRS- Université Paris 5 , France
129	Price, T. (2003), <i>L'école maternelle en France</i> - Ministère de l'Éducation nationale, Paris, France
130	Ramey, C.T. et Ramey, S.L. (1998), Early intervention and early experience. <i>American Journal of Psychology</i> 53, pp. 109-120
131	Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., et Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. <i>Psychological Science in the Public Interest</i> , 2(2), 31-74
132	Rectorat général de l'éducation des filles, (1993), <i>Enseignement supérieur : Sur la voie de l'avenir</i> , (Royaume d'Arabie Saoudite) King Saud University, Riyadh, Arabie Saoudite
133	Reutzel, R., (1992), <i>Teaching Children to Read from basils to Books</i> , Macmillan Publishing Company, New York, USA

134	Reynolds, A.J., et al., (2011), School-Based Early Childhood Education and Age-28 Well-Being : Effects by Timing, Dosage, and Subgroups, <i>Science AAAS</i> , Washington, vol.333, p. 360
135	Saiegh-Haddad, E., (2004), The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudo-words in a diglossic context. <i>Applied Psycholinguistics</i> , 25, pp. 495-512.
136	Saiegh-Haddad, E., (2007), Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. <i>Applied Psycholinguistics</i> , 28, pp. 607-625
137	Saiegh-Haddad, E., and Henkin-Roitfarb, R., (2013). The Structure of Arabic Language and Orthography , Handbook of Arabic Literacy Insights and Perspectives Volume 9, p20-25 , Springer Dordrecht Heidelberg , New York & London
138	Saussure, F. de., 1906-1911, (1975), <i>Langage - Langue – Parole Cours de linguistique générale</i> , Payot, Paris, France
139	Schweinhart, L. J., (2003), <i>Benefits, costs, and explanation of the Highscope Perry preschool program</i> , High/Scope Educational Research Foundation, Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, Florida, USA
140	Sophie Morlaix (2007), Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ? , université de Bourgogne, p. 107
141	Sprenger-Charolles, L. & Colé, P., (2006), <i>Lecture et dyslexie - Approche cognitive</i> , Dunod, Paris, 2e éd. p. 121
142	Suchaut, B., Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves, Manuscrit auteur, publié dans "Conférence pour l'A.G.E.E.M., Bourges : France (2008) Irédu-CNRS et Université de Bourgogne, Conférence pour l'A.G.E.E.M. Bourges, 30 janvier 2008
143	Taleb, I., (1995), <i>Les algériens et leur(s) langue(s) : Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne</i> . Alger, al-qikma.Algérie
144	Tartory, A., (2006), <i>Le développement des compétences linguistiques et la préparation à la lecture des enfants de maternelle</i> , Dar Hamed publication, Amman, Jordanie
145	Terrieux J., (2008) <i>L'école maternelle</i> , Hachette, Paris, France
146	"The World Bank (2005), "Early Childhood Education Enhancement Project." Project Appraisal Document" Egypt.
147	Tomasello, M. (2003), <i>Constructing a Language : A Usage-Based Theory of Language Acquisition</i> . Cambridge, MA, Harvard University Press, UK
148	Touchard, É., (2010), <i>Stage d'établissement École maternelle française d'Erevan</i> , 2010, France, disponible sur <a href="http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/spip.php?article261">http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/spip.php?article261</a>
149	Weilkart, D. P., (2000), <i>L'éducation de la petite enfance : l'offre et la demande</i> , UNESCO, Paris, France
150	Ziegler, J.C. et al. (2010), <i>Orthographic depth and its impact on universal predictor of reading : a cross-language investigation</i> , APS, CNRS Marseille, vol. 21(4) pp.551-559, France
151	Zongping, X., et al. ( Effects five years later ) : the Michigan school readiness program evaluation through age 10, <i>Michigan state board of education</i>
152	Zuzovsky, R., (2010), Instructional variables involved in problems associated with diglossia in Arabic speaking schools in Israel. PIRLS 2006 findings, <i>Journal for educational research</i> , online 2 p 5-31, Aufsatz.

Site	
1	<a href="http://www.allo-education.fr/etablissements/ecole-maternelle -privee.html">http://www.allo-education.fr/etablissements/ecole-maternelle -privee.html</a>
2	<a href="http://bankstreet.edu/school-children">http://bankstreet.edu/school-children</a>
3	<a href="http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article134">http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article134</a>
4	<a href="http://www.eduscol.education.fr">http://www.eduscol.education.fr</a>
5	<a href="http://encarta.msn.com/media_701500404/@_Encarta_®_2006.(14/09/2007)">http:// encarta.msn.com/media_701500404/@_Encarta_®_2006.(14/09/2007)</a>
6	<a href="http://fr.wikipedia.org/wiki/Plasticit%C3%A9_neuronale">http://fr.wikipedia.org/wiki/Plasticit%C3%A9_neuronale</a>
7	<a href="http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2009/102_parentsEcolerelationsConstruire.aspx">http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2009/102_parentsEcolerelationsConstruire.aspx</a>
8	<a href="http://www.home.moe.gov.om/arabic/index.moe p48">http://www.home.moe.gov.om/arabic/index.moe p48</a>
9	<a href="http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/se-former/fc.html">http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/se-former/fc.html</a>
10	<a href="http://www.materaparis.scola.ac-paris.fr/spip.php?rubrique58">http://www.materaparis.scola.ac-paris.fr/spip.php?rubrique58</a>
11	<a href="http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder">http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder</a>
12	<a href="http://portal.moe.gov.eg/Pages/default.aspx">http://portal.moe.gov.eg/Pages/default.aspx</a>
13	<a href="http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc">http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc</a>

# SOMMAIRE DES TABLEAUX & FIGURES

## Tableaux

		page
Tableau 1	Population par région pour l'année 2011 * de 3-6 ans)	30
Tableau 2	Statistiques des écoles, des enseignants, des administrateurs et des enfants pour l'année scolaire 2010-2011 *de 3-6 ans)	31
Tableau 3	Formes de la langue arabe utilisée selon le contexte	63
Tableau 4	répartition de l'échantillon ayant répondu aux questionnaires en termes de région	83
Tableau 5	Nombre d'années d'expérience & qualifications par catégorie de personnel	84
Tableau 6	Répartition de l'échantillon de pré et post-test en termes de région et de genre	88
Tableau 7	Période de Naissance	89
Tableau 8	Nombre d'écoles et d'enseignantes par type de structure en fonction des régions	98
Tableau 9	Âge minimum souhaitable pour entrer à la maternelle	102
Tableau 10	Les langues enseignées	102
Tableau 11	Utilisation de la représentation des personnages	103
Tableau 12	Utilisation de l'ouvrage du ministère	103
Tableau 13	Préparation des outils pédagogiques	104
Tableau 14	Comment prépare-t- on les outils pédagogiques dans l'école ?	104
Tableau 15	Tests du $\chi^2$ Préparation des outils pédagogiques dans la classe maternelle en fonction des régions	105
Tableau 16	Tests du $\chi^2$ utilisation des outils pédagogiques dans la classe maternelle en fonction des régions	105
Tableau 17	Est-ce que le jeu est une activité éducative du point de vue des administrateurs et des enseignantes ?	106
Tableau 18	Est-ce que les élèves ont fait des projets collectifs dans les écoles maternelles ?	106
Tableau 19	Tests du $\chi^2$ maîtrise des compétences d'enseignement scolaire en fonction des régions	107
Tableau 20	Fréquence de l'évaluation des élèves	109
Tableau 21	Mode d'évaluation des élèves	109
Tableau 22	Tests du $\chi^2$ maîtrise des compétences de cadres du point de vue des inspecteurs et d'enseignement,	110
Tableau 23	Tests du $\chi^2$ formation des enseignantes en fonction des régions	111
Tableau 24	Temps passé par types d'activités	120
Tableau 25	méthodes d'enseignement observées en fonction des régions	125
Tableau 26	Tests du $\chi^2$ méthodes d'enseignement observées en fonction des régions	125
Tableau 27	consistance interne des items (pré/post-test)	129
Tableau 28	Le score* des élèves** de maternelle au pré/post-test	131
Tableau 29	Le score des élèves de maternelle au pré/ post-test	133
Tableau 30	moyennes des scores au pré et post test en fonction de l'âge	134
Tableau 31	moyennes des scores du LAS, LAC et LALE au pré et post test en fonction de l'âge	136

Tableau 32	Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Modèle vide et modèle de base, test standard)	<b>143</b>
Tableau 33	Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Élèves : genre et année scolaire, enseignants : qualification et expériences)	<b>145</b>
Tableau 34	Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Grille d'observation : activités langagières)	<b>147</b>
Tableau 35	Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Grille d'observation : activités langagières)	<b>149</b>
Tableau 35a	Temps observé entre les activités langagières sur 475 élèves	
Tableau 36	Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Grille d'observation : activités langagières)	<b>151</b>
Tableau 36a	Modèles multiniveaux de base estimant les scores d'acquisition des enfants (Grille d'observation : activités langagières) modèle C13	<b>153</b>
Tableau 37	Modèles multiniveau de base estimant les scores d'acquisition des enfants	<b>154</b>
Tableau 38	Variance totale expliquée – 6 dimensions	<b>158</b>
Tableau 39	Matrice de structure – 6 dimensions	<b>159</b>
Tableau 40	Corrélations code TCM, sens TCM et formation	<b>157</b>

## Figures

Figure 1	Pourcentages du temps passé par type de langage	126
Figure 2	Pourcentages de temps passé selon la méthode du langage	127
Figure 3	Pourcentage du temps selon le type de gestion d'enseignement du langage	128
Figure 4	Pourcentages des modes de déroulement d'enseignement du langage	129
Figure 5	Variation dans l'acquisition des compétences langagières par les enfants	137

## Résumé en Français :

### L'Enseignement du langage dans les écoles maternelles au sultanat d'Oman

Par AL AISRI Amur Mohamed Amur

#### Directeurs de thèse

M. Pascal BRESSOUX, Professeur à l'Université Grenoble

Mme Maryse BIANCO, Maître de conférences à l'Université Grenoble

L'objectif de notre thèse, est de réaliser un état des lieux des pratiques et des conditions d'enseignement pour cerner les effets de l'enseignement sur l'acquisition de la langue et d'évaluer l'efficacité du système des écoles maternelles à Oman. La première partie de thèse a pour but de présenter une réflexion théorique concernant l'enseignement dans les écoles maternelles dans le monde et en particulier au sultanat d'Oman. La seconde partie est empirique et comprend deux études : la première est une enquête qui fait une analyse générale du système éducatif des écoles maternelles omanaises, en utilisant des questionnaires à destination des enseignantes (n=429), inspecteurs(n=34) et personnel administratif (n=100) dans 100 écoles maternelles en 10 régions du pays, la deuxième se compose d'observations des pratiques d'enseignement du langage dans les écoles maternelles omanaises. Des grilles d'observation ont été réalisées pour analyser les activités d'enseignement du langage (n= 50 classes dans 50 écoles en 6 régions). Les élèves (n=475) ont été évalués en langage par des pré et post-tests.

Les résultats de l'enquête montrent que l'école maternelle omanaise accueille les enfants scolarisés dès l'âge de 3 ans et présentent des caractéristiques de construction et d'aménagement ainsi que d'un ratio élève/enseignant plutôt satisfaisant mais des points négatifs sont à relever. Les maternelles sont privées et payantes (deux fois plus cher qu'en France selon la situation géographique et socioculturelle des régions omanaises) ce qui ne facilite pas l'accès à l'éducation. Au sein des écoles, les associations de parents sont soit inexistantes, soit inactives, en lien peut-être avec un niveau culturel et éducatif bas des parents malgré leur niveau socio-économique élevé. Par ailleurs, il ressort deux langues (arabe et anglais) sont enseignées, suivant un guide du ministère de l'éducation, mais il n'y a pas de programme commun à toutes les écoles maternelles. La plupart des enseignantes ont un faible niveau de diplôme et manquent de formation. La grille d'observation fait apparaître dix types d'activités qui sont définies du point de vue de leur contenu par rapport à l'apprentissage du langage. La pratique des activités de langage passe la plupart du temps par l'enseignement magistral et se déroule dans un mode collectif. En outre, selon les résultats de pré et post-test, la variation de score constatée entre le pré et le post-test est plus forte pour les compétences de compréhension du langage mais existent également pour les compétences de conscience phonologique et de compétences lecture-écriture.

Dans l'analyse multiniveau, la relation n'est pas la même entre le pré et le post-test dans toutes les écoles. Le prétest explique assez peu les variations inter-individuelles comme les variations inter-classes et qu'il y a des différences entre les écoles et aussi entre les élèves. On n'observe pas d'influence des variables "genre et durée de scolarisation" et "caractéristiques des enseignantes" (qualification et expérience). Par contre, il y a un effet "région". le facteur influence du type d'interaction enseignant-élève, le mode de gestion de la classe (TM, TCM)\* est plus forte que celle de la méthode utilisée (implicite, explicite et magistrale), elle-même plus forte que le mode de déroulement (individuel et collectif). Notons que dans la méthode et le mode de gestion de classe, les valeurs afférentes aux activités de code sont meilleures que celles afférentes à celle de sens ce qui signifie que la méthode code est plus efficace que la méthode sens. Les variables qui sont ressorties comme efficaces pour l'apprentissage du langage : sens-implicite, code-TCM, sens-TCM et sens-collectif et le système préscolaire omanais gagnerait à leur prise en compte. En outre la formation continue récente a un effet significatif (l'efficacité des enseignantes est plus forte pour celles qui en ont bénéficié).

\* TM=teacher management, TCM= teacher child management

**Abstract in English:****Teaching language in kindergartens in Oman**

By AL AISRI Amur Mohamed Amur

**Thesis supervisors**

Pascal BRESSOUX , Professor at Grenoble University

Maryse BIANCO , Lecturer at the University of Grenoble

The objective of this thesis is to provide an inventory of practices and teaching conditions to identify the effects of education on language acquisition and to evaluate the effectiveness of the Omani system for kindergartners. The first part of the thesis presents a theoretical reflection on teaching in nursery schools in the world and particularly in Oman. The second part includes two empirical studies : the first is a survey made a general analysis of the education system for Omani kindergartens, using questionnaires to teachers (n = 429 ) , supervisors (n = 34) and administrative staff(n = 100 ) in 100 kindergartens in 10 regions of the country; the second consists of observations of language teaching practices in Omani kindergartens. Observation grids were carried out to analyze the language-teaching activities (n = 50 classes in 50 schools in 6 regions). Students (n = 475 ) were evaluated in language by pre-and post - tests.

The results show that the Omani preschool welcomes 3 years old children have features construction and development as well as a pupil / teacher ratio rather good but negative points are noteworthy. Kindergartens are private and charges, (twice as expensive relative to France by geographical and socio-cultural situation of the Omanis regions) do not facilitate access to education. In schools , parent associations are either absent or inactive , linked perhaps with a low cultural and educational level of parents, despite their high socio -economic level. Moreover, two languages (Arabic and English) are taught, following a guide from the Ministry of Education, but there is no common program to all kindergarten schools. Most teachers have a low degree and lack of training. The results of the observation grid highlight ten types of activities that are defined from the point of view of their content in relation to language learning. The practice of language activities spends most of the time by lecturing and takes place in a collective fashion contrary. In addition, the results to pre-and post- test, show firstly the scores change more strongly in LAC (language comprehension skills) but also existing in LAS (phonological awareness skills) and LALE (reading-writing Skills) between the pre-and post –test.

In the multilevel analysis, the relationship is not the same between the pre and post- test in all schools. Pretest explains very little of both inter-individual variations that variations between classes and there are many differences between schools and between students. It appears that there is no influence of the variables "gender and years of schooling" and "characteristics of teachers" (qualification and experience). As against, there is a «region " effect. It also appears that the influence of management type mode of conduct (TM, TCM) is stronger than the method (implicit, explicit and masterful), which is stronger than the manner of conduct (individual and collective). Note that in the method and mode of conduct, values relating to the activities of code are better than those relating to the meaning. Variables that have emerged as effective in language learning are implicit sense, code -TCM, TCM sense and collective sense and Omani preschool system would benefit from their inclusion. In addition the recent training has a significant effect (efficacy teachers is higher for those who have benefited) . \* TM=teacher management, TCM= teacher child management