

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°6, Décembre 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Sommaire

La formation professionnelle initiale des enseignants : analyse de la satisfaction des stagiaires de l'ENS Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA/SAGNON et Amadou TAMBOURA.....	1
Entre aspirations et injonctions dans le champ social et médico-social en France : enjeu social, éducatif, pédagogique et de professionnalisation après la loi 2002-02 du 02 janvier 2002 Robert Messanh AMAVI	10
Factors affecting the effectiveness of novice EFL teachers' transition in Niger Hamissou OUSSEINI.....	24
Danse Hip Hop et Mieux-être de jeunes en contexte éducatif de vulnérabilité Sabine THOREL-HALLEZ	37
La problématique des méthodes actives sur la fonction enseignante Seydou SOUMANA et Moustapha MOUSSA.....	48
L'usage de la communication non verbale dans le processus d'enseignement /apprentissage à l'école primaire Joseph Dougoudia LOMPO et Boukaré SAWADOGO.....	60
Matières enseignées, expériences d'enseignement et gestion de la violence des élèves par les enseignants : cas du Lycée Moderne Belleville Bouaké Moustapha SYLLA,	71
Abord psychodynamique et psychopathologique du trouble énurétique secondaire chez les enfants Joël-Christopher BOLOMBO BAENDE, Sunga Sunga BECKER et Florentin AZIA DIMBU.....	80
La violence genrée entre élèves à l'école élémentaire : un malaise scolaire et une entrave au droit des filles et des garçons à l'instruction formelle en côte d'ivoire Armel Kouamé KOUADIO, Martine GOUDENON épouse BLEY et Rodolphe Kouakou MENZAN.....	93
Stratégie d'implantation d'un service de pédagogie universitaire dans une université africaine : cas de l'université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire) Kobena Séverin GBOKO, Nomansou Serge BAH et Moussa KONE.....	106
Difficultés liées aux mathématiques dans l'apprentissage aux métiers du bâtiment au sein du lycée professionnel industriel de Gagnoa (Côte d'Ivoire) Gbomené Hervé ZOKOU, Sinaly TRAORÉ et Sonzaï Bertrand TIËOU.....	117
Les revers de l'évolution technologique en éducation : autopsie du déclin de l'émission radiophonique « la voix de l'enseignement » au Niger Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE.....	127
Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? Margarita LOPEZ MENDEZ	139

Entrer en formation au métier d'enseignant à l'Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso	
Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO	152
Critique sur la prise en charge des TICS dans la supervision de stage professionnel en enseignement	
Armel NGUIMBI	164
Analyse du dispositif pédagogique du soutien scolaire privé	
Adama KÉRÉ	176
Sexe et perception de la relation enseignante des élèves de la 6e année de l'académie d'enseignement de Bamako rive droite	
Soumaïla COULIBALY, Moctar SIDIBÉ et Jacques Mawé DAKOUO.....	186
L'enseignement de la linguistique et de la grammaire française : analyse de quelques opinions des futurs enseignants de français de l'École normale supérieure (ENS) de l'université Marien Ngouabi (République du Congo)	
Solange NKOULA-MOULONGO	194
Rentabilités des études et choix de formation professionnelle chez les élèves et leurs parents : cas de deux écoles professionnelles de la région de la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso)	
Marcel ZERBO	202
Pratiques professionnelles des moniteurs d'auto-écoles et satisfaction des candidats au permis de conduire au Burkina Faso	
Simon Pierre TIBIRI.....	212
Les épreuves de géographie au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso : la question de la qualité au cœur d'une réflexion didactique	
Éric Walièma SOMÉ et Janvier ZOUGMORE	222
Analyse de l'appui de la coopération Suisse à l'éducation non formelle au Burkina Faso	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO.....	233
La construction du langage en CP à Libreville : vers le modèle d'échanges autour d'artefacts	
Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE	244

La construction du langage en CP¹ à Libreville : vers le modèle d'échanges autour d'artefacts

Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE, Ecole Normale Supérieure Libreville (Gabon)

Email: olganzemo@gmail.com

Résumé

Cette recherche examine la construction du langage en CP. Il s'agit de montrer comment l'usage des artefacts favorise le développement des échanges langagiers des élèves. En effet, dans le cadre des visites de classes, on a constaté des efforts consentis par l'enseignant, pour faciliter les interactions langagières, propices à la production verbale des élèves. En même temps, ces élèves s'investissaient pour l'amélioration de leurs productions par des prises de parole, des jeux de rôles, des mimes... A cela s'est ajouté le temps de médiation de l'enseignant, consacré au maintien du rythme soutenu de la leçon, à travers l'écoute, l'usage des images, les répétitions, l'expression corporelle et gestuelle, les renforcements... En toute logique, la problématique y relative soulève les questions de savoir : comment les élèves accèdent-ils au langage ? En quoi consiste l'usage des artefacts dans le développement de leurs compétences langagières ? En réponse à ces questions, l'analyse s'est basée sur des séances d'apprentissage du langage, effectuées par huit enseignants. Il en est ressorti le schéma classique d'une leçon de langage, les principales actions et les temps d'échanges. En s'appuyant sur le modèle de P. Boisseau (2005), les résultats ont mis en évidence, les difficultés liées au développement du langage en grand groupe. Cela limite le mode d'organisation des interactions, par la réduction des feedbacks, des reformulations, des relances. Pareillement, l'appropriation de la syntaxe au cours de laquelle sont gênés : la diversification des pronoms personnels, la construction du système temporel et la complexification des phrases. Toutefois, malgré la médiation de l'enseignant, l'unique usage des images du dialogue comme artefacts, s'est avéré insuffisant pour le développement de la syntaxe en grand groupe. Il revient donc à l'enseignant de créer des outils diversifiés, en l'occurrence les albums-écho de P. Boisseau (2005), favorables à l'appropriation du vocabulaire.

Mots clés : Langage- artefacts-échanges- modèles d'actions- interactions.

Abstract

This research examines the construction of language in CP. The aim is to show how the use of artefacts promotes the development of students' language exchanges. Indeed, during class visits, we noted efforts made by the teacher to facilitate language interactions, conducive to the verbal production of students. At the same time, these students invested in improving their productions through speaking, role-playing, miming, etc. To this was added the teacher's mediation time, devoted to maintaining the rhythm supported by the lesson, through listening, the use of images, repetitions, bodily and gestural expression, reinforcements... Logically, the related problem raises the questions of knowing: how do students access to language? What does the use of artifacts consist of in the development of their language skills? In response to these questions, the analysis was based on language learning sessions carried out by eight teachers. What emerged was the classic outline of a language lesson, the main actions and the discussion times. Based on the model of P. Boisseau (2005), the results highlighted the difficulties linked to the development of language in a large group. This limits the way

¹ En application de l'approche par compétence de base, le cours préparatoire 1^e /2^e année (cp1/cp2) est tout simplement désigné par 1^e /2^e année (voir méthodologie et résultats).

interactions are organized, by reducing feedback, reformulations and reminders. Likewise, the appropriation of syntax during which the diversification of personal pronouns, the construction of the temporal system and the complexity of sentences are hampered. However, despite the teacher's mediation, the sole use of dialogue images as artifacts proved insufficient for the development of syntax in a large group. It is therefore up to the teacher to create diversified tools, in this case the echo albums of P. Boisseau (2005), favorable to the appropriation of vocabulary.

Keywords: Language - artifacts - exchanges - action models - interactions.

Introduction

La maîtrise de la langue s'articule sur trois composantes : dire-lire-écrire.

En effet, la première (dire), renvoie au langage ou à l'expression orale. La seconde (lire), implique à la fois des activités sur le code et sur le sens. Dans ce cadre, chaque élève est appelé à entrer dans la culture écrite (écrire), mise pour la troisième composante dans la mesure où, elle participe à l'installation des associations graphophonologiques. Celles-ci sont fondamentales pour la production de textes et, entretiennent entre elles, des liens très étroits. A ce titre, elles représentent les éléments primordiaux de l'enseignement-apprentissage du français à l'école primaire.

Dans l'optique de cette recherche, l'intérêt porte sur le langage en CP. Il s'agit de montrer, comment l'enseignant amène l'élève à développer ses compétences langagières tout en enrichissant son bagage linguistique.

En effet, le langage, à l'instar de la lecture et de l'écriture, constitue un élément important de la maîtrise de la langue. La mise en relation des liens entre les attentes en termes d'objectifs d'enseignement et les compétences à développer chez l'élève en situation de classe, s'avère utile pour saisir les modèles d'interventions des enseignants. A ce propos, les théories sur le langage, selon S. Baudelle, F. Charles, C. Doquet-Lacoste et J.-P. Jarry (2008), dans la perspective pragmatique, considèrent l'intervention comme un processus dynamique et intersubjectif. Il s'agit de chercher le sens des actions individuelles et sociales, dans les pratiques quotidiennes ordinaires. C'est dans ce cadre que s'inscrivent les recherches de la théorie de l'action conjointe en didactique, développées par V. Bourhis, L. Allain-Le Forestier, S. Lelièvre et F. Rondelli (2008). A ce titre, elles mettent en évidence, la manière dont l'appropriation du savoir est co-élaborée de façon actionnelle par l'enseignant et les élèves. En ce sens, le contexte est vu comme une composante interne, indissociable des interactions entre les individus. Dans cette optique, les modèles d'intervention permettent d'expliquer le développement du langage.

Justement, le modèle de P. Péroz (2013), incite les enseignants à déployer une pédagogie de l'écoute. Celle-ci conduirait à la mise en place de structures d'échanges polylogaux entre pairs, au détriment des structures d'échanges les plus courantes en classe, ou dialogales. Aussi, pour ce modèle, l'enseignant favorise non seulement des prises de paroles des élèves à travers des sujets de discussion appropriés ; mais également, par des interventions de nature régulatrice, pour que chacun soit impliqué. Certainement, le côté modélisant de la parole de l'enseignant serait ainsi relégué à un troisième plan, derrière celui de la parole des pairs et de la structuration de l'objet.

Pareillement, le modèle d'échanges en groupes conversationnels d'A. Florin (1995), se basant sur les temps de langage, définit deux formes de séances distinctes. L'une à vocation conversationnelle, aide les enfants à produire des énoncés de plus en plus soutenus, à travers les questions de l'enseignant. L'autre, à fonction informationnelle, réduit leurs prises de parole et leur participation. Il en ressort en termes d'apprentissages langagiers, au profit des enfants, l'avantage des temps de langage à vocation conversationnelle. Pour cela, l'enseignant

se doit de rendre accessible et intéressant, l'objet des conversions, en étant en mesure de faciliter l'expression libre et développer chez les concernés, une posture d'écoute.

Tout autant, le modèle d'échanges autour d'artefacts de P. Boisseau (2005), repose sur des connaissances en linguistique et en psychologie de l'enfant. Ce modèle met l'accent sur la structure de ses phrases. Le but de l'enseignant consiste à lui fournir des préconisations favorables à l'augmentation progressive, de la longueur moyenne de ses énoncés. En préconisant les rétroactions, il l'amène à entendre, des structures relativement plus complexes que celles qu'il maîtrise.

Par ailleurs, l'enseignant est incité à proposer des artefacts, qui facilitent la prise de parole par l'élève. Dans le même ordre d'idée, ses interventions s'observent à différents égards, en vue d'amener l'élève à parler et à utiliser des formes nettement soutenues que ce qu'il saisit d'emblée. Cela nécessite la formulation des énoncés relativement élaborés. C'est dans ce cadre que s'inscrit cette recherche, qui vise à vérifier comment l'enseignant favorise l'élève à développer ses compétences langagières tout en enrichissant son bagage linguistique. Aussi, de montrer en quoi consistent les artefacts qu'il utilise pour susciter son expression ; également, de définir les temps de langage attribués aux apprentissages.

Pour ce travail, l'application du modèle de P. Boisseau (2005), repose sur l'identification et l'interprétation des différents moments de construction du langage en situation d'échanges, en groupe et/ou au cours de tout instant de prise de parole spontanée. En d'autres termes, dans toutes les situations où l'élève réfléchit avec les autres, où il verbalise ses stratégies, justifie ses choix. A ce titre, l'orientation interactionniste avec L. Vygotsky (1934/ 1997) et rapporté par J.-Y. Rochex (2017), met l'accent sur le caractère social de cette acquisition. L'élève n'apprend pas à parler seul. Une dimension sociale forte apparaît dans la construction du langage. L'étayage ou la médiation constitue un facteur externe, environnemental dominant et primordial. Les interactions sociales observées, signifient que chaque action langagière réciproque induit pour chacun, un comportement verbal en fonction des réactions de l'autre.

Par ailleurs, dans le cadre des visites de classes, on a constaté des efforts consentis par l'enseignant, pour faciliter les interactions langagières, propices à la production verbale des élèves. De même, le temps de médiation consacré au maintien du rythme soutenu de la leçon, induisant chez ces élèves, un investissement illimité dans la leçon de langage par des prises de parole, des jeux de rôles, l'écoute, l'usage des images, les répétitions, l'expression corporelle et gestuelle, les renforcements positifs... En toute logique, la problématique y relative soulève les questions de savoir : comment les élèves accèdent-ils au langage ? En quoi consiste l'usage des artefacts dans le développement de leurs compétences langagières ? Comment l'enseignant s'y prend-il ?

Cette recherche a l'ambition d'être opérationnelle, pour analyser les démarches des enseignants, à travers le modèle d'échanges par les artefacts, au cours de l'apprentissage du langage en situation de classe en CP. Dans cette optique, ce travail s'inscrit dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes de M. Altet (2005). Egalement, se situe dans la continuité d'une recherche antérieure, effectuée par O.T. Nzémo Biyoghé et N. Sallah (2019) qui souligne, qu'un tuteur doit tenir compte à la fois, d'une théorie des conduites de l'apprenant et d'une théorie des actions nécessaires pour réaliser la tâche. Autrement dit, dans la perspective de cet article, sont visés le temps d'échanges des enseignants avec leurs élèves ; l'usage des artefacts comme facilitateurs de productions langagières ; les modalités de guidage susceptibles de construire les bases du langage. Pour ce faire, il convient d'abord de présenter la méthodologie de ce travail.

1. Méthodologie

L'enquête s'est effectuée auprès de huit (8) enseignants de deux (2) écoles de la circonscription sud de la commune de Libreville, au cours du premier trimestre de l'année

académique 2020-2021. Ces deux écoles sont contigües, l'une à l'autre. C'est donc cette proximité géographique qui a justifié leur choix. Aussi, la délivrance rapide par l'inspecteur chef de cette circonscription, de l'autorisation d'y accéder. C'est ainsi qu'on s'est rendue sur le terrain, pour une prise de contact avec les différents enseignants dont quatre (4) en 1^e année (1^e A) et quatre (4) en 2^e année (2^e A). Le but était d'établir le programme des séances dans le respect de leur progression. Dans cette démarche, les enregistrements en 1^e A se sont déroulés de la semaine du dix-neuf (19) au vingt-deux (22) octobre 2020 et, en 2^e A, du huit (8) au onze (11) novembre 2020. Les plages horaires ont été fixées en matinée (de 8 heures à 8 heures 45 minutes, de 9 heures 30 minutes à 10 heures) et en début d'après-midi (de 13 heures 30 minutes à 14 heures). C'est dans ce cadre que les séances d'apprentissage de langage en situation de classe ont été obtenues en 1^{es} et 2^{es} A/A- B- C- D.

Par ailleurs, cette recherche est quantitative et qualitative.

Le volet quantitatif a conduit à considérer les temps d'échanges mis à l'exécution des actions.

L'aspect qualitatif s'est basé sur le modèle de P. Boisseau (2005). L'objectif consistait à déterminer le développement du langage en situations interactives, leurs modes d'organisation, l'appropriation de la syntaxe et l'usage d'artefacts, comme facilitateurs des compétences langagières. On aboutit ainsi au dépouillement et à l'analyse des résultats.

2. Résultats

Le dépouillement des séances d'enregistrement vidéo s'est effectué sur la base de l'analyse des contenus des extraits de films, pour définir les différentes actions des enseignants, les modalités de guidage, les modèles d'échanges, les principales verbalisations.

De façon générale, toute situation d'enseignement-apprentissage du langage repose sur les images des livres de lecture. L'objectif est d'amener les élèves à prendre conscience de l'existence de différentes conduites discursives. A titre indicatif, la leçon en 1^{es} A/A-B-C-D (figure N°1) dont le thème « C'est la rentrée », conduit les élèves à intégrer les expressions de politesse, le lexique relatif à la rentrée des classes. Dans la même optique, la leçon en 2^e A/A-B-C-D (figure N°2) dont le thème porte sur « La récréation », entraîne les élèves à situer les faits dans leur contexte, à s'approprier du vocabulaire lié à la récréation.

Figure N°1 : Extrait d'une leçon de langage en 1^{es} A/A-B-C-D

Palier 1

Leçon 1
C'est la rentrée!

Livres de l'élève pp. 6 - 12

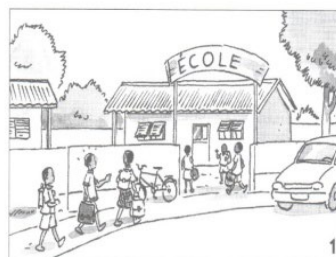
LANGAGE



- SAVOIR-FAIRE**
- présenter les personnages, les animaux et les objets
 - utiliser les expressions de politesse
 - demander une permission
 - utiliser le lexique relatif à la rentrée des classes

DIALOGUE 1

Abila: Bonjour Otila.
 Otila: Bonjour Abila.
 Abila: Tu as deux cartables?
 Otila: Non! Voici mon cartable. Et là, c'est le cartable d'Efoua.
 Abila: Où est Efoua?
 Otila: Il est parti parler au maître, Monsieur Ovono.



DIALOGUE 2

Ilama: Excuse-moi, je voudrais savoir où est la classe de Bika, s'il te plaît.
 Tati: Voilà la classe de Bika. Bika est avec sa maîtresse.
 Sa maîtresse s'appelle Madame Ada.
 Ilama: Merci de ton aide, c'est gentil.

Figure N°2 : Extrait d'une leçon de langage en 2^{es} A/A-B-C-D

Palier 1

Leçon 3

Jouons, c'est la récréation !

LANGAGE

Livre de l'élève pp. 20 - 26



SAVOIR-FAIRE

- situer un fait dans le temps
- raconter une histoire, un fait
- utiliser le lexique relatif à la récréation

DIALOGUE 1

Le maître: Que se passe-t-il ?**Abila:** On se dispute. Otila a oublié son ballon. On ne peut pas jouer maintenant. Hier, on avait décidé d'apporter le ballon chacun à son tour. C'était son tour !**Otila:** J'apporterai le ballon demain ! C'est promis !**Le maître:** Abila, calme-toi. Qui peut prêter maintenant un ballon à Abila et Otila ?**Obame:** Moi, moi ! J'ai des billes et un ballon. Je joue aux billes avec Adèle et Léo. Alors, je prête mon ballon !**Abila et Otila:** Merci Obame.**Le maître:** Abila, tu transpires, prends ta gourde, bois beaucoup. Vous commencerez la partie de foot après.

DIALOGUE 2

Nina: Adèle, tu viens jouer à la ronde ?**Adèle:** Non, aujourd'hui, je joue aux billes.**Nina:** C'est pas juste ! Hier tu as déjà joué aux billes avec les garçons.**Adèle:** Oui, je sais. Mais j'aime trop les billes ! Demain, je mettrai ma robe à volants et je danserai avec vous, c'est sûr !

Ces documents sont extraits des manuels de lecture Super en... Français, en usage dans les écoles primaires du Gabon. Leur conception s'inscrit dans le cadre de l'APC où les apprentissages annuels sont organisés en cinq paliers. Chaque palier est constitué de cinq semaines d'apprentissage systématique et d'une semaine d'intégration des acquis par la résolution des situations problèmes. Ainsi, le contenu de chaque palier traduit les savoirs à apprendre, les savoir-faire (en termes d'objectifs spécifiques) et les savoir-être (l'expression systématique d'un comportement chez l'élève). C'est dans cette perspective que s'inscrivent les deux extraits proposés qui se situent au palier 1. Le premier, porte sur le savoir relatif à la rentrée des classes et regroupent les savoir-faire liés à la présentation des personnages, à l'utilisation des formules de politesse... Le savoir du deuxième extrait se rapporte à la récréation et intègre les savoir-faire correspondant à la situation des faits, à la narration, à l'usage d'un vocabulaire relatif à la récréation.

Les tableaux ci-dessous représentent, à titre indicatif, deux extraits d'une leçon de langage en 1^e A/A et en 2^e A/A.

Tableau N°1 : Extrait de la situation langagière (dialogue 1) en 1^e A/A

Actions de l'enseignant	Modalités de réponses des élèves
Prenez vos livres à la page 6 comme moi (en leur indiquant la page du livre) On observe l'image Qu'est-ce qu'on voit sur l'image ? oui (en désignant un élève) Pourquoi c'est une école ? Oui, on voit les enfants avec leur sac à dos. Lecture du dialogue Description des personnages principaux: Regardez bien cette image, Otila c'est lui qui a deux cartables, à côté de lui, c'est Abila, il pose la question à Otila : Tu as deux cartables ?	Le groupe classe s'exécute E1: On voit les enfants, E2: on voit une voiture, E3: on voit une école... E4: On voit les enfants avec leur sac à dos. Le groupe classe répète étant debout. Le groupe classe écoute. Le groupe classe observe Jérémie: Bonjour. Pas de réponse.

Explique le dialogue : Que dit Abila avant de poser la question à Otila? Oui Jérémie Où est parti Efoua? Efoua est parti parler avec le maitre Ovono. Reprise des questions du dialogue Qui peut me dire les noms des garçons qui parlent dans cette image? Oui, Farell, Esther Est-ce qu'on voit Efoua sur l'image? Alors, Esther, comment s'appellent les deux garçons qui parlent? Les deux garçons s'appellent? Où est Efoua? Comment on sait qu'Efoua est parti parler avec le maitre Ovono? Alice Oui, Vanessa Oui, on ne voit pas Efoua avec les autres, parce que Otila a son sac à dos. On appelle aussi le sac à dos cartable. Répétez, encore... Bien, on retient que pour bien travailler à l'école, chacun de vous doit avoir dans son cartable : des cahiers, ses livres, ses bics, crayons, son imperméable, son gouter...	Farell: Abila et Otila, Esther : Efoua... Le groupe classe: Non madame Pas de réponse... Le groupe classe: Abila et Otila Efoua est parti parler avec le maitre Ovono. Alice: On ne voit pas Efoua avec les autres. Vanessa: On ne voit pas Efoua avec les autres... Le groupe classe répète: Cartable, cartable...
---	---

Il ressort de ce tableau, les échanges langagiers entre l'enseignant de la 1^e A/ A et ses élèves. De cela, ils en découlent les principales verbalisations présentées dans le tableau suivant.

Tableau N° 2 : Principales verbalisations des enseignants pour la description et l'analyse de la situation de langage en 1^e A/ A

Actions	Principales verbalisations des enseignants pour la description et l'analyse de la situation de langage
Description de la situation de langage	Prenez vos livres à la page 6 comme moi (en leur indiquant la page du livre) On observe l'image Qu'est-ce qu'on voit sur l'image ? Pourquoi c'est une école ?
Analyse du dialogue	Regardez bien cette image, Otila c'est lui qui a deux cartables, à côté de lui, c'est Abila, il pose la question à Otila : Tu as deux cartables ? Que dit Abila avant de poser la question à Otila ? Où est parti Efoua ? Qui peut me dire les noms des garçons qui parlent dans cette image ? Est-ce qu'on voit Efoua sur l'image ? Alors, Esther, comment s'appellent les deux garçons qui parlent ? Les deux garçons s'appellent ? Où est Efoua ? Comment on sait qu'Efoua Efoua est parti parler avec le maitre Ovono ? Répétez, encore... Bien, on retient que pour bien travailler à l'école, chacun de vous doit avoir dans son cartable : des cahiers, ses livres, ses bics, crayons, son imperméable, son gouter...

Avant de traiter du temps mis pour chaque action, il convient d'abord de rapporter l'extrait d'une situation de langage en 2^e A/ A. Le tableau ci-dessous le met en évidence.

Tableau N°3 : Extrait de la situation langagière (dialogue 2) en 2^e A/ A.

Actions de l'enseignant	Modalités de réponses des élèves
Qui peut me dire de quoi on a parlé dans le premier dialogue ? Qu'est-ce-qu'on a vu dans le premier dialogue ? Oui, Alice, Giovanni, Bien. On a vu Abila, Otila, le maître. Où sont-ils ? Bien, pourquoi ? Oui, c'est la récréation. Qu'est-ce qui se passe à la récréation ? Oui, Jeannette, Alain. Bien, Abila et Otila se disputent. Pourquoi ils se disputent ? Oui, Merveille, Antoine... Bien, on est d'accord avec Merveille, est-ce que Otila est méchant ? Qui pense que Otila est méchant ? Levez-vous. Et que ceux qui pensent le contraire restent assis. Pourquoi ? Bien, vous avez tous raison : Otila est méchant, parce qu'il a oublié le ballon à la maison/ Il n'est pas méchant parce qu'il n'a pas fait exprès de l'oublier. Qu'est-ce qui se passe après ? Oui Giovanni, Oui Merveille, oui Dorcas Bien, on retient que ce n'est pas bien de se disputer. Maintenant, on va aborder le deuxième dialogue. Ouvrez vos livres à la page et observez l'image du dialogue 2. Qu'est-ce qu'on voit ? Oui, les enfants jouent pendant la récréation. A quels jeux jouent-ils ? Ils jouent à quoi ? Oui Jonathan ? Lecture du dialogue par l'enseignant. Bien, qui peut me donner les noms des deux enfants qui parlent dans ce dialogue ? Bien, que demande Nina à Adèle ? Qu'est-ce que Nina demande à Adèle ? Oui Merveille, Esther, Mathieu. Bien, Nina demande à Adèle si elle vient jouer à la ronde. Qu'elle est la réponse d'Adèle ? Que répond Adèle à Nina ? Est-ce qu'Adèle veut jouer à la ronde ? Pourquoi elle refuse de jouer à la ronde ? Nina est-elle contente de la réponse d'Adèle ? Pourquoi ? Oui Yvon, Charlotte, Antoine. Bien, Qu'est-ce qu'Adèle répond à Nina ? Bien, on va faire le jeu de rôle. Que chacun demande à son voisin de banc à quoi as-tu joué hier, à quoi joues-tu aujourd'hui, à quoi joueras-tu demain...	Alice : Abila et Otila, Giovanni : le maître Le groupe classe : dans la cours de l'école... C'est la récréation. Jeannette : Abila et Otila veulent faire la bagarre, Alain : Abila est fâché contre Otila, Merveille : à cause du ballon, Otila est cours méchant, il a oublié le ballon à la maison Le groupe classe : Oui madame... non madame... Le sous-groupe des oui : parce que les autres ne jouent plus, Otila ne veut pas donner le ballon aux autres... Le sous-groupe des non : Otila a seulement oublié le ballon, des fois, on oublie le livre, le bic...mais on ne voulait pas oublier. Giovanni : après, le maitre a demandé à Abila qu'est-ce qui se passe, Merveille : après, Abila a dit au maitre qu'Otila veut faire la bagarre, Dorcas : après, le maitre a dit d'arrêter, après Obame a donné son ballon Otila et Abila pour jouer. Le groupe classe : on voit les enfants qui jouent à la récréation... Jonathan : à la ronde et aux billes. Le groupe classe écoute attentivement... Le groupe classe : Adèle et Nina. Merveille : de jouer à la ronde, Esther : de jouer à la ronde avec elle, Mathieu, Adèle, tu viens jouer à la ronde ? Le groupe classe : non, elle refuse. Le groupe classe : parce qu'elle joue aux billes aujourd'hui. Yvon : Non, parce qu'elle ne veut pas jouer à la ronde, Charlotte : Non, parce qu'Adèle n'est pas bien, Antoine : non, parce que Adèle a joué hier aux billes. Le groupe classe : Elle sait, elle aime trop jouer aux billes. Demain, elle va jouer avec les autres. Demain, elle va mettre une jolie robe après, elle va danser avec les autres. C'est sûr.

Il ressort de cette transcription, les échanges langagiers entre l'enseignant de la 2^e A/A et ses élèves. De cela, on en déduit les principales verbalisations rapportées dans le tableau ci-dessous.

Tableau N°4 : Principales verbalisations des enseignants pour la description et l'analyse de la situation de langage en 2^e A/ A

Actions	Principales verbalisations des enseignants pour la description et l'analyse de la situation de langage
Rappel de la situation de dialogue 1	Qui peut me dire de quoi on a parlé dans le premier dialogue? Qu'est-ce-qu'on a vu dans le premier dialogue? Où sont-ils? Bien, pourquoi? Qu'est-ce qui se passe à la récréation? Bien, Abila et Otila se disputent. Pourquoi ils se disputent? Est-ce que Otila est méchant? Qui pensent que Otila est méchant? Levez-vous. Et que ceux qui pensent le contraire restent assis. Pourquoi? Bien, vous avez tous raison : Otila est méchant, parce qu'il a oublié le ballon à la maison/ Il n'est pas méchant parce qu'il n'a pas fait exprès de l'oublier. Qu'est-ce qui se passe après? Bien, on retient que ce n'est pas bien de se disputer. Maintenant, on va aborder le deuxième dialogue2.
Description de la situation de langage	Ouvrez vos livres à la page et observez l'image du dialogue 2 On observe l'image Tout le monde observe l'image Que voyez-vous sur cette image? Que font les filles? Et les garçons? A quoi pense Adèle? Pourquoi?
Analyse du dialogue	Que demande Nina à Adèle? Que répond Adèle? Nina est-elle contente de la réponse d'Adèle? Pourquoi? Que répond Adèle? A quoi as-tu joué hier? A quoi avez-vous joué hier? A quoi ont-ils/-elles joué hier? Adèle va-t-elle s'arrêter de jouer aux billes? Quand dansera-t-elle avec les filles? Que fera-t-elle demain? Comment s'habillera-t-elle?

De ces données, on en déduit les actions des enseignants en fonction du temps mis pour les réaliser. Le tableau suivant les met en évidence.

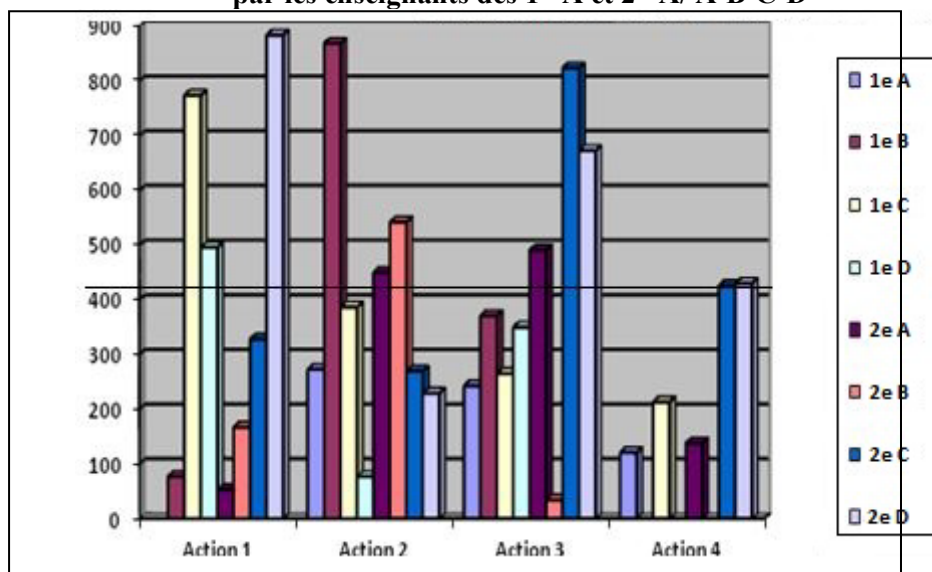
Tableau N°5 : Inventaire des actions et des opérations répertoriées en fonction du temps mis pour leur réalisation par chaque enseignant des 1^{es} A et 2^{es} A / A-B-C-D

Actions des enseignants	Niveaux des élèves							
	1 ^e A/A	1 ^e A/B	1 ^e A/C	1 ^e A/D	2 ^e A/A	2 ^e A/B	2 ^e C/C	2 ^e A/D
	Temps présenté en secondes							
Action 1 : Implication dans l'activité de langage								
Mise en train		77			22		146	129
Rappel du cours précédent			634	496	15	49		688
Intention pédagogique					16	63	6	
Invitation à prendre le livre			140			55	176	67
Total Action 1		77	774	486	53	167	328	884
Action 2 : Découverte-Description de la situation du langage								
Invitation à prendre le livre	84	52			15		28	
Observation	52	44	125	77	12	19	73	78
Description-Production	137	773	262		319	348	169	151
Récapitulatif de la situation par les élèves					104	65		
Récapitulatif de la situation par l'enseignant						110		
Total Action 2	273	869	387	77	450	542	270	229
Action 3 : Découverte-Analyse du dialogue								
Découverte du dialogue	48	38	19		5		35	98
Lecture du dialogue	84				79		335	41
Analyse du dialogue		72	246		118		399	42
Expression-production	111	245			280	34	55	
Récapitulatif de la situation par les élèves								
Jeux de rôle		640	487	350				492
Récapitulatif de la situation par les l'enseignant		16			9			
Total Action 3	243	371	265	350	491	34	824	673
Action 4 : Application –Répétitions								
Récapitulatif de la situation par les élèves	12							
Récapitulatif de la situation par les l'enseignant					31			
Expression-Reproduction (Répétitions)	109		213		107		426	430
Total Action 4	121	213			138		426	430
Temps mort	7	278	38		62	17	82	12

Il ressort de ce tableau, quatre principales actions des enseignants : l'implication dans l'activité du langage (action1), la découverte-description de la situation de langage (action 2), la découverte –analyse du dialogue (action 3), l'application-répétition (action 4) et le temps mort.

Dans l'ensemble, on relève que les enseignants de 1^{es} A/A-B-C-D passent plus de temps (1606 s) pour la réalisation de l'action 2, correspondante à la description de la situation de dialogue. En revanche, ceux de la 2^{es} A/A-B-C-D, consacrent plus de temps à l'action 3 (2022 s), destinée à l'analyse du dialogue. On note de part et d'autre une forte baisse du temps mis pour l'action 4 (334 s en 1^{es} A/A-B-C-D et 173 s en 2^{es} A/A-B-C-D). Toutefois, la durée traduite pour l'action 1 est nettement plus élevée en 2^{es} A/A-B-C-D (1379 s) qu'en 1^{es} A/A-B-C-D (1337 s). Enfin, on remarque plus de temps mort en 1^{es} A/A-B-C-D (323 s) qu'en 2^{es} A/A-B-C-D (173s). Les graphiques qui suivent illustrent bien ces variations.

Graphique N° 1 : Répartition de l'ensemble des actions en fonction du temps de leur exécution par les enseignants des 1^{es} A et 2^{es} A/ A-B-C-D



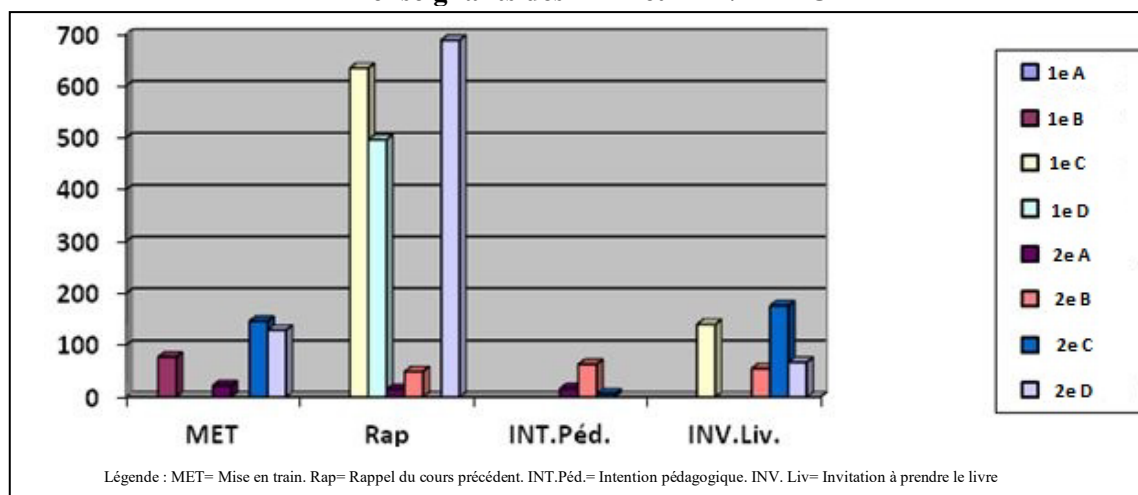
De cette présentation, il ressort un déséquilibre dans le temps d'échanges accordés à chaque action par les différents instituteurs. Pour chacun d'eux, les modalités d'intervention sont diversifiées par rapport aux quatre principales actions développées.

En outre, on relève une évolution en dents de scie d'une action à l'autre.

En termes de temps consacré : pour l'Action 1, l'enseignant de la 1^e A/ C (774 s) passe plus de temps par rapport à ses collègues de même niveau ; la situation identique s'observe également en 2^e A/A (884 s) par rapport aux autres de même niveau. A propos de l'Action 2, le temps culmine en 1^e A/ B (869 s) et représente (542 s) en 2^e A/ B. En ce qui concerne l'Action 3, ce temps est largement au-dessus en 2^e A/ C (769 s) par rapport à celui observé en 1^e A/ C (265 s). Quant à l'Action 4, la prédominance se retrouve en 1^e A/ B contre (492 s) en 2^e A/ D.

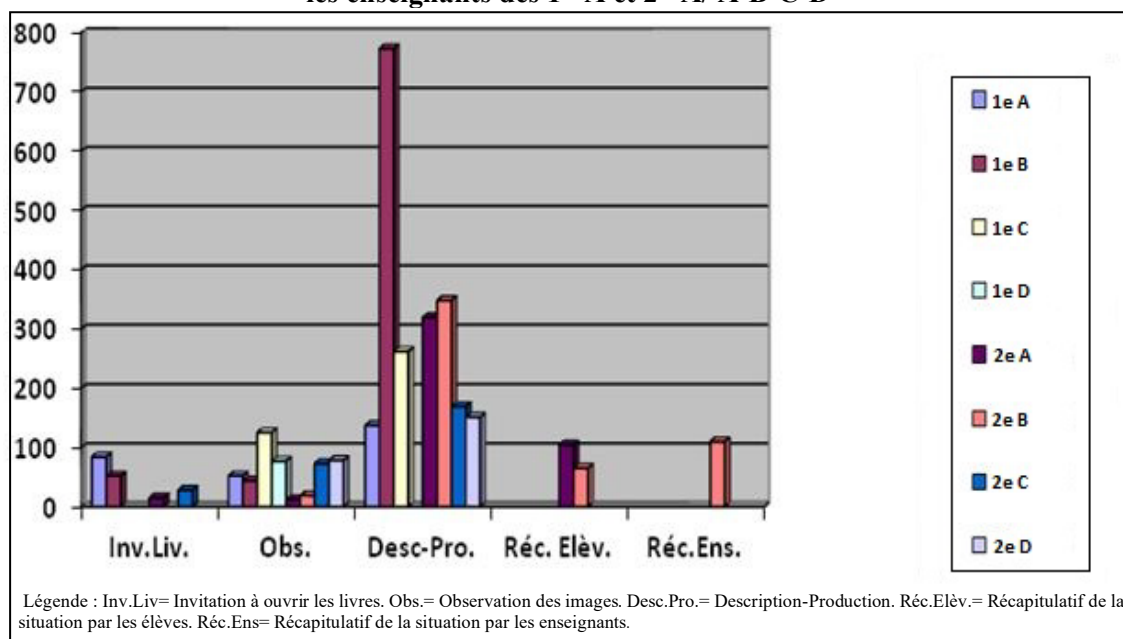
Toutefois, une analyse détaillée permet de mettre en évidence le temps consacré à chaque action et ainsi défini dans les graphiques ci-dessous.

Graphique N°2 : Analyse de l'action 1 - Implication dans l'activité de langage- par les enseignants des 1^{es} A et 2^{es} A/ A-B-C-D



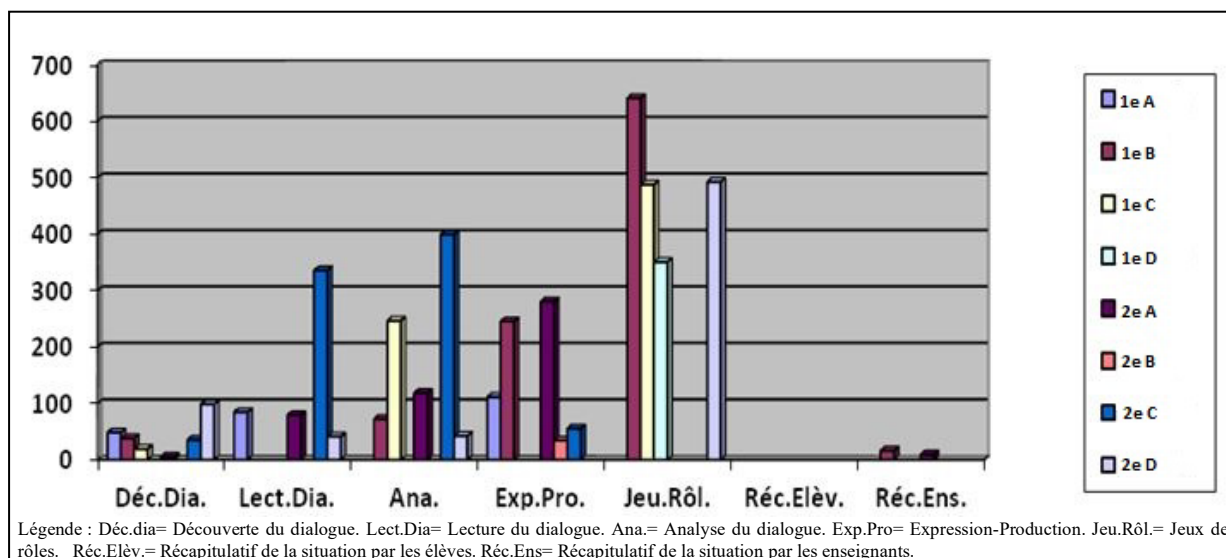
L'analyse détaillée de l'Action 1, montre que trois enseignants passent plus de temps au rappel des séances précédentes. Il s'agit de celui de celui de la 2^e A/ D (688 s) suivie de la 1^e A/ C (634 s) et de la 1^e A/ D (496 s). En revanche, pour l'action 2, le graphique N° 3 relève qu'un seul enseignant consacre plus temps avec ses élèves par rapport à ses collègues.

Graphique 3 : Analyse de l'action 2- Découverte-Description de la situation de langage- par les enseignants des 1^{es} A et 2^{es} A/ A-B-C-D



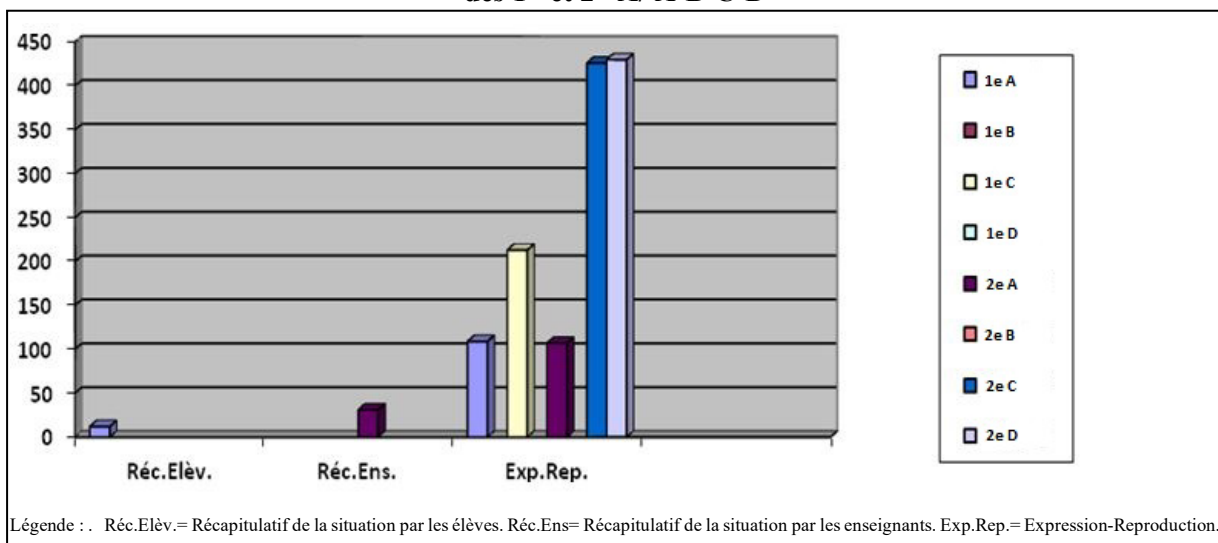
De cette représentation, il ressort que le temps consacré à la description de la situation de langage en 1^e A/ B (773 s), est largement au-dessus de celui observée chez les autres enseignants. On remarque un comportement analogue de ce même enseignant en ce qui concerne l'action 3, ainsi représentée dans le graphique N° 3.

Graphique 4 : Analyse de l'action 3- Découverte-Analyse du dialogue -par les enseignants des 1^{es} et 2^{es} A/ A-B-C-D



Ce graphique témoigne de la place des jeux de rôle en situation de langage. Cela se traduit par le temps mis en particulier, en 1^{es} A/ B (40s), C (487s), D (350s) et en 2^e A/ D (492s). On note aussi en 2^e A/C, une mobilisation du temps en lecture du dialogue (335 s) et en analyse du dialogue (399 s) par rapport aux autres tâches. On observe une tendance plus ou moins analogue à propos de l'action 4, mis en évidence à travers le graphique correspondant ci-dessous :

Graphique 5 : Analyse de l'action 4- Application –Reproduction par les enseignants des 1^{es} et 2^{es} A/ A-B-C-D



L'analyse détaillée de l'Action 4, montre une forte consécration du temps à l'expression-reproduction et s'élève à (430 s) en 2^e A/D, nettement au-dessus de celui exprimé en 2^e A/C (426 s). Ce temps est de (213 s) en 1^e A/C et avec des impasses en 1^e A/ D et en 2^e A/ B.

Discussion

L'ensemble de ces résultats laissent apparaître les quatre actions de l'enseignant, à travers la mise en place de situations interactionnelles, qui induisent la régulation de prises de parole des élèves en 1^{es} et 2^{es} années en vue du développement de leurs compétences langagières. A première vue, ces résultats s'accordent avec le modèle de P. Boisseau (2005) selon lequel le développement du langage repose sur l'organisation des interactions entre l'adulte et l'enfant.

C'est dans cette perspective que ce dernier s'approprie, la syntaxe. A ce titre, l'usage des outils ou artefacts (images, photographies...), contribuent à l'amélioration de ses compétences langagières.

En effet, les données montrent que les principales actions sont réalisées en grand groupe. C'est dans ce cadre, que l'élève s'approprie le langage. Selon S. Baudelle, F. Charles, C. Doquet-Lacoste et J.-P. (2008), il acquiert un ensemble de règles psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'usage de la parole en fonction de la situation. A titre d'illustration, les jeux de rôles de l'action 3, l'amène à demander la parole, à respecter les prises de parole, à écouter ses pairs, à considérer leur point de vue... L'enseignant, par sa médiation, régule la situation, en vue de la bonne marche des interactions langagières.

Aussi, en accord avec V. Bourhis, L. Allain-Le Forestier, S. Lelièvre et F. Rondelli (2008), cette acquisition, à caractère communicatif, renvoie à une multitude de canaux. En témoignent la combinaison des éléments corporels avec des gestes et des mimiques dans les jeux de rôles de l'action 3. A cela s'ajoute l'association des éléments voco-acoustiques, avec des variations d'intonations, de vitesse d'élocution correspondante à l'expression-répétition des dialogues de l'action 4. Pareillement, cette appropriation se caractérise par des éléments verbaux.

A côté de ces compétences à visée communicative, s'ajoutent celles liées au langage d'évocation par le rappel des cours précédents de l'action 1, les récapitulatifs. De même, à travers le grand groupe, l'élève acquiert les conduites discursives de description de la situation de langage (action 2). Progressivement, il accède à la compréhension, par l'analyse de la situation de langage (action 3), les explications, les récapitulatifs, les consignes. De même, il devient apte à raconter la scène à travers les jeux de rôles.

En revanche, pour P. Boisseau (2005, 2009), le grand groupe conduit l'enseignant à utiliser des tactiques d'animation (gestuelle et mimique). Ces temps visent surtout la quantité des émissions plutôt que la qualité. En témoigne la durée pour les jeux de rôles (action 3). Autrement dit, le groupe-classe gêne l'étayage ou la médiation de l'enseignant.

En effet, selon lui, l'élève a besoin des relances, des feedbacks et des reformulations pour développer son langage. Cependant, le problème des effectifs pléthoriques, auxquels sont confrontés les enseignants de cette enquête, les contraint à les limiter et à s'adresser au groupe classe, au détriment d'un élève particulier. Le temps consacré à l'action 4, par l'expression-répétitions des élèves, le confirme.

Bien que le grand groupe soit un obstacle pour le développement des compétences langagières, néanmoins, ces résultats mettent aussi en évidence, les efforts consentis par l'enseignant pour aider le groupe classe à l'acquisition de la syntaxe. C'est par le maniement de la langue, l'écoute de la lecture des textes de dialogues à travers l'action 3, qu'il intègre les règles qui régissent la structure de la phrase, qu'il apprend l'ordre habituel des mots. Dans cette perspective, il utilise de façon plus ou moins convenable, les principales classes de mots, à savoir : les déterminants, les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes, les prépositions. Aussi, il produit relativement, des phrases complexes. Cela le conduit à composer progressivement des unités plus larges que la phrase : un énoncé très court, correspondant à son niveau de compréhension. Pour cela, l'attention portée par l'enseignant, l'amène à diversifier les pronoms (il/elle- ils/elles) dont l'acquisition, selon P. Boisseau (2009), améliore la quantité de la production et libère ainsi la parole. Une étude de phrases a permis de constater que 80 à 90% d'entre elles sont construites avec des pronoms.

Ces résultats soulignent également la construction du système temporel et spatial par le groupe classe. A travers le langage d'évocation, le rappel du cours précédent l'aide, par la médiation de l'enseignant, à se repérer dans le temps et à utiliser des marques verbales de la temporalité. Dans cette perspective, le groupe classe acquiert les marques de l'énonciation qui permettent de se situer dans le temps. L'action 3, consacrée à l'analyse du dialogue lié à la

récréation, met en évidence l'emploi du passé (Adèle a joué aux billes), du présent (Adèle joue aux billes) et du futur proche (Adèle va jouer à la ronde). Également, cette acquisition se rapporte à une origine temporelle située dans le propos : (hier, Adèle a joué aux billes) ; (aujourd'hui, elle joue aux billes) et (demain, elle va jouer à la ronde). L'enseignant veille aussi à ce que l'élève comprenne comment les événements et les moments évoqués se situent les uns par rapport aux autres. De même, il attire son attention sur les différentes marques présente dans la terminaison des verbes, par le passage du nom propre (Adèle) au pronom (elle) ; du passé (a joué) au présent (joue)...

Pareillement, par l'action 2 (découverte-description de la situation de langage), la médiation de l'enseignant conduit l'élève à comprendre qui sont les personnages (Adèle et Nina), le lieu de la scène (la cours de l'école), le moment (la récréation). Aussi, l'élève prend conscience que les textes de dialogues sont ancrés dans la situation d'énonciation. Dans cette perspective, l'enseignant ne ménage aucun effort pour l'aider à produire de façon illimitée, des indices personnels (pronoms personnels et possessifs-je, tu, vous... me, moi...-, les déterminants possessifs- mon, ma, ton, vos...-). La même observation est aussi valable pour les indicateurs de temps et de lieu (hier, aujourd'hui, demain...). A cela s'ajoute le temps des verbes (le présent, le passé composé, le futur, l'imparfait). Tous ces efforts contribuent au développement de la syntaxe, qui selon P. Boisseau (2005, 2009), est indispensable pour la diversification des pronoms, la construction du système temporel. A ce titre, l'utilisation des artefacts, conduit l'enseignant à poser des questions qui induisent l'emploi systématique du temps de conjugaison qu'il veut faire utiliser. Pareillement, la manipulation des images de dialogues, comme principaux artefacts, entraîne l'emploi systématique du présent, du passé composé et du futur à travers les différentes actions mises en évidence par l'enseignant.

Toutefois, l'usage des éléments de complexification de la langue (parce que), s'est exprimé relativement, à travers les conduites discursives de justification, d'explications de la situation de dialogue par le groupe classe. De ce point de vue, les récapitulatifs constituent l'un des moyens favorables à leur intégration par le processus de leur réutilisation. L'évolution est souvent aisée : lorsque la construction est maîtrisée, pour P. Boisseau (2005, 2009), l'élève va l'utiliser de façon massive.

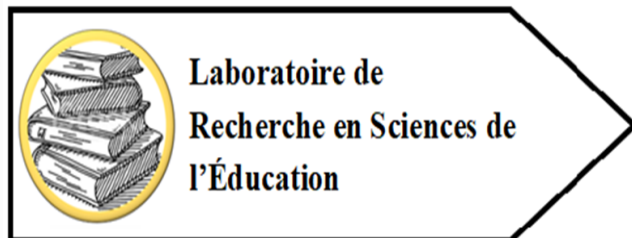
Enfin, l'exploitation des images du dialogue comme unique artefact, limite l'acquisition du vocabulaire du groupe classe.

Conclusion

Pour mettre en évidence la construction du langage en CP, on est parti du modèle d'usage des artefacts de P. Boisseau (2005, 2010), comme outils favorables au développement des échanges langagiers des élèves. En s'appuyant du constat sur les visites de classes, on a été amenée à soulever la problématique relative aux questions suivantes : comment les élèves accèdent-ils au langage ? En quoi consiste l'usage des artefacts dans le développement de leurs compétences langagières ? La réponse à ces questions s'est basée sur Pour cela, l'enquête s'est effectuée auprès de huit (8) enseignants de deux écoles primaires de la circonscription sud de Libreville. L'analyse des séances d'apprentissage effectuées par ces huit (8) enseignants a fait ressortir le développement du langage par le groupe classe. Cela va à l'encontre du modèle de P. Boisseau, selon lequel le grand groupe gêne les interactions par la limitation des feedbacks, des reformulations au profit des relances. Des efforts sont consentis pour aider l'élève à développer la syntaxe, en l'amenant à diversifier les pronoms, à construire le système temporel, à encourager la complexité des phrases. Autrement dit, à mettre l'accent sur les fonctions que revêt chaque mot dans la phrase. De même, l'usage des images des dialogues, comme principaux artefacts, tend vers cette complexité, mais limite le lexique des élèves. Il revient à l'enseignant d'élargir ses outils pédagogiques pour l'amélioration du lexique des élèves.

Références bibliographiques

- BOISSEAU Philippe, 2005, *Enseigner la langue orale à la maternelle*, Paris, Retz.
- BOISSEAU Philippe, BOURGES Annie-Claude et FORTI Sophie, 2006, *Pédagogie du langage pour les 5ans*, Rouen, C.R.D.P.
- BOISSEAU Philippe et TARTARE-SERRAT Chantal, 2010, *Les albums échos, PS, MS, GS*, Paris, Retz.
- DION Jeanne et SERPEREAU Marie, 2009, *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège*, Paris, Delagrave.
- FLORIN Agnès, 2016, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 2^e édition.
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, 2008, *Super en...Français, 1^e année*, Libreville/Vanves, EDIG/EDICEF.
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, 2008, *Super en...Français, 2^e année*, Libreville/Vanves, EDIG/EDICEF.
- JARRY J-P, BAUDELLE S, CHARLES F et DOQUET-LACOSTE C, 2008, *Concours : Professeur des écoles. Préparation à l'épreuve. Français*, Paris, Nathan, Tome 1.
- NZÉMO BIYOGHÉ Olga Thérésia et SALLAH Noéline, 2018, « Apprentissage de la lecture et compréhension du texte dans un contexte texte-image : Cas des classes de cour préparatoire de 1^e et 2^e années des écoles de Libreville ». Communication présentée au colloque internationale de Yaoundé, organisé par l'AFDECE, du 5 au 7 novembre 2018.
- PÉROZ Pierre, 2013, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? », Journée Prévention de l'illettrisme, « Les enjeux de l'oral dans nos classes », Académie d'Aix-Marseille, Marseille, le 29 novembre 2013.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo