

Folofolo

Revue des sciences humaines et des civilisations africaines

N° Décembre 2020

Tome 1

ISSN 2518-8143



FOLOFOLO
Revue des sciences humaines et des
civilisations africaines

Décembre 2020

Tome 1

<http://www.folofolo.univ-ao.edu.ci>

Administration et Rédaction

Directeur de publication BAMBA Mamadou

Rédacteur en chef KAMARA Adama

Rédacteur en chef adjoint KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster ALLABA Djama Ignace

Chargé de diffusion et de marketing ALLABA Djama Ignace

Trésorière KOUADIO Affoué Sylvie

Comité scientifique

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

Sékou BAMBA, Directeur de recherches, Université Félix Houphouët-Boigny/IHAAA

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, Université Félix Houphouët-Boigny/IHAAA

OSSEYNOU Faye, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

LATTE Egue Jean Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

KOUAKOU Antoine, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

GUIBLEHON Bony, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

ASSI Kaudjis Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

Marie MIRAN, Maître de conférences, EHESS/IMAF Paris

GBODJE Sékré Alphonse, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

KOUASSI Kouakou Siméon, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

BATCHANA Essohanam, Maître de conférences, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Maître de conférences, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

BEKOIN Tano Raphaél Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

Comité de lecture

KOUAKOU Antoine

BATCHANA Essohanam

CISS Ismaila

VEI Kpan Noël

GOMA-THETHET Joachim Emmanuel

N'SONSSISA Auguste

CAMARA Moritié

FAYE Osseynou

IDRISSA Bâ

BAMBA Mamadou

SARR Nissire Mouhamadou

GOMGNIMBOU Moustapha

DEDOMON Claude

DEDE Jean Charles

BAMBA Aboulaye

DIPO Ilaboti

EDITORIAL

Prétendre écrire l'histoire de la civilisation africaine peut paraître une gageure.

En effet, des faits restent peu connus, et l'exploration intellectuelle et scientifique de l'Afrique n'est pas toujours chose aisée.

Le chercheur doit recueillir, classer et critiquer les sources écrites et orales de même qu'une documentation abondante pour aboutir à la vérité scientifique.

Il est pourtant nécessaire de réanimer à travers des écrits originaux la réalité substantielle de la civilisation africaine de l'époque antique à la période contemporaine en passant par les périodes médiévales et modernes.

C'est à cette tâche que s'est consacré ce numéro de la revue "FoloFolo".

Les propositions de sujets et les diverses approches scientifiques dans une entière liberté d'expression se sont avérées enrichissantes.

Ce numéro de décembre 2020 explore la science dans sa diversité.

Le résultat recherché est de connaître l'Afrique et ses civilisations dans sa profondeur et bien sûr avec ses joies et ses peines, mais aussi et surtout de proposer des pistes pour un développement durable de ce continent.

La pluralité des articles, l'originalité des problématiques et la diversité des sujets autorisent à penser que ce numéro sera accueilli à sa juste valeur par les universitaires.

Bamba Mamadou

TABLE DES MATIERES

Konnegbéne LARE / Kokou TCHALLA: Pratiques informelles d'épargne-crédit des femmes en milieu rural et contribution à l'autonomisation socio-économique dans la Région des Savanes au Nord-Togo	7–24
KOUI Kéassemaé Elysée: La médecine traditionnelle en quête de revalorisation en Côte d'Ivoire : réussir la prise en compte du système thérapeutique en contexte moderne Wê	25–42
Joseph WOU DAMMIKÉ: Femmes et combat pour l'accession aux postes électifs dans le Diamaré (Extrême-Nord Cameroun) : cas de Foutchou Julienne	43–56
KOUADIO Kouakou Didié: L'impact socioculturel des guerres dans le baoulé sud en côte d'ivoire : le cas de la region de hiré (1784-1969)	57–69
Grégoire LEFOUOBA: Les fondements de la gouvernance politique sous les lumières Rousseau	70–81
Martin ADANVOESSI / Raymond-Bernard AHOUAN DJINO U / Clarisse NAPPORN / Cédric ASSOGBA: L'orientation professionnelle au secondaire : de l'absence des structures d'orientation à une orientation spontanée à Avrankou (Bénin)	82–95
Saïd Kolawolé Hounkponou / Rodéric Roland Singbénou Sagbo / Sedjro Gilles Armel Nago / Immaculée Agossi Hounkpè / Jacob Afouda Yabi : Vulnérabilité de la culture de maïs dans la commune de Dangbo face aux changements climatiques	96–111
Ana María DJÉ: La cultura africana en la enseñanza del español en Costa de Marfil (Manuel Horizontes)	112–127
BAMBA MAMADOU: Notes sur l'éthique dans l'écriture de l'histoire contemporain	128–140

Idrissa BA : « L’islam noir » : sens, trajectoire et critique d’un concept appliqué au Sénégal 141–157

TOME Adama: L’art lobi au contact de la colonisation : innovation ou inertie ? 158–184

SERI JEAN-JACQUES: La prolifération des églises évangéliques en Côte d’Ivoire (1980-2000): forces et faiblesses 185–199

El Hadji Malick DEME: Survivances pharaoniques dans la titulature des rois africains : le cas du serpent et du vautour 200–214

Mamadou DIA / Boubacar SANOGO / Arnaud RICHARD: Le français de la presse écrite malienne : entre nouvelles pratiques professionnelles et créativité linguistiques 215–232

Ibrahima TRAORE: Difficultés d’application de la prohibition des punitions corporelles par les enseignants au Mali 233–246

Souleymane YORO / Fatou NDIAYE: Les activités langagières orales: quelles stratégies pour une qualité des apprentissages au préscolaire ? Le cas du langage dans l’Inspection de l’Éducation et de la Formation de Dakar-Plateau au Sénégal 247–269

PALÉ Miré Germain / KONÉ Odanhan Moussa : Los recursos naturales del Sahara Occidental, una “llave” para la hegemonía geoeconómica marroquí 270–284

Les activités langagières orales: quelles stratégies pour une qualité des apprentissages au préscolaire ? Le cas du langage dans l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Dakar-Plateau au Sénégal

Souleymane YORO
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
souleyoro@yahoo.com

/
Fatou NDIAYE
Inspectrice de l'Éducation au Sénégal

Résumé

La société sénégalaise, dans son ensemble, baigne dans une civilisation de l'oralité. Dans le sous secteur du préscolaire au Sénégal, l'oral prime sur l'écrit dans le développement du tout-petit. Cette dimension ontologique donne à l'acquisition du langage un statut double : celui d'objet et de médium d'apprentissage. Pour développer le langage oral, l'éducateur utilise des stratégies peu adaptées et inefficaces pour résoudre les difficultés langagières et communicatives nécessitant ainsi une formation pour de meilleures stratégies surtout cognitives qui pourraient contribuer à maîtriser la compétence linguistique des apprenants et à améliorer la qualité des enseignements/apprentissages en langage.

Mots-clés : apprentissage, langage oral, préscolaire, qualité, stratégie

Summary

Senegalese society as a whole is steeped in a civilization of orality. In the preschool sub-sector in Senegal, speaking takes precedence over writing in the development of the toddler. This ontological dimension gives language acquisition a dual status: that of object and learning medium. To develop oral language, the educator uses poorly adapted and ineffective strategies to resolve language and communication difficulties, thus requiring training for better strategies, especially cognitive ones, which could help to master the linguistic competence of learners and improve the quality of teaching. / language learning.

Keywords: learning, oral language, preschool, quality, strategy

INTRODUCTION

Savoir s'exprimer et communiquer est devenu un objectif scolaire incontournable et évaluable dès les premières années de scolarisation. Les enjeux de la prise de parole, de la communication et du langage en général sont si essentiels qu'il est nécessaire de les prendre en charge dès le préscolaire. De ce fait, la place primordiale du langage au préscolaire comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous n'est plus à démontrer. Car la stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans le monde de l'écrit de l'autre, constituent des priorités de l'école maternelle.

L'objectif premier est donc de développer à travers la verbalisation et les échanges des démarches d'apprentissages, d'acquisition de connaissances et d'attitudes intellectuelles. Pour cela, il urge de mettre en place un dispositif d'enseignement-apprentissage efficace du langage au préscolaire. Ceci doit passer nécessairement par un éventail de stratégies à développer par les éducateurs pour une bonne maîtrise de la compétence linguistique aux fins d'améliorer les rendements scolaires dans les autres disciplines.

C'est dans cette optique que nous nous proposons d'étudier les différentes stratégies que les éducateurs peuvent développer en activité de langage. Cela pourrait contribuer à résoudre les difficultés langagières et communicatives des apprenants et à bonifier la qualité des enseignements/apprentissages.

Ainsi, tout en restant dans le champ d'une démarche sociocritique et discursive, nous avons orienté notre réflexion autour de quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons aborder le cadre théorique qui va nous permettre de circonscrire notre étude dans le temps et dans l'espace, ensuite voir le cadre méthodologique et enfin terminer avec des propositions pour améliorer les stratégies utilisées par l'enseignant.

I- le cadre théorique

I.1. Le Contexte

Le contexte dans lequel se déroule cette recherche sur l'activité du langage au préscolaire est marqué par le débat sur le droit de l'enfant à une bonne éducation. Ce droit fondamental est explicitement énoncé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme

(1948) en son article 26¹ et la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) qui oblige les Etats signataires à assurer le droit de l'enfant à une bonne éducation (article 28)².

C'est sous ce rapport que, l'éducation occupe une place centrale dans le Programme des Objectifs du Développement Durable (ODD) à l'horizon 2030. Au sein de ce large programme, l'éducation se présente essentiellement comme un objectif autonome à travers les exigences de l'ODD 4 de l'Agenda 2030 de l'Organisation des Nations Unies (ONU) qui vise donc à compléter l'Éducation Pour Tous (EPT) avec l'engagement de tous les pays d'assurer « *la possibilité d'accéder à égalité à des opportunités d'apprentissage de qualité à tous les niveaux de l'éducation, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*³ ».

Par ailleurs, partie intégrante des activités langagières au préscolaire, le langage peut constituer un support pour toutes les activités car étant au cœur des apprentissages. C'est dire le rôle important qu'il joue dans le cadre de l'interdisciplinarité à l'école. Or, dans la pratique de classe, on remarque, pour la plupart chez les éducateurs la tendance à assimiler toute leçon de langage à de la répétition et/ou de la mémorisation d'un dialogue. Cette réalité doit être revisitée pour deux raisons au moins. La première est qu'elle n'est pas en conformité avec les situations de la vie réelle qui font appel aussi à des narrations, des descriptions, des comptes rendus, etc. La seconde est relative à un souci de montrer que la langue a pour fonction première la communication et, de ce point de vue, il s'impose la nécessité de créer des situations de communication motivantes dans la classe pour un apprentissage plus naturel. Cette nécessité de revenir sur les fondements de l'enseignement du langage à l'école s'est surtout fait sentir avec la production et la diffusion du fascicule du Programme de Développement des Ressources Humaines 2 (PDRH2) (en 1994) intitulé « *le langage au préscolaire et à l'élémentaire* ».

I.2. La problématique

Les mutations profondes et rapides dictées par un contexte de mondialisation, ont poussé l'État du Sénégal à s'évertuer à adapter son offre éducative et à faire du capital humain l'un des piliers essentiels sur lesquels doit reposer son développement. Une telle option se manifeste à travers le Programme national de Développement Intégré de la Petite Enfance (PNDIPE) qui vise à élargir l'accès aux structures de la petite enfance et à s'attaquer ainsi aux inégalités, afin de garantir la protection de la cellule familiale, premier lieu d'éducation. Pour dire que la prise en charge de la petite enfance n'est pas seulement d'ordre social, mais elle

¹Article 26, alinéa 1 : « toute personne a droit à l'éducation »

²Article 28 : « *Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances* »

³ ODD4, cible 4-4

est surtout une option macroéconomique qui se situe au cœur de la valorisation du capital humain. Dans la poursuite de cette finalité, l'école propose aux tout-petits des activités qui contribuent à la fois à la maîtrise des éléments de base de la pensée logique ainsi qu'à celle des instruments de l'expression et de la communication comme le langage. Il importe de noter que pour qu'une telle option soit une réussite, cela requiert qu'elle soit fondée sur un enseignement efficace de l'activité de langage au préscolaire. La volonté des autorités sénégalaises de se conformer aux exigences du moment montre que l'amélioration du système éducatif est une préoccupation majeure de l'Etat.

Cependant, la réussite de ce pari doit inéluctablement passer par la prise de conscience, par les éducateurs de l'importance de l'activité langagière orale par et de son impact sur les autres activités ou disciplines. Du fait que, tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec les mêmes capacités langagières bien qu'ils baignent dans une civilisation de l'oralité, il est donc question pour les éducateurs de les aider à dépasser ces différences interindividuelles en permettant à chaque enfant de participer aux échanges verbaux et en inscrivant l'activité de langage dans de véritables situations de communication. Fonction humaine, produit de l'activité, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue, le langage est essentiel au développement de l'enfant pour ses apprentissages ; sous ce rapport il s'acquiert en situation de communication.

En effet, pendant les premières années de la vie, les enfants connaissent d'importants changements du point de vue de leur développement mental et dans d'autres domaines. L'acquisition du langage est notamment l'une des réalisations les plus importantes de la petite enfance, car elle permet aux enfants de communiquer avec les autres et de participer à l'apprentissage de la culture. Pour paraphraser Bruner (1987), tout apprentissage, notamment langagier, se produit dans un contexte socioculturel dans lequel les adultes soutiennent ou guident les jeunes enfants dans les acquisitions afin qu'ils atteignent un niveau supérieur de réflexion et d'action. En d'autres termes, le développement humain est un processus de collaboration avec ses pairs mais et surtout avec l'adulte. C'est dire que les enfants qui vivent leurs premières années dans un environnement stimulant sur le plan langagier avec un étayage constant sont avantagés dans ce processus d'apprentissage.

Si aujourd'hui, à l'école maternelle, l'oral occupe une place importante dans les apprentissages, c'est que l'on pense que l'enfant doit d'abord bien parler pour ensuite entrer plus facilement dans les apprentissages. C'est ainsi qu'à l'école maternelle, l'objectif principal est axé sur le langage oral. Il s'agit de favoriser et d'améliorer la communication orale. En effet, la maîtrise de la langue est un fondement nécessaire à l'acquisition du savoir.

Les enfants qui ont des difficultés ou des troubles du langage sont véritablement défavorisés. Non seulement, ils auront du mal à être au même niveau que les autres, mais aussi, ils accuseront du retard dans les autres activités. La réussite à l'école et dans la vie est donc intimement liée à la maîtrise de la langue.

En outre, l'enfant de trois ans qui accède à l'école maternelle s'exprime déjà dans sa langue de socialisation avec un répertoire réduit. Concrètement, l'école maternelle va l'amener à perfectionner cette disposition naturelle en lui offrant des situations susceptibles de favoriser le développement de l'expression orale spontanée en vue de préparer la communication avec autrui. Les enfants disposent aussi de la parole mais leur relation aux mots est extrêmement inégale : la conscience de ce qu'est un mot, du sens qu'il porte vers l'autre, la possibilité de participer à un échange, sont pour certains particulièrement difficiles.

Par ailleurs, l'éducation préscolaire, ayant comme objet de faire parler les enfants qu'elle accueille dans les langues de socialisation et d'initier à la langue française les enfants de la grande section, vise le développement des capacités langagières orales du jeune enfant qui lui seront utiles pour apprendre à lire et à écrire de façon formelle dès les premières années de la scolarité. Parmi les activités menées au préscolaire, le langage constitue un élément d'une importance capitale, non seulement pour l'acquisition du savoir, mais aussi pour le fait qu'il est un objet et un médium d'apprentissage. Pour cela, il est considéré comme l'une des activités les plus indiquées pour réussir à l'école, car correspondant naturellement à un besoin. Seulement, les éducateurs considèrent souvent l'activité de langage comme un devoir imposé par le législateur à travers l'emploi du temps et non comme une activité transversale. Et pourtant, l'enfant laissé à lui-même parle en faisant des monologues car il a un besoin pressant de s'exprimer même s'il parle à lui-même à travers des jeux d'imitation.

Pour toutes ces raisons et pour le souci d'une bonne articulation entre l'éducation préscolaire et l'enseignement élémentaire, il nous semble opportun de nous pencher sur le traitement de l'activité du langage à la maternelle pour trouver des stratégies rendant efficaces les apprentissages.

I.3. Les questions de recherche

Notre recherche tente donc d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

Question principale : la question principale de notre recherche est de savoir si réellement les éducateurs du préscolaire appliquent des stratégies rendant efficaces l'activité langagière.

Question 1 : quelles sont les stratégies que les éducateurs mettent en œuvre lors de l'activité de langage ?

Question 2 : dans quelle mesure les stratégies adoptées en activité de langage par les éducateurs participent-elles à la qualité des enseignements /apprentissage ?

Question 3 : quelles stratégies d'enseignement devrait-on adopter en activité de langage ?

I.4. Les objectifs de recherche

Objectif général : Découvrir les stratégies mises en œuvre par les éducateurs et éducatrices du préscolaire durant l'activité de langage pour que de celle-ci remplisse sa fonction de socialisation et d'apprentissage pour l'enfant.

De manière plus spécifique, les objectifs visés s'articulent autour des points suivants :

OS1 : Rechercher dans des situations de communication présentées en séance de langage, les stratégies employées dans les démarches ;

OS2 : Apprécier les stratégies employées quant à leur efficacité pour l'acquisition du langage ;

OS3 : Proposer des stratégies de communication pertinentes permettant à la fois une expression spontanée et libre des enfants.

I.5. Les hypothèses de recherche

Hypothèse générale : Les stratégies mises en place par les éducateurs et éducatrices sont peu adaptées ce qui rend inefficace l'activité de langage.

Hypothèse 1 : les stratégies développées par les éducateurs ne permettent pas un enseignement de qualité de l'activité de langage ;

Hypothèse 2 : les pratiques enseignantes autour du langage ne participent pas à une qualité des apprentissages ;

Hypothèse 3 : les situations de communications élaborées et présentées par les éducateurs ne permettent pas aux enfants de s'exprimer durant les séances de langage.

II. Le cadre théorique

Ce chapitre englobe la clarification conceptuelle, les théories sur l'acquisition du langage et la revue de la littérature.

II.1. Clarification conceptuelle

Des concepts dont les possibilités d'interprétation sont très diverses ont été employés. Afin de nous accorder avec les lecteurs sur la signification des concepts et avoir la même compréhension que ces derniers, nous dégagons ici le sens dans lequel nous avons employé chaque concept.

➤ **Le langage :** Dans le sens où nous l'employons, le langage désigne une activité d'enseignement/ apprentissage menée au préscolaire. Il correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter, parler et lire) qu'elles soient effectuées par les enfants eux-mêmes ou par l'intermédiaire de l'enseignant. Le langage est 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 nombreuses autres compétences ; mais aussi, il est permanent, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation. Cette priorité ne se conçoit pas aux dépens des autres domaines d'activité mais à partir d'eux. La maîtrise de la langue est une condition essentielle à la réussite scolaire, or cette maîtrise passe obligatoirement par l'apprentissage de la langue orale.

➤ **La qualité**

Le concept de qualité renvoie à diverses représentations liées aux contextes et aux acteurs. Pour certains, une éducation de qualité se conçoit comme celle qui permet de sélectionner et de former une élite pointue. Pour d'autres, elle est référée à la capacité de faire réussir le plus grand nombre, voire tous. Dans le cadre de notre recherche, nous allons mettre l'accent sur l'environnement des apprentissages et la relation pédagogique. Aussi, est-elle le résultat d'une maximisation des efforts de tous les intervenants directs et d'une bonne coordination de l'action pédagogique pour promouvoir à tous les niveaux une école d'excellence.

➤ **La stratégie**

Sur le plan éducatif, le terme stratégie désigne un ensemble d'actions et de ressources pédagogiques mises en place par l'enseignant pour atteindre un but. Dans notre recherche, nous allons nous intéresser aux stratégies d'enseignement en langage mises en œuvre par les éducateurs pour une qualité des apprentissages. En effet, les stratégies d'enseignement sont propres à l'enseignant. Elles sont fondées sur la méthodologie, la pédagogie et l'approche qu'il a choisies pour enseigner. Ces stratégies d'enseignement doivent consister pour l'éducateur à identifier les besoins des enfants, à adapter des contenus d'enseignement en fonction de leur motivation en proposant des activités qui les intéressent et qui soient à leur

portée. En d'autres termes, il doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement rentables qui vont aider l'enfant à développer ses propres stratégies d'apprentissage comme l'exprime le Robert : « *l'enseignant [...] doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant ses propres stratégies*⁴ »

II.3. La revue de littérature

Il existe une littérature plus ou moins fournie sur le langage allant des ouvrages généraux aux articles en passant par les dossiers de recherche. Cependant, compte tenu de sa spécificité, le thème n'a pas fait l'objet de beaucoup d'écrits. En effet, au cours de notre recherche documentaire, nous avons consulté un certain nombre d'ouvrages, d'articles et de dossiers ayant trait à la question de la didactique du langage au préscolaire comme à l'élémentaire.

Ainsi, Brigaudiot Mireille (2015), dans son ouvrage intitulé *Langage et école maternelle*, expose une théorie sur le langage. Elle se pose la question de savoir : Comment faire pour enseigner le langage ? L'ouvrage présente à la fois une théorie de l'enseignement du langage, appuyée sur des connaissances précises et des exemples de mise en œuvre en classe.

Dans la première partie, elle commence d'abord par une théorie du développement de l'enfant de 0 à 7 ans qui montre le progrès de ses compétences en langage. Ensuite, elle nous montre comment enseigner "en prenant en compte la zone proximale d'apprentissage" (ZPA), une allusion aux théories de Vygotsky. Enfin, elle s'intéresse à l'écrit en parlant « des chemins de l'écrit », c'est à dire comment construire pas à pas la symbolique de l'écrit à partir de l'oral. Dans la seconde partie, il s'agit uniquement de pratiques de classe pour atteindre les objectifs du langage à l'école maternelle. L'auteur nous montre comment entrer en communication, échanger et réfléchir avec autrui, puis comment entrer dans l'écrit.

Cet ouvrage est d'une importance capitale car il montre une dimension essentielle du langage à savoir que ce dernier ne s'acquiert que dans la relation avec les autres, surtout dans des cérémonies traditionnelles. Ceci nous permet de noter quelques similitudes entre Brigaudiot et nous tant du point de vue des objectifs que de la démarche pour développer la compétence de communication chez les enfants. Car c'est seulement si un enfant a des interlocuteurs et des conditions relationnelles qu'il peut oser parler. Toutefois, cet ouvrage n'aborde pas pleinement la part essentielle des enseignants dans le processus d'acquisition

⁴ Robert.J.P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, 2008, p10.

d'un langage correct et structuré ainsi que l'impact que pourrait avoir le langage dans les autres activités.

En outre, l'article de Véronique Boiron (2006), « *Enseigner et apprendre le langage oral à l'école maternelle : enjeux, ruptures et scolarisation progressive des pratiques et des apprentissages* », démontre que le langage est une activité humaine profondément intellectuelle et comporte une triple dimension : sociale, psychologique et cognitive. Mais si l'acquisition et le développement du langage oral se font naturellement dans le milieu familial, en milieu scolaire ils nécessitent un enseignement par la mise en œuvre d'apprentissages progressifs. Il s'agit d'amener l'enfant à apprendre, à résumer, à argumenter pour construire un nouveau rapport au langage. Alors que Véronique Boiron s'intéresse aux trois dimensions essentielles pour l'acquisition du langage chez l'enfant, nous, nous réfléchissons sur les stratégies développées par les éducateurs pour une qualité des apprentissages à travers l'activité de langage.

Par ailleurs, au département F2B des inspecteurs de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) en 2004, un mémoire⁵ écrit par Ndiaye, M. et al. a traité le langage. Ce dossier de recherche avait pour ambition d'analyser le problème de la prise en charge du volet éducatif de la tranche d'âge (0-6ans) au niveau des Cases des Tout-Petits. Autrement dit, leur étude avait pour objectif « d'analyser la qualité des enseignements/apprentissages à travers les activités telles le langage, la psychomotricité, l'éducation musicale et le conte. Cette étude a été menée dans trois régions à savoir : Dakar, Diourbel et Louga. Elle a abouti aux résultats suivants :

- La plupart des animateurs polyvalents ne savent pas choisir un objectif spécifique en congruence avec l'objectif général en langage.
- Les moyens (matériels et pédagogiques) utilisés durant les séances de langage sont insuffisants et inadaptés ;
- Les animateurs respectent plus ou moins les différentes étapes d'une séance de langage.

Cette recherche présente des mérites pour plusieurs raisons. D'abord, pour avoir pris comme cibles les acteurs directs que sont les animateurs polyvalents, les enfants et les coordinateurs régionaux. Ensuite pour avoir pris comme domaine l'environnement scolaire

⁵ Ndiaye, M. et al., *La qualité des enseignements/apprentissages dans la Case des Tout-Petits : le cas du langage, de la psychomotricité, de l'éducation musicale et du conte*, mémoire de fin de formation, FASTEF, Université cheikh Anta Diop de Dakar, 2004

dans sa globalité : organisation de la classe, organisation du matériel et des fiches pédagogiques, démarche des leçons et relation pédagogique. Et enfin pour avoir pris comme activités des disciplines fondamentales qui concourent au développement global et harmonieux de l'enfant.

En 2005, une autre équipe composée d'A. Ba et al. a axé son dossier de recherche⁶ sur les acquis langagiers en français des tout-petits. ». Les travaux de ces élèves-inspecteurs avaient pour objectif d' : « analyser le comportement des maîtres de CI vis-à-vis des élèves provenant du préscolaire ayant une certaine avance par rapport aux autres élèves dans le domaine de la socialisation et de l'expression orale en français ». Autrement dit, les maîtres de CI exploitent-ils de manière judicieuse les acquis langagiers en français des élèves préscolarisés présents dans leurs classes ?

Cette étude a été menée dans la circonscription de l'Inspection départementale de l'Education nationale (IDEN) de Dakar-ville avait abouti aux résultats suivants :

Les maîtres de CI, même s'ils ne sont pas informés des activités et des objectifs du préscolaire, savent ce qui s'y passe. Cependant, ils ne tiennent pas compte des aptitudes des élèves préscolarisés. C'est-à-dire qu'ils ne font pas un enseignement différencié bien qu'ils soient conscients de leur présence et de leurs pré-acquis. Aussi, note-on que le décalage entre le langage et la lecture est jugé insuffisant voire excessif, ce qui sous-entend que les élèves issus du préscolaire pouvaient s'en passer. Les maîtres de CI s'appuient sur ces élèves pour atteindre leurs objectifs en les lésant, c'est-à-dire qu'ils ne leur apprennent rien de nouveau, ces derniers ne sont soumis à aucune difficulté.

En plus, les maîtres de CI et les éducateurs de la grande section, devraient partager des cellules d'animation pédagogique pour une meilleure connaissance des élèves préscolarisés et des programmes du préscolaire et de l'élémentaire. Ce qui permettrait aux maîtres de CI de délivrer des enseignements différenciés en tenant compte de la particularité des élèves issus du préscolaire pour qu'ils puissent apprendre réellement.

Cette étude est intéressante à plus d'un titre, car, elle prend en charge une discipline fondamentale qu'est le langage. Les conclusions tirées devraient conscientiser les décideurs mais et surtout les enseignants à adapter leurs enseignements selon l'hétérogénéité de la

⁶ A. Ba et al., *Les acquis langagiers en français des élèves issus du préscolaire sont-ils pris en compte par les maîtres de CI ? Etude de cas dans l'IDEN de Dakar-Ville*, FASTEF, Université Chiekh Anta Diop de Dakar, 2005

classe. Aussi, le fait d'évaluer les acquis langagiers des élèves préscolarisés donne-t-il plus de crédits aux enseignements/apprentissages ?

Cependant, cette recherche présente des limites dans la mesure où elle s'intéresse seulement à la prise en charge par les maîtres de CI des acquis langagiers des élèves préscolarisés. Pour faire plus précis, elle pourrait par exemple porter sur les stratégies développées par les éducateurs ou éducatrices du préscolaire que pour les maîtres de CI pour le transfert des acquis langagiers dans les autres disciplines autres que celles orales. En outre, pour ce qui est des outils de collecte hormis l'observation et l'analyse documentaire, le questionnaire destiné aux enseignants et aux parents ne fournit pas assez d'informations sur la question vu qu'il est basé uniquement sur des déclarations qui pourraient être loin de la réalité. De plus, l'observation documentaire devrait aussi porter sur les productions écrites des élèves mais pas seulement sur leurs productions orales.

En définitive, la littérature ainsi parcourue montre à quel point le langage est important pour le développement intellectuel de l'enfant et son impact sur les enseignements/apprentissages n'est plus à démontrer. Cependant, ces différentes études analysées précédemment ont été menées dans des contextes différents du nôtre. Car, même si le langage est au cœur des apprentissages au préscolaire comme semble le montrer les auteurs cités, il demeure évident que ce dernier tel que préconisé, appliqué au contexte de la classe pourrait ne pas avoir toujours l'effet escompté. D'où la nécessité d'aller voir de plus près comment les éducateurs s'y prennent. Mais avant d'en arriver là, nous allons d'abord aborder le cadre méthodologique.

CHAPITRE III : CADRE METHODOLOGIQUE

III. 1 le type de recherche

Deux types de recherches s'imposent à nous : une recherche qualitative et une recherche quantitative. En plus d'être complémentaires, ces deux types de recherches sont utiles à l'explication des phénomènes que nous nous projetons d'étudier. Avec la recherche qualitative nous cherchons à interpréter des informations et à donner un nouvel éclairage sur la qualité des enseignements/apprentissages. La recherche quantitative, quant à elle, donne la priorité à la recherche de régularité statistique. La méthode utilisée sera exploratoire. En effet, nous allons explorer les diverses implications du langage au préscolaire, les expliquer en établissant des liens entre les faits et faire quelques propositions.

III. 2 le cadre de l'étude

Nos enquêtes ont été menées à l'Inspection de l'Education et de la Formation (IEF) de Mbour1 qui est un démembrement de l'Inspection d'Académie (IA) de Thiès. La circonscription de Mbour1 couvrant le périmètre de la commune éponyme divisée en cinq (5) districts, et chaque district est piloté par un Inspecteur Chef de District (ICD).

III. 3 la population de l'étude

La population concernée par notre étude est composée d'éducateurs et de directeurs des établissements préscolaires publics de la circonscription de Mbour 1 qui compte 124 établissements préscolaires dont 48 écoles maternelles et 14 cases des Tout-petits. Nous n'avons pas tenu compte dans cette population d'étude de l'âge, du corps, du grade ou du genre des concernés. Cette population de référence se chiffre à soixante-deux (62) directeurs, sept cent dix (710) éducateurs et huit (8) inspecteurs. Dans cette population hétérogène est ciblé un échantillon assez représentatif de la population de référence.

III. 4 l'échantillonnage

L'échantillonnage probabiliste a été utilisé. En effet, nous avons choisi au hasard quelques établissements à savoir des écoles maternelles et des cases des tout-petits. Ainsi, nous avons porté notre étude sur : cinq (5) écoles maternelles, cinq (5) cases des tout-petits. Dans chaque établissement, nous avons visité toutes les sections. Aussi, un recueil de données s'est fait sur quinze (15) éducateurs, cinq (5) directeurs, trois (3) inspecteurs de la population de référence. A cet effet, un ensemble d'outils est confectionné pour le recueil des données.

III. 5 les instruments de recueil des données

Ces instruments composés d'une grille d'observation et d'un guide d'entretien nous ont permis de recueillir des données qui renseignent sur le processus de mise en œuvre des stratégies développées par les éducateurs et des directeurs.

III.5-1 La grille d'observation

Cet outil nous a fourni des informations pour analyser et évaluer les pratiques enseignantes en didactique du langage. L'observation effective d'activités de classe a permis d'identifier les stratégies d'enseignement des éducateurs et les stratégies d'apprentissage des enfants. Cette observation est participative. Elle donne plus de crédit à l'interprétation des données recueillies.

III.5.2 Le guide d'entretien : l'entretien semi-directif

Le second outil de ce recueil d'informations nous a permis de nous entretenir directement avec les éducateurs, les directeurs et quelques inspecteurs pour avoir plus

d'objectivité dans le traitement de l'information. Ainsi, pour mener à bien nos entretiens, nous avons privilégié la méthode socratique, la maïeutique en l'occurrence, avec nos interlocuteurs.

CHAPITRE IV : LA PARTIE ANALYTIQUE

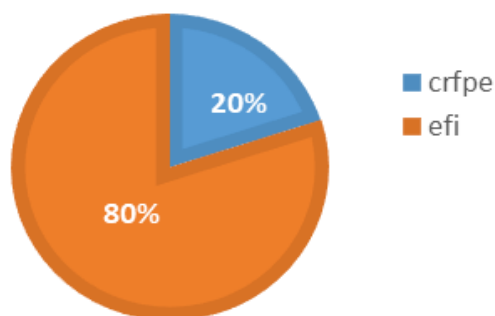
Dans ce chapitre, nous allons présenter, analyser et interpréter les résultats de l'entretien et de la grille d'observation obtenus au niveau de l'IEF de Mbour1 sur les stratégies mises en place pour rendre efficace l'enseignement de l'activité du langage dans les écoles maternelles et cases des tout-petits.

IV.1 Analyse et interprétation des données

Nous allons analyser et interpréter simultanément les résultats obtenus. Nous terminerons par des propositions didactiques susceptibles de bonifier l'enseignement-apprentissage du langage au préscolaire. Pour ce faire, l'approche se veut synthétique et croisée à travers une triangulation des résultats issus du travail empirique.

IV.2.1 A propos de la formation initiale dans les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Education(CRFPE) et les Ecoles de Formation d'Instituteurs(EFI)

Figure 1: nature de la formation initiale des éducateurs interrogés

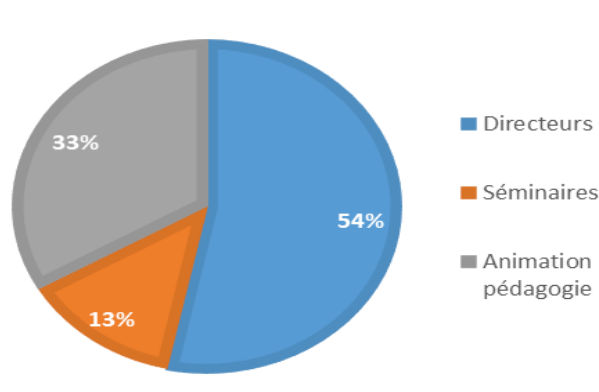


La figure1 nous indique que les quinze (15) éducateurs interrogés ont suivi une formation initiale soit dans les EFI (80%), soit dans les CRFPE (20%). Ce qui prouve l'engagement des autorités à relever le défi de la qualité des enseignements/apprentissages. Mais aussi, ceci nous permet de mesurer l'intérêt et la place de l'activité de langage dans les apprentissages et dans la structuration du développement de l'enfant. Cependant, ce personnel très jeune du point de vue professionnel manque généralement d'expérience dans la pratique pédagogique. Cette carence comporte des incidences sur les

capacités des éducateurs à développer des initiatives et à anticiper sur des faits pédagogiques.

IV.2.2. A propos de l'encadrement pédagogique en langage

Figure 2: encadrement pédagogique en langage reçu par les éducateurs

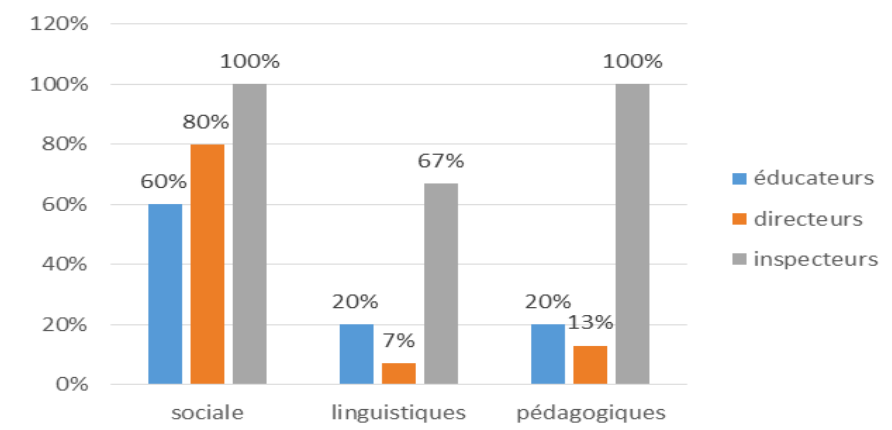


Concernant l'encadrement pédagogique des éducateurs, la figure 2 nous révèle que parmi les quinze (15) éducateurs interrogés, seul 34% ont participé à des cellules d'animation pédagogique en langage. Ce qui nous pousse à penser peut-être que les responsables de cellule n'accordent pas assez d'importance à l'activité de langage au moment de la planification des activités de cellule. Ou bien, les éducateurs ne fréquentent pas assez les Cellules d'Animation Pédagogique (CAP). Plus de la majorité des éducateurs ont bénéficié d'un encadrement de la part de leur directeur en activité de langage avec un taux de 53%. Cet aspect soulève un constat assez révélateur du rôle très déterminant du directeur. En effet, celui-ci reste le garant de la qualité de la formation de ses adjoints à qui il doit 10 heures d'encadrement hebdomadaire s'il est déchargé et deux (02) heures par quinzaine s'il ne l'est pas. Lorsqu'il se trouve en première position, il n'a pas lieu alors à s'interroger ou à s'inquiéter quant à sa responsabilité dans la maîtrise ou non, par ses adjoints de la pratique de l'activité de langage.

D'ailleurs, c'est ce que confirme le directeur (2) qui affirme encadrer tous les quinze jours un adjoint en activité de langage. Par contre, la participation des éducateurs aux séminaires destinés à la formation continue demeure très insuffisante avec un taux de 13%. Ceci prouve que les autorités scolaires de la circonscription ne sont pas soucieuses d'assurer une formation continue des éducateurs en langage. En effet, l'encadrement du directeur et la participation aux cellules d'animation pédagogique et aux séminaires sont des occasions de rencontre, d'échange et de partage allant dans le sens d'améliorer et de renforcer les capacités professionnelles des éducateurs. Ceci est d'autant plus urgent que les connaissances se renouvellent à un rythme accéléré et à tout moment elles ont besoin d'être actualisées.

IV.2.3. A propos de la conception épistémologique du langage au préscolaire.

Figure 3: histogramme comparé sur l'importance du langage



La figure 4 montre que le langage a essentiellement une fonction sociale, car tous les interviewés ont loué son importance dans le développement surtout social de l'enfant d'âge préscolaire avec un taux de 60% selon les éducateurs, 80% selon les directeurs et 100% selon les inspecteurs. La fonction pédagogique vient en deuxième position avec respectivement 20% selon les éducateurs, 13% selon les directeurs et 100% selon les inspecteurs. La fonction linguistique qui se situe en dernière position a été surtout magnifiée par les inspecteurs avec un taux de 67% contre 7% selon les directeurs et 20% selon les éducateurs.

Le taux élevé sur l'importance sociale du langage s'explique par le fait que, selon les acteurs, le langage permet à l'enfant de communiquer avec son environnement, à extérioriser ses pensées, ses émotions, ses sentiments, ses désirs, bref de se socialiser pour devenir un être totalement intégré dans son milieu. A cet effet, l'éducateur⁴ soutient que le langage permet à l'enfant : « *de communiquer avec les autres et de vivre en harmonie dans son milieu* ». Sur la question relative à l'importance du langage, trois sur les cinq⁽⁵⁾ directeurs interrogés affirment que le langage est l'activité la plus importante au préscolaire. Au regard de son importance, ils avouent s'impliquer naturellement auprès des nouveaux éducateurs pour les aider à sa bonne maîtrise. Cette importance du langage est reprise par les trois inspecteurs interrogés ; à cet effet, l'inspecteur 3 affirme que : « *la maîtrise du langage autonomise l'enfant, car sachant s'exprimer, l'enfant satisfait ses besoins sans l'aide de personne* ».

Par ailleurs, l'importance de l'activité de langage dans les apprentissages mise en exergue par les inspecteurs avec un taux de 100% s'explique par le fait que, selon ces derniers, c'est le langage oral qui est à la base de toute action pédagogique au préscolaire. Car, à ce stade du développement cognitif de l'enfant d'âge préscolaire, il ne sait ni lire ni écrire, en conséquence, la maîtrise du langage oral est primordiale pour entrer dans les apprentissages. En effet, de sa maîtrise, sont tributaires toutes les autres activités et le développement des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre et se faire comprendre, se construire, agir dans le monde pour s'engager dans une structuration du réel. C'est d'ailleurs ce que confirme l'inspecteur¹ en ces termes : « *Le développement du langage oral à l'école maternelle se fait à travers toutes les activités de par son caractère transversal* ». Le directeur¹ semble abonder dans le même sens en affirmant : « *les éducateurs sont obligés d'accorder une place importante au langage car, elle est le soubassement des autres activités et a un caractère socialisant* ».

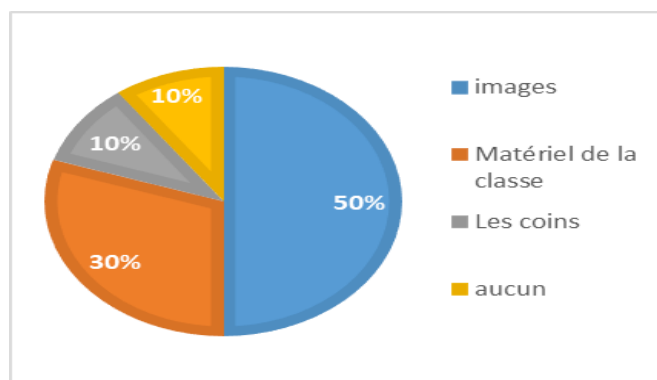
Aussi, est-il possible à l'éducateur de saisir toutes les occasions pertinentes à tous les moments de la journée pour faire parler les enfants. Cependant, selon les directeurs et les inspecteurs, le moment privilégié est celui de l'accueil qui est l'occasion pour l'enfant de se libérer de toute sa charge affective. Il en est de même pendant les visites de lieux (marché, parc) et dans les différents coins jeux installés dans la classe : boutique, cuisine, pharmacie, poupée etc.

Par-delà son importance sociale et pédagogique, le langage permet à l'enfant d'âge préscolaire d'acquérir un vocabulaire et de consolider sa langue à travers les interactions. En effet, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa prime enfance et au cours d'un long processus, l'enfant acquiert spontanément le langage dans le cercle familial grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. D'ailleurs c'est ce que nous dit l'inspecteur 1 en ces termes : « *Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants* ». Ainsi, entre deux et trois ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des fragments de propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. Après trois-cinq ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptées aux situations. Ces thèses sont confortées par le directeur 5 qui précise que : « *L'éducateur attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser* ».

IV.2.4. A propos de la didactique du langage

IV.2.4.1. De l'utilisation des moyens matériels

Figure 4 : nature des moyens matériels utilisés durant les séances de langage



Cette figure révèle que 50% des éducateurs utilisent des images pour concrétiser les séances de langage. Seuls 30% d'entre eux reconnaissent avoir utilisé du matériel concret durant les séances de langage. Ce taux ajouté à celui des 10% qui ont utilisé les coins durant ces séances de langage peut être jugé faible, au regard des possibilités qu'offre le concret dans des activités d'enseignements-apprentissage. Par ailleurs, durant les séances de langage observées même s'ils sont présents pour illustrer l'activité de langage, les moyens matériels (images ou autres) sont insuffisants et parfois inadaptés et n'ont aucune congruence avec la séance du jour. Car, comme le souligne le directeur 2, il ne s'agit pas de montrer une image ou de présenter par exemple un seau ou un sac pour dire qu'on a utilisé un support et illustré une action. Ce que confirme l'inspecteur 3 en ces termes « *le matériel insuffisant et inadapté est le problème principal auquel les éducateurs sont confrontés* ».

Cette faible utilisation des moyens matériels dans les séances de langage peut entraîner une mauvaise participation des enfants. En effet, le concret ou le semi-concret joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances chez l'enfant surtout d'âge préscolaire.

Ce qui nous amène à penser que ces éducateurs ne disposent certainement pas de compétences suffisantes pour entreprendre des initiatives dans un environnement où l'éducateur doit faire souvent preuve de créativité.

IV.2.4.2. De la relation pédagogique

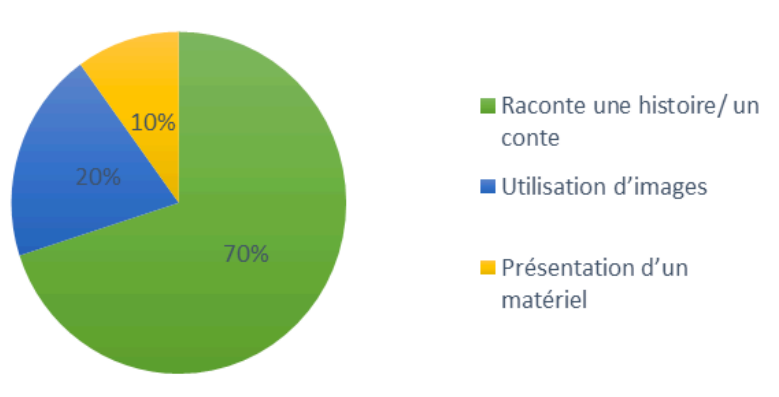
La relation pédagogique perçue durant l'observation des séances de langage ne laisse pas de place aux enfants pour qu'ils s'expriment entre eux et librement. Seul l'éducateur pose des questions aux enfants qui ne font que répondre. Il en découle que l'éducateur est au centre de l'interaction, c'est lui qui dirige entièrement le déroulement des échanges communicatifs. Il

impose sa présence et exclut l'idée selon laquelle l'éducateur doit se retirer dans l'interaction en vue de laisser aux enfants la liberté de s'interagir s'il veut davantage favoriser la production orale de ses élèves. Dans cette perspective, l'enfant ne va pas développer des formes linguistiques nouvelles, au contraire, il va chercher à obtenir de l'enseignant son approbation à la réponse qu'il donne ce qui minimise sa liberté communicative et réduit par conséquent l'espace interlocutif. D'ailleurs, ce débordement constant de la parole magistrale est confirmé par le directeur 3 quand il dit que « *l'éducateur parle plus que les enfants durant les séances de langage, ce qui ne favorise pas une relation horizontale* ».

En revanche, l'éducateur doit libérer la parole chez les enfants en les amenant à participer à l'interaction qui se déroule en classe. Car les stratégies qui peuvent être mises en œuvre par l'éducateur en classe influencent en premier lieu la prise de parole des enfants et cette dernière doit se traduire par la dynamique des interactions entre enfants.

IV.2.4.3. Des types de situations d'entrée ou didactique

Figure 5: les types de situations présentées



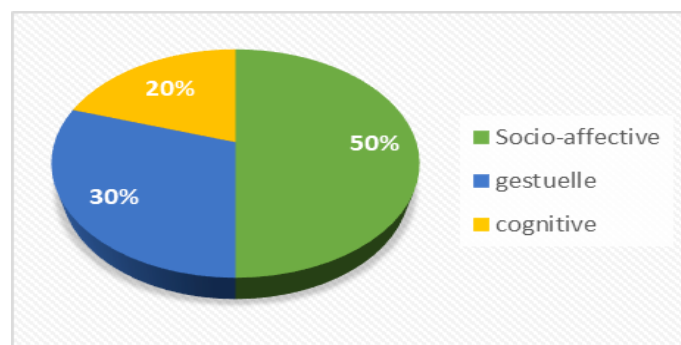
Pour la figure 5, nous remarquons que 70% des éducateurs utilisent des contes ou des histoires pour présenter une situation de communication, 20% utilisent des images et seulement 10% font usage du matériel. En plus, parmi les quinze éducateurs interrogés, cinq affirment éprouver des difficultés à élaborer des situations de communication pouvant permettre aux enfants de s'exprimer. Or, le processus d'apprentissage qui conduit progressivement l'enfant vers la maîtrise du système de la langue et des principes de sa mise en œuvre dans des énoncés oraux s'incruste dans des situations de communications motivantes. Le directeur 3 abonde dans le même sens quand il souligne : « *les éducateurs formulent mal les situations de communications et omettent la plupart du temps la phase d'explication qui devrait permettre aux enfants de comprendre et s'approprier l'enjeu de la communication* ». C'est dire toute la difficulté que les éducateurs ont à présenter une situation de communication pouvant permettre aux enfants de s'engager dans les apprentissages.

Pour venir à bout de ce problème que l'inspecteur 2 qualifie comme étant « *national* » l'éducateur peut varier les thèmes et les sujets d'échange. C'est ce qu'il dit en ces termes : « *On discute autour d'une histoire entendue, ou après une sortie, une séance de psychomotricité, ou bien sur ce que l'on a fait ou ce que l'on va faire, etc.* ».

IV.2.4.4. Des stratégies d'enseignements/apprentissages

Les données recueillies sur le terrain nous montrent que les éducateurs emploient plusieurs stratégies pour favoriser davantage l'expression des enfants. Mais aussi, ils utilisent ces stratégies afin de résoudre les problèmes d'incompréhensions rencontrées et de faciliter l'accès des enfants au savoir. La figure suivante représente les différentes stratégies d'enseignement employées par les éducateurs.

Figure 6 : les types de stratégies mises en place par les éducateurs



Nous remarquons qu'au niveau de cette figure, les stratégies socio-affectives sont les plus utilisées par les éducateurs avec un taux de 50%. Celles-ci renvoient à différentes stratégies parmi lesquelles nous citons : **les renforcements, les encouragements et les motivations**. Les stratégies socio-affectives offrent à l'éducateur l'occasion de rassurer et d'encourager les enfants en les conduisant à s'exprimer en toute liberté à travers l'emploi de certaines appréciations positives comme « *très bien* », « *applaudissez* » ou en citant nommément les enfants et en valorisant leurs participations. Ce comportement explique la volonté de l'éducateur à maintenir une relation de type empathique avec les apprenants et vise à les mettre en confiance afin de lutter contre l'inhibition liée à l'insécurité linguistique ou à la timidité.

L'autre stratégie utilisée par les éducateurs est celle de la gestuelle avec un taux de 30%. Ce type de stratégie se révèle si pertinent et efficace dans la compréhension et la transmission du savoir, mais encore, dans le déclenchement de l'activité communicative de l'élève. En fait, cette stratégie permet l'accès au sens, et sert à expliciter la consigne et clarifier la question que l'éducateur pose aux enfants ce qui entraîne l'envie de participer,

donc de vouloir parler chez eux. Le geste est un langage non-verbal qui est toujours associé à la parole et la sert, il ne peut être expliqué qu'en fonction du rôle qu'il joue et du contexte dans lequel il est fait usage. Le geste se traduit généralement en classe par des mimiques faciales, de changements de posture, de contact corporel.

D'après la figure aussi, les stratégies cognitives occupent la dernière place avec un taux d'utilisation de 20% par les éducateurs. Elles renvoient à l'explication, le questionnement, la répétition et la reformulation.

L'explication consiste à répéter ce qui a été dit en vue de simplifier et de clarifier le discours, ainsi que pour favoriser la mémorisation chez les enfants. Elle peut être introduite par certaines expressions telles que : « c'est-à-dire », « cela veut dire » et prend la forme d'une définition ou d'une répétition. Selon M. Faraco (2002) « *les explications facilitent non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais [...] elles aident aussi à la communication et à l'interaction* ».

Le questionnement est utilisé par les éducateurs pour solliciter la participation des enfants et les aider à développer leur compétence langagière et communicative. Cette stratégie s'inscrit dans un acte didactique, elle est une compétence dont dispose l'éducateur pour organiser et faciliter la communication. Pratiquement, nous pouvons distinguer deux catégories de questionnement durant les séances de langage observées dans les dix sections qui offrent ou non aux apprenants l'occasion de s'exprimer : il s'agit des questions ouvertes et fermées.

La reformulation quant à elle sert à clarifier et faciliter la compréhension ce qui influence d'une façon directe ou indirecte la production orale des enfants. Les éducateurs se servent de la reformulation afin de rendre claire la question qu'ils posent, et ce, afin de déclencher l'expression orale des enfants. Elle est utilisée comme un outil d'explication, elle est introduite par l'expression « c'est-à-dire » et prend sa valeur à travers le fait qu'elle substitue un terme produit en langue maternelle. La répétition vise à faciliter la compréhension, par conséquent la production orale des enfants et aussi à améliorer la prononciation des enfants et leur implication dans le cours.

Se prononçant sur les stratégies d'enseignement à adopter en activité de langage, les directeurs et les inspecteurs interrogés soutiennent que tout enseignement langagier doit favoriser l'approche communicationnelle en mettant les élèves en contact avec les objets. Elle ne sera possible que lorsque l'éducateur prendra le soin au préalable de mettre l'enfant dans une situation problème conforme à son vécu. C'est à ce propos que le directeur 2 nous dit

qu'il faut « *insérer une situation de communication tirée du vécu des enfants pour les motiver, leur parler et qui donne sens aux apprentissages* ». Toutefois, les informations reçues de l'inspecteur 2 semblent plus poussées sur la question. Ce dernier précise sur les stratégies à adopter par les éducateurs en insistant sur la relation horizontale et une approche communicative réelle. Il faut, dit-il : « *Favoriser l'approche communicative en mettant les enfants en contact avec eux et dans des situations problèmes conformes à leur vécu en utilisant des objets connus d'eux* ».

V. LES PROPOSITIONS

Au terme de l'analyse et de la discussion des résultats issus du terrain, nous nous apercevons que les éducateurs n'utilisent pas assez de stratégies durant les séances de langage. Ce qui nous paraît lacunaire, vu la place centrale qu'occupent ces dernières dans une séance de langage au préscolaire. Dès lors, un certain nombre de propositions nous semble nécessaire pour rendre efficace l'enseignement du langage gage d'une bonne qualité des apprentissages. L'objectif de chacune de ces propositions est d'amener l'éducateur à réfléchir sur sa propre pratique de classe, à pouvoir lui faire faire un retour réflexif, ainsi qu'à l'aider à réajuster ses stratégies d'enseignement. Ce chapitre développe donc des propositions sur l'agir de l'enseignant, le comportement de l'éducateur en classe durant les séances de langage en rapport avec la gestion de ses stratégies.

Dans une séance de langage, les stratégies sont conçues dans le but d'inciter les apprenants à s'exprimer verbalement et à produire des énoncés plus ou moins complets et corrects. Elles visent à susciter aussi chez eux l'envie de prendre la parole et à améliorer linguistiquement leurs interventions orales.

De ce fait, il nous semble donc primordial que les enseignants soient soumis à une formation dont l'objectif est de leur inculquer des stratégies adaptées à une classe du préscolaire. Cette formation se déroulera à l'interne à travers une mutualisation des conceptions et pratiques en didactique du langage entre les enseignants et les directeurs ; et à l'externe au sein des animations pédagogiques et des séminaires ou des sessions de formations supervisés par les inspecteurs. Au regard de la transversalité du langage dans les activités menées en classe, il faut, en la circonstance, accorder une place importante à ces moments de rencontre et d'échange. Dans cette perspective, le travail du formateur avec les enseignants semble le même que celui de l'enseignant avec ses élèves. En effet, son rôle consiste à les mettre dans une situation de communication authentique qui ressemble plus ou moins à celle qu'ils rencontrent en classe. Il doit mettre en pratique avec l'équipe enseignante soumise à la

formation, les stratégies appropriées à la situation communicative. L'objectif étant d'installer implicitement les mécanismes d'enseignement et de faire des transpositions didactiques.

A partir de ce moment, nous pensons que les enseignants doivent procéder régulièrement à une auto-observation leur permettant de faire un retour réflexif sur leurs propres pratiques de classe. A cet égard, la mise en œuvre de quelques stratégies semble d'une importance cruciale. Elle permet un questionnement sur des actions entreprises, en conséquence de s'autocritiquer sur : la prise de parole en classe, les méthodes mises en œuvre pour enseigner et les moyens pédagogiques.

Nous proposons aussi des stratégies cognitives qui sont des comportements qui facilitent le traitement de l'information de nature linguistique. Elles font appel à l'attitude active et réflexive de l'apprenant tout en intégrant des principes de guidance par l'éducateur ainsi que des principes d'entraînement nécessaires à l'acquisition de toute notion nouvelle dans une séance de langage. Dans ce dispositif d'enseignement, l'attitude pédagogique de l'éducateur se caractérise par sa capacité à expliquer correctement les enfants requiert des compétences didactiques et pédagogiques. L'explication est un travail cognitif intense où l'enseignant jongle entre ses propres connaissances, les connaissances des apprenants et celles qu'ils ont à acquérir. Pour y arriver, l'éducateur doit respecter une certaine démarche :

L'éducateur doit analyser les structures complexes à enseigner pour proposer des activités adaptées au niveau des apprenants surtout en petite et moyenne section où l'enfant a des difficultés de structurer son langage car étant au stade de mots- phrases. Pour cela, il affiche clairement l'objectif de la séance et segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève. Ce procédé met en œuvre le principe d'enseignement/apprentissage suivant « *partir du simple vers le complexe* ». Ainsi donc, la maîtrise d'une activité complexe est une construction progressive où sont abordées tour à tour chacune les habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même.

Conclusion

A travers l'enjeu didactique fondamental que constituent les stratégies d'enseignement/apprentissages mises en place durant les séances de langage par les éducateurs, beaucoup de manquements ont été identifiés au niveau de la formation continuée, de l'utilisation des stratégies cognitives et des moyens matériels.

De ce fait, l'éducateur doit proposer aux enfants des situations concrètes similaires à leur vécu qui seront des occasions de stimulation d'échange langagière. Ainsi, il guidera les enfants vers d'autres stratégies qui vont déclencher chez eux de nouvelles capacités et raison d'agir et provoquer de nouvelles ouvertures langagières. Comme observateur discret, il aura à mesurer la capacité de chacun de ses enfants à prendre la parole et à réinvestir les complexités lexicales et syntaxiques employées dans les activités plus dirigées par exemple dans les coins jeux.

Bibliographie

Ouvrages

- Brigaudiot, M. (2015), *Langage et école maternelle*, Hatier. 256 p.
- Bruner, J. (2002), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 128 p.
- Briquet-Duhazé, S. (2009), *Coins-jeux et apprentissage de la langue*. Edition Nathan, 110 p.
- Fayol, M. (2002), *Production du langage*, Paris, Lavoisier, 314 p.
- Legendre. R. (1993), *Dictionnaire actuelle de l'éducation*, 2^{ème} Edition, Paris, ESKA.
- Lentin, L. (1974), *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Edition ESF, 223 p.
- Piaget, J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestle, 213 p.
- Robert, J. P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys

Articles

- Bange, P. (2006) « Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues Etrangères » in M. FARACO (dir.) *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, France, Presses Universitaires de Provence. pp. 47-70.
- Boiron, V. (2006), « Enseigner et apprendre le langage oral à l'école maternelle : enjeux, ruptures et scolarisation progressive des pratiques et des apprentissages », in *Revue BLE* 91, n° 38, Versailles.
- Faraco, M., Bournier, E. (2002). « Concilier formation et évaluation en classe de langue », in *Français dans le monde* No 324, pp. 27-29
- Plane, S. (2000) « L'oral dans la classe » in *Revue Argos*, N° 26 (décembre), pp. 38-43.

Mémoires

-Ba, A. et al. (2005), *Les acquis langagiers en français des élèves issus du préscolaire sont-ils pris en compte par les maîtres de CI ? Etude de cas dans l'IDEN de Dakar-Ville*, mémoire de fin de formation F2B2, FASTEF, université cheikh Anta Diop de Dakar, 2004

-Ndiaye, M. et al., *La qualité des enseignements/apprentissages dans la Case des Tout-Petits : le cas du langage, de la psychomotricité, de l'éducation musicale et du conte*, mémoire de fin de formation F2B2, FASTEF, université cheikh Anta Diop de Dakar, 2004

Documents officiels

-Ministère de l'Education Nationale du Sénégal (1984), Circulaire N° 0673/MES/MEN/SG/DEPS du 20/12/1984, portant l'introduction du français en grande section.

-République du Sénégal (1975), Loi 75-70 du 9 juillet 1975 relatif à l'éducation préscolaire et définissant les types d'établissements préscolaires en son article 2.

-République du Sénégal (1978), Loi n° 78-42 du 6 juillet 1978 abrogeant et remplaçant les articles 2 et 3 de la loi n°75-70 du 9 juillet 1975 relative à l'éducation préscolaire.

-République du Sénégal (1991), Loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991 de l'Education Nationale remplaçant le décret 71-36 du 3 juin 1971.

-République du Sénégal (2010), Décret n° 2010-547 du 30 avril 2010 portant création de l'Agence Nationale de la Petite Enfance et de la Case des Tout-petits (**ANPECTP**) remplaçant le décret n° 2006-768 du 31 juillet 2006.