

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix- Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMANES,  
SOCIALES ET ÉDUCATIVES  
\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMANES  
ET SOCIALES  
\*\*\*\*\*

B.P 7011 Yaoundé (Cameroun)



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace- Work – Fatherland  
\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*

POSTGRADUATE SCHOOL FOR  
THE SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES  
\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR  
THE SOCIAL SCIENCES  
\*\*\*\*\*

P.O BOX 7011 Yaoundé (Cameroon)

## MODES D'ORGANISATION DE L'ÉCHAFAUDAGE ET DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL CHEZ LES ENFANTS ÂGÉS DE 6 ANS.

Mémoire rédigé et soutenu publiquement le 29 juillet 2024 en vue de l'obtention  
du Master en Psychologie

Spécialité : Psychologie du développement

Par

SINFOENG A MATHE AMSETOU

Matricule : 18Q096

Licence en psychologie du développement

JURY

**PRÉSIDENT** : NDJE NDJE Mireille, MC.,

**MEMBRE**: BITOGO Joseph Blaise, CC.,

**RAPPORTEUR** : NGONO OSSANGO Pangrace, CC.



Octobre 2024



## **AVERTISSEMENT**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.



## SOMMAIRE

DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	v
LISTES DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 :PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	5
CHAPITRE 2 :APPROCHE DÉFINITIONNELLE ET REVUE DE LITTÉRATURE .....	23
CHAPITRE 3 :THÉORIE EXPLICATIVE .....	44
CHAPITRE 4 :MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	62
CHAPITRE 5 :PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RESULTATS .....	82
CHAPITRE 6 :INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES DES RÉSULTATS .....	101
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	130
ANNEXES .....	138
TABLE DE MATIÈRES.....	164

A  
MES PARENTS

MAMAN GNOKO SAMBE  
PAPA MATHE ATCHANG

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Nos remerciements s'adressent aux personnes ci-après :

Au Dr. NGONO Pancrace pour avoir bien voulu diriger ce travail, et également pour la disponibilité, la compréhension, la patience, son expertise mise au profit de celui-ci, le soutien, toutes les critiques et suggestions qu'elle n'a cessé de nous formuler dans le cadre de ce travail.

Au Pr. EBALÉ MONEZE Chandel, chef du département de psychologie à l'Université de Yaoundé I, pour avoir signé notre demande de mise en stage.

Au Pr. MAYI Marc Bruno, pour avoir signé notre autorisation de recherche.

Au Pr. AMANA Evelyne, pour son soutien, toutes les critiques et suggestions dont elle a fait preuve tout au long de ce travail.

À tous les enseignants du département de psychologie de l'Université de Yaoundé I, pour la formation et l'expérience qu'ils ont données.

Au directeur et enseignants de l'école d'application de Melen, groupe II, pour nous avoir permis de collecter les données pour cette étude.

À tous les enfants qui ont accepté de travailler avec nous, ainsi que leurs tuteurs ou éducateurs qui ont aimablement consenti à répondre à notre entretien.

Aux familles SAMBE et MATHE pour leurs apports et soutiens matériel, moral et financier.

À notre oncle NOUTANG Jacques et son épouse Marthe, pour le soutien tant matériel, moral que financier.

À nos frères et sœurs qui nous ont soutenue jusqu'au bout et particulièrement à notre grand frère aîné NTAH GOUFAN Mohamed, pour tous ses conseils.

À M. ITONG A GOUFAN, pour le soutien tant matériel et moral.

À M. BISSEG Pierre, pour ses encouragements et son soutien financier, matériel et moral.

À mon directeur à l'EP KO'ODO, M. BOTIBA AKABA, pour le temps qu'il m'a accordé dans le cadre de cette étude.

À mes aînés académiques et camarades de promotion, pour leurs encouragements.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

**BEPC** : Brevet d'Etude du Premier Cycle.

**CAPIEMP** : Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs des Écoles Maternelles et Primaires.

**CE2** : Cours Élémentaire Deux.

**CETIF** : Collège d'Enseignement Technique Industriel pour les Filles

**CP** : Cours Préparatoire.

**CONFEMEN** : Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie.

**DEDALE** : Dépistage Expérimentale des Difficultés d'Apprentissage de la Lecture et de l'Écriture.

**EMIA** : Ecole Militaire Inter Armée.

**ENA** : Environnement Numérique d'Apprentissages.

**ENIEG** : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général.

**ENAM** : École Nationale d'Administration et de la Magistrature.

**ENS** : École Normale Supérieure.

**ENSP** : École Normale Supérieure Polytechnique.

**EPA** : École Publique d'Application.

**ESSTIC** : École Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication.

**GSM** : Grande Section de Maternelle.

**INS** : Institut National de la Statistique.

**ISF** : Indice Synthétique de Fécondité.

**IRIC** : Institut de Relation Internationales du Cameroun.

**MINEDUB** : Ministère de l'Education de Base.

**PASEC** : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.

**PENI** : Professeur des Ecoles Normales des Instituteurs

**PISA** : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

**RGE 2** : Deuxième Recensement Général des Entreprises.

**UAS** : Unité des Acquis Scolaires.

**SIL** : Section d'Initiation au Langage.

**ZPD** : Zone Proximal de Développement.



## LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1: tableau synoptique.....	68
Tableau 2: tableau d'instruments d'analyse des données.....	79
Tableau 3: Analyse des données TCG / COMPREHENSION .....	100
Tableau 4: Analyse des données TVAP/PRODUCTION .....	100

## RÉSUMÉ

Notre sujet d'étude est intitulé « Modes d'organisation de l'échafaudage et développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans. » Axé sur le développement cognitif, il vise principalement à comprendre comment les modes d'organisation de l'échafaudage, à travers le processus de progression, permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans. Pour y parvenir, une littérature spécialisée est constituée autour des thématiques centrales de cette étude. S'inscrivant dans cette perspective, elle est éclairée par des modes d'organisation de l'échafaudage de Vygotsky (1978). Ce qui nous a donné l'opportunité de nous intéresser à la difficulté de développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans en rapport avec les modes d'organisation de l'échafaudage. Cette étude a été réalisée auprès de 5 enseignants ayant près de 30 ans d'expérience et 10 enfants Camerounais des deux sexes, âgés de 6 ans, scolarisés au primaire et résidant dans la ville de Yaoundé III. Les données ont été collectées à l'aide du guide d'entretien pour les informations relatives aux modes d'organisation de l'échafaudage et de la batterie DEDALE de Deltours (2001) pour les informations liées au langage oral. Après traitement des données par l'analyse thématique du contenu, il laisse apparaître que le regard d'autrui notamment des tuteurs, adultes aura une influence importante sur le processus d'apprentissage du langage oral.

**Mots clés : Modes, organisation, échafaudage, langage, oral et langage oral.**





## ABSTRACT

Our subject of study is entitled: “ Modes of scaffolding organization and development of oral language in children aged 6 years”. Focused on cognitive development, it mainly aims to understand how the modes of scaffolding organization, through the process of progression, allow the development of oral language in children aged 6 years. To achieve this, a specialized literature is constituted around the central themes of this study. As part of this perspective, it is illuminated by Vygotsky’s (1978) modes of scaffolding organization. This gave us the opportunity to look at difficulty of oral language in 6-year-old children in relation to the ways in which scaffolding is organized. This study was carried out with 5 teachers with nearly 30 years of experience and 10 Cameroonian children aged 6 from the city of Yaoundé III, of both sexes, attending primary school. Data were collected using the interview guide for information on scaffolding methods, and Deltour’s battery (2001) for information related to oral language. After processing the data by thematic analysis of the content, it shows that the view of others, especially tutors and adults, will have important influence on how to learn oral language.

**Keywords:** Modes, organization, scaffolding, acquisition, oral, language, oral language and child.



## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

La branche de la psychologie qui étudie l'évolution, voire les différents changements ou transformations que subissent un individu, tant sur le plan quantitatif que qualitatif de la conception jusqu'à la mort, ainsi que des éventuelles involutions, est la psychologie du développement. Autrement dit, elle étudie l'évolution individuelle au travers de la succession des âges de la vie d'un individu allant de la conception jusqu'à la mort ou encore l'étude du psychisme dans sa formation et ses transformations, en insistant sur l'explication des processus de changement. Il s'agit d'une perspective de la vie entière ou Life-Span qui estime que le développement est continu chez l'individu. Elle s'intéresse à l'histoire personnelle du sujet et aux origines des phénomènes psychologiques, en tenant compte de ses divers contextes de vie et ayant pour objet de comprendre comment l'individu se développe, d'une part, et pourquoi il se développe, c'est-à-dire comment et pourquoi les comportements, les capacités, processus-mentaux et les compétences changent ou se modifient au cours de sa vie humaine, d'autre part.

Il s'agit donc d'un va-et-vient entre discours théoriques et scientifiques, considérations du quotidien et évolution. Son objectif est de comprendre, décrire, d'expliquer les processus de changement dans les interactions de la personne avec son environnement. Cette discipline est très capitale dans la compréhension et l'étude de l'enfance qui est une étape de vie pendant laquelle les principales modifications prennent place tout comme de multiples apprentissages et acquisitions de nouvelles habilités. Autrement dit, c'est pendant l'enfance qu'on acquiert des notions de base afin de pouvoir les appliquer dans les différents domaines de vie. Il existe plusieurs aspects en psychologie du développement : affectif, cognitif, moral, social, psychomoteur et physique. C'est l'aspect cognitif qui nous intéresse.

Plusieurs chercheurs ont travaillé sur cette question, notamment Piaget (1972) qui est le pionnier du développement cognitif en psychologie. Il met l'accent sur l'exploration individuelle de l'enfant, alors que Vygotsky (1978) propose une théorie parallèle à ce dernier. Pour lui, ce sont les interactions sociales qui permettent à l'enfant d'acquérir les connaissances ainsi que les habiletés valorisées par sa culture d'appartenance. Vygotsky (1978) accorde un degré d'importance majeur à cette interaction avec les agents externes, en émettant l'idée que l'homme a besoin d'objets symboliques parmi lesquels on trouve les systèmes arithmétiques, la musique, l'art et la langue. Ses travaux portent essentiellement sur les processus mentaux, la culture et le langage, etc. L'émergence du langage est liée au développement des processus innés et à l'acquisition de nouvelles habiletés. Les compétences innées vont se développer grâce à l'environnement par des entrées physiques et verbales. Le cerveau est structuré en régions fonctionnelles et est composé de réseaux spécifiques permettant l'apprentissage d'une langue.

Cependant, ces prédispositions ne suffisent pas, l'acquis étant primordial afin que le langage puisse se développer. La spécialisation de ces réseaux sera permise par l'expérience et l'environnement, notamment langagier de l'enfant. Le langage n'émerge pas de manière indépendante, il est lié à l'apprentissage d'habiletés spécifiques. Selon Vygotsky (1978) l'environnement joue un rôle important dans le développement langagier de l'enfant. Le langage, en s'étayant, stimule le développement cognitif de l'enfant, activant alors les processus spécifiques. Selon Brossard (2017), cette activation permet ainsi la maturation des fonctions cognitives dont le langage fait partie. Vygotsky (1978) parle du langage en général, étant donné qu'on doit étudier un aspect précis de développement du langage et que sa maîtrise se développe encore, dans des multiples aspects de l'écrit et de l'oral.

Nous examinerons plus particulièrement l'argumentation de l'oral et puisque c'est à la base qu'un enfant est censé maîtriser certaines notions afin de mieux acquérir des savoirs, savoir-faire et savoirs être propres aux différents domaines de connaissance. C'est dans cette optique que l'étude du développement du langage oral chez les enfants a retenu l'attention de plusieurs chercheurs. Notons également que le langage oral comprend deux dimensions à savoir : la compréhension et la production. Parmi les utilisateurs variés du langage oral auxquelles le jeune enfant est confronté vite, c'est sans doute celle qui permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir dans les interactions, en production et en réception. C'est aussi le moyen qui permet donc de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées qui a retenu l'attention de la communauté scientifique.

Le développement du langage oral dépend entre autres de deux facteurs essentiels appelés « ingrédients actifs » (Barth & Liggett-Creel, 2014) : l'interaction parent-enfant et la stimulation du langage (Robert et Kaiser, 2011). Afin de stimuler le développement langagier Alston et St-James (2005) montrent que les interactions parent-enfants se doivent être suffisamment fréquentes. Ces interactions s'adaptent aux initiatives de communication de l'enfant, l'objectif étant de favoriser sa prise de parole. Les parents doivent être réceptifs aux messages verbaux et non verbaux de l'enfant. En effet, d'après Golse (2010), la communication préverbale est une condition préalable de la communication verbale et non simplement un précurseur. Cela concerne donc la détection et l'interprétation des signaux de communications de l'enfant comme ses gestes, ses vocalisations ou encore ses actions de pointer autrement dit les prérequis langagiers. D'après Kuusisscari (2014), cette réceptivité aux messages de l'enfant est la première étape d'une réponse de l'adulte ajustée à la zone proximale de développement de l'enfant.

La seconde étape est d'après Gutentag et al (2014) permettant de produire des interactions adaptées aux initiatives de communication de l'enfant concerne la réactivité au message de celui-ci, la réponse de l'adulte se doit être prompte, contingente et centrée sur les intérêts de l'enfant. Étant donné que nous sommes en psychologie du développement, nous avons fait recours aussi aux travaux de Florin (1999) qui nous montrent que la maîtrise du langage oral se développe encore, dans les multiples aspects de l'oral et que le développement du langage oral implique à la fois l'acquisition de règles en adéquation avec la forme linguistique et les contextes spécifiques, ainsi que la construction d'un répertoire de conduites langagières. Si l'on considère que parler c'est agir sur autrui, dans une conception pragmatique du langage, alors il est important de comprendre comment, l'enfant utilise les différentes fonctions du langage. Dans le but de comprendre la relation entre le développement du langage oral, à travers l'étude des modes d'organisation de l'échafaudage, les membres de la communauté scientifique ne sont pas restés indifférents.

Les études qui ont révélé l'influence du tuteur (adulte) sur le développement cognitif et l'apprentissage de l'enfant sont : Baldwin et al (1945) ; Lautrey (1980) ; Bronstein (1980) ; Vygotsky (1978) ; Florin (2020), etc. Dans la présente étude, nous voulons faire un état des lieux sur les connaissances actuelles concernant le langage oral et les modes d'organisation de l'échafaudage ainsi que la relation qui les lie. Ceci sera élucidé par le biais de six (06) chapitres que nous allons présenter ainsi qu'il suit :

- Le premier chapitre traite de la problématique.
- Le deuxième chapitre porte sur l'approche définitionnelle et la revue de la littérature qui traite des modes d'organisation de l'échafaudage et du langage oral.
- Le troisième chapitre présente la théorie qui explique notre orientation de recherche,
- Le quatrième chapitre dévoile la méthodologie de recherche.
- Le cinquième chapitre présente des données et analyse des résultats des enquêtes.
- Le sixième chapitre traite de l'interprétation, de la discussion et des perspectives des résultats.

# CHAPITRE 1 :

## PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique de recherche est la clé de voûte d'un mémoire. Lorsqu'on parle de problématique, on doit obligatoirement trouver un problème de recherche. C'est dans cet ordre d'idée que Itong (2000) affirme que toute recherche scientifique repose sur un problème, c'est-à-dire une situation embarrassante, ambiguë et /ou non désirable qui suscite des questions dont les tentatives de réponses sont sujettes à polémique. La démarche scientifique exige au chercheur d'exposer d'abord le contexte et justification ensuite la formulation et position du problème afin de mettre en exergue sa pertinence, son importance, ses objectifs, son but ainsi que les intérêts et les délimitations. C'est à ce travail que nous nous attelons dans ce présent chapitre.

### 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.

La psychologie du développement est la branche de la psychologie qui étudie l'évolution, voire les différents changements ou transformations que subissent un individu tant sur le plan quantitatif que qualitatif de la conception jusqu'à la mort ainsi que les éventuelles involutions. Elle s'intéresse à l'histoire personnelle du sujet et aux origines des phénomènes psychologiques, en tenant compte de ses divers contextes de vie. Son objectif est d'expliquer, de décrire et de comprendre les processus de changement dans les interactions de la personne avec son environnement. Il existe plusieurs domaines d'études en psychologie du développement à savoir : Affectif, psychomoteur, social et cognitif. C'est le développement cognitif qui nous intéresse puisque notre sujet se situe dans cet axe et s'inscrit dans une perspective interactionniste du développement humain.

Lors de notre stage académique à l'école départementale, au cours des séances d'apprentissages en français (Initiation à la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire etc.) où il était question de demander aux enfants de raconter une histoire en utilisant correctement des propositions de temps ; où d'utiliser correctement des pronoms possessifs, des articles en respectant la logique. Nous avons observé que certains enfants utilisent correctement des pronoms possessifs à savoir le tien, le mien, la mienne etc. Des articles (le, la, les ...de) et des

propositions de temps (hier, avant, demain, pendant) en respectant la logique. Par contre, d'autres les confondent. Par exemple en ce qui concernent les pronoms possessifs : lorsqu'on demande à un enfant à qui appartient ce sac, il dira que « c'est le tien » et pourtant c'est le mien puisqu'il s'agit de son sac ; bref il ne maîtrise pas encore l'utilisation correcte des pronoms possessifs, en ce qui concerne les articles, lorsqu'on demande à un enfant de décrire une image comportant le dessin du vélo, il va dire « je vois un enfant entrain de pédaler la vélo » au lieu de dire « je vois un enfant entrain de pédaler le vélo. »

Ils confondent aussi des propositions de temps, par exemple, lorsqu'on demande à un enfant de relater une histoire passée en utilisant les propositions de temps, il dira que « demain maman était allée au marché ; elle a ramené du poisson qu'elle a préparé et nous avons mangé » au lieu de dire que « hier, maman était allée au marché et elle a ramené du poisson qu'elle a préparé et nous avons mangé ». Bref, ces enfants n'ont pas encore la notion de temps. Normalement l'enfant de cet âge doit utiliser les articles pour construire oralement une phrase et pour déterminer son nom ; il doit également décrire des images, des situations demander et donner une information, raconter une histoire en utilisant les pronoms possessifs qui conviennent afin de donner un sens au message qu'il passe. Il doit utiliser correctement des pronoms possessifs ; des articles et des propositions de temps en respectant la logique. L'enfant doit utiliser les différents constituants de la syntaxe nominale, à aligner autant d'éléments cohérents et logiques qui concourent à la formulation d'une phrase correcte.

Les observations faites ci-dessus sont recensées dans différents travaux à savoir : l'orthophonie (2001) dans les difficultés spécifiques du développement du langage oral chez les enfants de 3 à 6 ans, a mené une étude sur la prévalence. En ce qui concerne les études étrangères, selon une récente revue systématique de la littérature, la prévalence médiane des retards de la parole et du langage chez les enfants entre 2 à 7 ans est de 5,95 %. Cette prévalence varie selon les études entre 0,6 % et 33%. Le calcul de la prévalence médiane proposée dans la revue de Law (1980 - 1997) est basé sur les résultats de 11 études épidémiologiques, ayant des méthodologies et des critères de définitions des difficultés du langage oral très différents. Aux États Unis, Tomblin et al (2001) ont étudié 7218 enfants anglophones âgés de 5 à 6 ans ayant atteint 7,4%, soit 8% des garçons et 6% chez les filles, à 6 ans le score est de 18%. Dans les banlieues de Londres on a 8,4 % chez les enfants de 3 ans, chez les enfants de 5ans on a 16,2 % et 21,8 % (garçons 15,5 - 20,7 % ; 19,1 - 25,1 %) ; Cette étude montre que les critères de définitions des difficultés de la parole et de langue sont difficiles à l'âge de 6 ans.

En France, une étude a été menée sur 2582 enfants entre 4 et 16 ans. Sur 201 enfants (7,8%) qui ont pris part 47,3 % ont des difficultés liées à la parole (articulation et phonologie) ; 40,8% ont des difficultés au niveau de la lecture. En ce qui concerne le milieu scolaire, sur 2060 enfants de 3 ans et demi, scolarisés en petite section de la maternelle 477 soit 23,2% présentent un problème possible de langage : À Floirac, en Gironde sur 195 enfants de grande section de maternelle dans 3 écoles d'une zone d'éducation prioritaire (ZEP), 20% des enfants présentent des difficultés du langage (difficultés d'expression, graphisme ...). Dans l'Hérault (1987-1988), sur 1500 enfants âgés de 4 à 5 ans, examinés par la PMI dans les écoles maternelles du département 26,8% ont des difficultés du langage, 22,4% de la motricité (graphisme, motricité fine et motricité globale).

Une enquête (1992 -1993) menée par les orthophonistes, montre que 24,9% d'enfants ont des difficultés du langage (articulation, expression, parole et compréhension) et 18,3% de difficultés de la motricité. Ces difficultés sont plus fréquentes chez les garçons soient 29,5% versus 20,4 % chez les filles. C'est dans cette optique qu'une étude a été menée à l'académie de Créteil montre que 7% des enfants présenteraient des difficultés ou retards de langage. On note également que les difficultés du langage étaient comparables en ZEP et en non ZEP. On peut retenir de ces études qu'entre un enfant (entre 3 et 4 ans) sur quatre et un enfant sur cinq serait signalé comme présentant un problème possible de langage. En ce qui concerne les études anglo-saxonnes, la prévalence varie entre 0,6% et 33%, et tient compte uniquement des difficultés du langage spécifiques et primaires. Les études Françaises proposent des prévalences comparables à celles observées dans les études de dépistage à l'étranger soit 20% à 30%, voire plus des enfants entre 3 et 6 ans seraient concernés par les difficultés du langage.

La PISA (2006) mène une étude en France sur les acquis des enfants en français. Les évaluations nationales d'entrée en 6ème nous renseignent sur les acquis des enfants à l'issue de l'école primaire. Ces évaluations montrent régulièrement que les enfants maîtrisent mieux les compétences évaluées en compréhension et réception qu'en production. En lecture, ils sont capables de comprendre la globalité d'un texte, mais ils éprouvent de grandes difficultés à entrer dans une lecture plus analytique (par exemple le repérage des indices grammaticaux). Les difficultés en production d'écrites portent essentiellement sur la cohésion du texte (par exemple la segmentation de la phrase) et la maîtrise des outils de langue (notamment les terminaisons verbales). Le score moyen global en français sixième est de 57%, l'amplitude entre les 10% des élèves les plus faibles (24,99 %) et les 10 % les plus forts (85,61%) est de 60 points environ,



soit 10 points de plus qu'au score de français en CE2 de la même année. L'analyse de l'attitude des enfants face aux difficultés montre régulièrement des taux de non réponses ou de réponses partielles assez élevées.

Selon le rapport du haut conseil de l'éducation à l'école primaire en France (2007), une étude a été menée sous la direction de l'enseignement scolaire, montre qu'en début de scolarité, les enfants ont des difficultés dans la compréhension orale, des phrases simples, l'identification de mots présentés oralement et des jugements de grammaticalité (ils échouent à la moitié des items). On observe de nombreuses corrélations entre les évaluations. Les enfants qui participent le moins aux conversations scolaires obtiennent des résultats inférieurs à ceux des grands parleurs à toutes les épreuves. De plus, les résultats aux épreuves orales en GSM sont corrélés entre eux, et le sont aussi avec les résultats aux épreuves orales de CP. Bref la réussite à un niveau s'accompagne de la réussite aux autres à l'oral, il en est de même pour les difficultés. Ces difficultés dans la maîtrise de l'oral sont loin d'être négligeables.

Le PASEC (2014), fixe dans 10 pays comme objectif prioritaire de lecture à travers leurs programmes, l'acquisition des compétences nécessaires pour lire de façon correcte et autonome à la fin du cycle primaire. Cette finalité suppose que les enfants aient atteint le niveau de déchiffrage de l'écrit, pour automatiser la lecture de mots familiers et qu'ils possèdent un niveau de compréhension orale et de vocabulaire suffisant dans la langue d'enseignement, pour développer leurs capacités à comprendre des phrases et des textes en début de la scolarité primaire, il est attendu que tous les enfants soient capables de lire et comprendre un message court, simple et familier. Les tests de langue selon le PASEC (2014) de début de cycle primaire mesure les performances des enfants au cours des premières étapes de l'apprentissage de la lecture afin de déterminer s'ils disposent des connaissances et compétences suffisantes en compréhension de l'oral, est évalué à travers des messages oraux associant des mots et phrases isolés et des textes. Le développement des compétences dans ce domaine, permet aux enfants d'entendre leur vocabulaire pour automatiser le décodage en lecture par le biais des correspondances entre l'oral et l'écrit.

Il s'agit de comprendre et de reconnaître des familles de mots et comprendre un test. Par ailleurs, il note que le seuil « *suffisant* » en langue correspond au niveau 3 de l'échelle de compétences de langue, soit au moins 540 points sur l'échelle de scores internationales. En 2014, dans dix pays enquêtés, plus de 70 % des enfants en moyenne n'ont pas atteint le seuil, « *suffisant* » (540) de compétence en langue après deux ans de scolarité primaire. En d'autres termes,

la majorité des enfants en début de cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés à déchiffrer les composantes de l'écrit à comprendre des phrases, des textes et des messages oraux. La répartition internationale des enfants dans les échelles du niveau 1 est de 30, 36 %.

Au Cameroun, la situation est tout aussi préoccupante puisqu'en moyenne 70,3 % des enfants n'atteignent pas le seuil « *suffisant* » (540) en langue en début de scolarité et 8,9 % ne manifestent aucune des compétences les plus élémentaires mesurées par ce test dans le langage de scolarisation. En complément de ces résultats, les informations présentées ci-dessous permettent d'approfondir la comparaison de la performance du Cameroun 29,9 % vis à vis des autres pays, score moyen statistiquement. À l'instar du Burundi qui a un score moyen statistiquement supérieur à celui du Cameroun soit 3,0 %. Le Burkina Faso 24,1 % ; Congo 28,6% ; Côte d'Ivoire 37,5% ; Sénégal 29,3 % ; Tchad 36,3% ; à un score moyen statistiquement égal à celui du Cameroun. Par contre le score du Bénin est de 46,6% ; Niger 37% ; et Togo 30,4 % est inférieure à celui du Cameroun.

Pour rappel, en début de scolarité primaire, les pourcentages des enfants camerounais qui se situent en dessous du seuil « *suffisant* » en langue s'élève respectivement à 70,4%. Dans le sous-système francophone (établies par l'enquête du PASEC 2014) ; le pourcentage des enfants qui se situent dans chacun des niveaux des échelles de compétences de langue suit une répartition à savoir : la zone Ouest enregistre la part plus importante des enfants francophones atteignant le seuil « *suffisant* » de compétences avec un score de 43,7 % parmi toutes les zones de ce sous système. Par contre, les zones Grand Nord ont 91,3% et du grand Centre 66,2% affichent des proportions très élevées d'enfants n'atteignant pas le seuil « *suffisant* » de compétences en langue. Dans la zone Grand Nord, en moyenne 16,9% de la population scolaire éprouvent de très grandes difficultés à comprendre des messages oraux très courts en langue d'enseignement et à déchiffrer des mots écrits. Soit 7,8% dans la zone Grand Ouest et 1,7% dans le Grand centre.

L'évaluation PASEC (2019) couvre 14 pays d'Afrique subsaharienne membres de la CONFEMEN. Il présente l'échelle de compétences de début de scolarité primaire en langue. Cette échelle de compétences rend compte des performances de l'ensemble des pays à l'évaluation du test en langue. Le seuil en langue correspond à 540 points pour l'échelle des compétences en langue au début de la scolarité. Il ressort globalement que près de 44, 5 % des enfants se situent au-dessus du seuil de compétences. En revanche 55,5 % d'enfants n'ont pas encore

atteint le seuil de compétences en langue. Cette deuxième catégorie d'enfants a des difficultés des capacités de compréhension orale et de compréhensions des mots écrits. Les enfants qui se situent au niveau 1 sont uniquement capables d'effectuer les tâches moins complexes des épreuves du PASEC. Les compétences de ces enfants relèvent du niveau des premiers contacts avec le langage oral. Ils sont capables de comprendre les messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils éprouvent de grandes difficultés dans l'identification graphologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).

Dans l'ensemble des pays de l'évaluation, en moyenne 18,3% des enfants se limitent à ce niveau de l'échelle de compétences en langue. Les pays dont la majorité d'enfants se situe au-dessus du seuil de compétence en langue sont : Burundi 78,9%, Gabon 66,1% ; Congo 63,3%, et Madagascar 55,3 %. Dans l'ensemble de ces quatre pays, la majorité des enfants ayant atteint le seuil de compétences se place au niveau le plus élevé de l'échelle. Le pourcentage d'enfants au-dessus du seuil est encore plus remarquable au Burundi où plus de la moitié 55,5% des enfants évalués atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle de compétences. Par contre 10 pays sur les 14 participants à cette évaluation présentent une distribution dans laquelle une part importante de leurs enfants n'atteint pas le seuil suffisant de compétence en langue.

Parmi ces pays le Sénégal 52,4 %, le Niger 55,7%, la RDC 58,4 % comptent une faible majorité sous le seuil « suffisant » de compétences. Cependant, l'on observe que de plus importantes proportions d'enfants Guinéens 76,7% ; Togolais 75,6 %, Ivoiriens 66, 9%, Tchadiens 66%, Burkinabès 65,8%, Béninois 62,4% et Camerounais 60,6% ne disposent pas de compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés de leur apprentissage. Toutefois, dans l'ensemble des 10 pays, au moins un quart des enfants se situent au niveau 1 de l'échelle de compétences et en deçà. D'importantes proportions d'enfants sont en situation de grandes difficultés d'apprentissage de la langue de ces pays.

On note également l'échelle de compétence selon le PASEC (2019) de début de scolarité primaire en langue dans le sous-système francophone au Cameroun. Globalement dans le sous-système francophone 62,4% des enfants se trouvent en dessous du seuil « suffisant » de compétences attendues en langue, avec près de 12% qui sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1. Avec seulement 10% d'élèves en dessous du seuil « suffisant » de compétences en langue en début de scolarité, la Strate du littoral enregistre la plus faible pro-

portion avec près de 1,5%, le centre 48,4% avec près de 3% d'enfants en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1. À contrario, l'extrême Nord 90,1% ; le sud 78,3% et l'ouest 69,5% enregistrent les plus fortes proportions d'enfants en dessous du seuil « suffisant » de compétences. Il ressort de ces études que les tendances en début de scolarité en lecture sont plus prononcées surtout au niveau supérieur de l'échelle de compétences.

L'UAS (2016), mené une enquête sur le langage d'enseignement au Cameroun en fin du niveau 1 du cycle primaire. Sur 1769 enfants interrogés, 1469 font partir du sous-système francophone et 300 du sous-système anglophone. En langue d'enseignement, 79,7% des enfants ont obtenu moins de 50 points sur 100. 50% des enfants du privé ont obtenu des scores supérieurs à 53 points sur 100 tandis que 75% des enfants du public ont obtenu un score inférieur à 30 points. Plus de 75% des enfants éprouvent des difficultés en lecture oralisée, avec 30 % des enfants qui n'ont pas pu déchiffrer un mot de la grille proposée. 71,5% des enfants ont obtenu un score inférieur à 40 en lecture conscience phonologique, 77,6 des enfants éprouvent aussi d'énormes difficultés en grammaire soit 51,5 % d'enfants ont obtenu un score de 0.0 point.

Les enfants des zones rurales sont moins performants que ceux des zones urbaines en langue. Les filles performent mieux que les garçons en langue d'enseignement. Les enfants plus âgés performent moins que les plus jeunes dans la langue. La probabilité de performance augmente de 3,56 fois chez les enfants disposant d'un manuel de lecture en classe par rapport à des enfants qui n'en disposent pas. Un enfant ayant un père qui sait lire, à 1,47 fois de chance d'être plus performant que son camarade dont le père est analphabète. L'enfant qui parle souvent ou toujours sa langue d'enseignement à la maison est 2,19 fois plus performantes qu'un enfant de même niveau qui ne parle pas du tout cette langue à la maison. Un enfant de CP/CL fréquentant une école dirigée par une femme à 1,7 fois de chance de mieux être performant qu'un enfant de même classe fréquentant une école dont le directeur est un homme.

Il ressort qu'en langage d'enseignement 75% des enfants éprouvent des difficultés en lecture oralisée, 78 % en grammaire, seuls 19% on atteint le niveau d'acquisition attendu en « lecture conscience phonologique », 40% d'enfants sont dans les échelles supérieures en vocabulaire (test moyennement réussi et niveau d'acquisition attendu atteint). Le score moyen en langue d'enseignement dans le sous-système anglophone est de 27 dont légèrement inférieur au score national qui est de 28,2 alors que celui du sous-système francophone est de 28,3 dont

sensiblement identique au score national. Les difficultés en langage d'enseignement ont un impact sur le reste des compétences visées par le niveau 1.

Ces éléments que nous venons de décrire, expliquer, renvoient en psychologie du développement à un type particulier d'activité dans le champ du langage oral. De ce fait, qu'est ce qui justifierait la persistance de développement du langage oral dans le contexte camerounais ? L'environnement de l'enfant serait-il un facteur de développement ou de non développement du langage oral ? Quels sont les facteurs qui contribuent au développement du langage oral dans le contexte camerounais ? Quel est le rôle de l'affectivité sur le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ? Quel est l'état du langage oral au Cameroun ?

## **1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME**

Selon Berry et al (2011), le développement peut être considéré comme le résultat des interactions entre l'organisme biologique et les influences de l'environnement. Il peut être étudié sous plusieurs aspects : social, affectif, émotionnel et cognitif. C'est le développement cognitif qui est notre préoccupation. Il est défini comme étant un aspect de la psychologie qui étudie la cognition des êtres humains. Ce domaine cherche à comprendre la façon dont les gens perçoivent, apprennent, mémorisent et représentent certaines informations et comment ces modèles influencent leur comportement : C'est la cognition. Le concept part de la reconnaissance du fait que personne ne peut saisir la réalité dans son essence. Il suffit d'avoir une interprétation des faits et des informations dont vous avez pris conscience et, à partir de là, de raisonner et de construire votre compréhension de ce qui se passe autour de vous.

Cette construction se fait à travers divers les principales fonctions psychologiques que sont notamment la perception, l'attention, la mémoire, la pensée, l'apprentissage et le langage. C'est cette dernière qui nous intéresse. Il existe deux types de langages à savoir animal et humain. Nous aborderons le langage humain qui est construit avec les éléments de deux types, et qui sont structurés de manière hiérarchisée, c'est ce que Martinaud a appelé « la double articulation » la première articulation construit l'énoncé à partir des unités les plus petites correspondant à une signification ( les monèmes) : par exemple « chaise » est un monème parce qu'il ne peut être décomposé en signifiés distinctifs aux quels correspondraient des parties de ce mot, en revanche « chantons » comporte deux monèmes : « chant » qui se retrouve dans « chant », « chanter », et « ons » que l'on retrouve dans « marchons » ou « dansons » pour indiquer une action réalisée par le locuteur et son interlocuteur.

La seconde articulation construit les monèmes à partir d'unités plus petites. Les phonèmes qui ne sont pas porteuses de sens mais qui permettent d'établir des différences de sens, par exemple pour « lampe » et « rampe », les sons correspondant à l et r sont des phonèmes. Pour Vygotsky (2012), le langage permet sous sa forme intérieuriser de prendre de la distance par rapport aux actions de contrôler son comportement ainsi que celui des autres. Les conceptions théoriques du langage et de son acquisition ont beaucoup évolué, depuis les idées behavioristes du début du 20<sup>ème</sup> siècle, selon lesquelles le langage était un comportement comme les autres, sans spécificité, se développant sous l'effet de renforcements produits par l'entourage jusqu'aux théories pragmatiques interactionnistes pour lesquelles apprendre à parler c'est apprendre à agir sur autrui, dans des contextes de production spécifiques.

D'après Bernicot et Bert-Erboul (2009), les enfants possèdent un vocabulaire de 1000 mots et peuvent définir et expliquer certains mots. La plupart des enfants de cet âge utilisent correctement les notions relatives à l'espace et au temps. Ils montrent que l'imparfait et conditionnel n'apparaîtront qu'entre 5 et 6 ans. Dans la même lancée que Terwagne et Vanesse (2008) affirment également que la narration d'événements devient de plus en plus étoffée et structurée. Au niveau de la conjugaison, ils sont capables de conjuguer et accorder les verbes irréguliers. Bee et Boyd (2011) vont montrer qu'à 3 ans, le vocabulaire de l'enfant va exploser jusqu'à 5 à 6 ans, l'enfant peut apprendre jusqu'à 10 nouveaux mots par jour. À 5 ans, l'enfant sait compter jusqu'à 10 et récite par cœur les lettres de l'alphabet. Passé cet âge, il parvient à former des phrases de plus en plus complexes. C'est à dire celles-ci sont longues et contiennent plusieurs verbes conjugués qui concordent les uns avec les autres au niveau temporel. L'apparition des propositions de temps (après, avant et pendant) apparaît également durant cette 5ème année.

La neuropsychologie et les techniques d'imageries cérébrales ont également apporté un éclairage intéressant sur les dysfonctionnements du langage liés à des atteintes cérébrales. L'évolution est liée également à des concepts généraux du langage qui se sont modifiés : Le langage, c'est du vocabulaire : on a tout d'abord décrit la taille et la compréhension du répertoire de mots compris et produits par les enfants à différents âges, et on a tenté de dégager des règles d'acquisition des significations. Le langage est une certaine organisation des énoncés : on a tenté de comprendre les règles d'organisation des discours et les différentes étapes de leur acquisition par les enfants. Le langage, ou plutôt les conduites langagières, se réalise (ent) en actes qui créent des relations entre l'énonciateur (celui qui parle ou écrit), le destinataire et le contenu de ce qui est dit ou écrit, on s'efforce alors de comprendre comment l'enfant va apprendre, d'abord

sous forme non verbale, puis verbale, et avec l'aide de l'entourage, à agir au moyen du langage, en utilisant les règles de sa langue maternelle.

Le langage complète les autres sources de connaissances en anticipant sur l'expérience personnelle qu'il suscite et guide. Il constitue, à la fois, l'instrument essentiel de la pensée et le fondement de la vie sociale. Selon Florin (1999) lorsque l'enfant produit régulièrement des énoncés à deux ou trois mots, le marquage grammatical va se développer, à la fois pour le syntagme nominal et verbal. Pour elle, l'enfant de cet âge a des capacités de structurer des récits, d'expression de la succession des temps avec des moyens lexicaux et la conjugaison, de construction des scènes imaginaires avec l'emploi du conditionnel. En ce qui concerne la production, l'enfant de cet âge a des capacités de pratiquer des jeux d'imitation, transformation, création sur la langue et de mettre en œuvre des situations permettant de travailler des conduites discursives élaborées. Si l'on considère que parler c'est agir sur autrui, dans une conception pragmatique du langage, alors il est important de comprendre comment l'enfant utilise progressivement les différentes fonctions du langage. Certaines de ces fonctions sont présentes dès le début de la vie, dans la communication non verbale, au cours de la deuxième année et des fonctions qui apparaissent plus tardivement dans le langage de l'enfant. À l'instar de la fonction d'évocation, heuristique et imaginaire.

On a longtemps considéré que les enfants apprenaient à parler dans leur famille, et en quelque sorte naturellement, sans enseignement. Les travaux de la psycholinguistique nous ont appris qu'ils construisent leurs compétences langagières dans les interactions avec les adultes qui adaptent leur langage, mettant en mots ce qui se passe, dans des situations diversifiées, et utilisent des procédés spécifiques d'enseignement, largement inconscients pour l'essentiel. Le tuteur doit utiliser différentes activités nécessaires à un bon développement langagier. Les enfants ont besoin de se trouver régulièrement en position d'interlocuteur pour développer de telles compétences, ce qui suppose des activités régulières en petits groupes dans la classe pour que tous puissent accéder aux interactions langagières. Nous pensons que ces enfants pourraient avoir des difficultés de développement du langage oral.

Les travaux de Brin et al (1997) montrent que les enfants de cet âge ont des capacités de perception et de compréhension « comprendre les phrases interrogatives, s'intéressent au sens des mots, discriminent les sons proches exemple ba et da, souhaite à apprendre à lire, etc. » et les capacités de production et d'expression « phrases complexes, utilisent toutes les notions

relatives à l'espace et au temps, conjuguent et accordent les verbes irréguliers, racontent de façon correcte une histoire, son nom, âge et son adresse, peuvent expliquer et définir ».

Delahaie (2009) affirme que les enfants peuvent énumérer leur date d'anniversaire et sont à même de communiquer leur adresse vers 6 ans. C'est ainsi que Akhtar et al (1991), affirment que l'enfant de 6 ans possède généralement les structures de base de sa langue maternelle, tant du point de vue du vocabulaire de la vie quotidienne que des constructions syntaxiques courantes ou des principales fonctions de la communication. Pour Saussure (1999), l'enfant de 6 ans a des capacités de composer des unités des sons et de sens (monèmes). C'est ainsi que Séron (2000) montre que l'enfant de cet âge a des capacités de respecter les règles communes de combinaisons et ses mots. Elle met en action cette langue des mots dans les activités de compréhension ou d'expression.

Dans le même sens, Vygotsky (1896-1934) psychologue du développement a pensé qu'acquérir le langage oral à l'âge de 6 ans passe nécessairement par la mise en œuvre d'un ensemble de modes d'organisation de l'échafaudage qui se doit d'articuler en cohérence et donc de manière progressive les différents modes d'organisation. Pour lui, pour atteindre une meilleure compréhension de développement du langage oral, l'on se doit d'articuler, mettre en cohérence les différents modes d'organisation de l'échafaudage. Ceci dit, privilégies certains modes aux détriments des autres ou alors décident, optent telle étape et marginalise telle autre étape. Ces différents modes qui, pour Vygotsky (1978) constituent le repère et le sens de tout apprentissage du langage, s'articulent autour de : **Susciter l'intérêt de l'enfant, Simplifier en réduisant le nombre d'étapes, Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, Soutenir sa motivation pendant la tâche, Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant, et Cultiver le désir de réussite.**

Or lorsqu'on observe les séquences d'apprentissages du langage oral dans certains établissements de la place, on remarque que, la plupart des tuteurs ou des adultes voire même des personnes plus avancé ne mettent pas toujours en œuvre et de manière cohérente ces modalités, certains privilégient l'une ou l'autre et tentent de marginaliser d'aucun, le constat est donc que lors de notre stage académique mené à l'école départementale de Melen, autours des séances d'apprentissages de l'initiation à la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la lecture où il était question de demander aux enfants de raconter une histoire en utilisant les propositions de temps ; d'utiliser correctement des articles et des pronoms possessifs en respectant la



logique. Nous avons observé que, certains enfants utilisent correctement des pronoms possessifs à savoir le tien, le mien, la mienne, etc. ; les articles (le, la, les ...) et des propositions de temps.

Par contre d'autres enfants confondent les pronoms possessifs, les articles exemple : lorsqu'on demande à un enfant à qui appartient ce sac, « il dira que c'est le tien » et pourtant c'est le mien puisqu'il s'agit de son sac, bref il ne maîtrise pas encore l'utilisation correcte des pronoms possessifs, en ce qui concerne les articles, lorsqu'on demande à un enfant de dire ce qu'il voit sur une image comportant le dessin du vélo, « il dira la vélo » au lieu de dire le vélo. Ils confondent aussi des propositions de temps par exemple lorsqu'on demande à un enfant de relater une histoire passée en utilisant les propositions de temps (hier ,avant ; pendant , demain , après etc. ), il dira par exemple que demain maman était allée au marché , elle a ramené du poisson qu'elle a préparé et nous avons bien mangés au lieu de dire que hier maman était allée au marché et elle a ramené du poisson qu'elle a préparé et nous avons bien mangés bref , ces enfants n'ont pas encore des notions de temps. Ces enfants n'utilisent pas encore correctement la notion de temps.

Florin (2020) montre que les enfants âgés de 6 ans ont des capacités d'utilisées correctement les articles, des prépositions de temps et pronoms possessifs. Le rythme d'acquisition du vocabulaire évolue en fonction de l'environnement social et culturel de l'enfant. Pour elle, ses enfants ont des capacités de compréhension et de production. C'est donc ce qui fonde le problème de notre recherche.

### **1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

#### **1.3.1 Question générale de recherche**

Par définition ; la question de recherche est une demande explicite concernant un sujet d'étude dans le but d'étendre la connaissance que l'on a. Selon Fortin (2006), la question de recherche est une étape de la recherche scientifique qui consiste à poser une question afin d'identifier la variable qui agit sur l'autre ou encore pour prendre connaissance de la variable indépendante sur la variable dépendante. Elle est une interrogation pertinente sur le thème général de recherche. C'est la question dont la réponse est l'hypothèse générale. Elle permet de circonscrire un problème réalisable et moins coûteux dans sa réalisation. Elle doit être claire, pertinente et conduire à une recherche faisable surtout de manière simple, pour que tout le monde puisse la comprendre.

Cette question cible la portée et la limite de notre recherche. Celle que pose notre étude est la suivante : « Comment les modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent-ils de comprendre l'acquisition du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ? » Cette question nous paraît pertinente pour notre recherche dans la mesure où elle nous renvoie à la psychologie du développement et plus précisément dans le domaine cognitif de l'enfant, car il est à noter que le développement d'un individu est un continuum mais il peut avoir des insuffisances ou difficultés lors des apprentissages. De cette question nous avons dégagée six questions spécifiques de cette recherche.

### **1.3.2. Questions spécifiques de recherche**

Les questions spécifiques de recherche sont des interrogations pertinentes sur les indicateurs de l'objet de recherche. En nous fondant sur l'approche de Lautrey (1980) qui prend en compte à la fois les caractéristiques individuelles et environnementales dans le développement de l'enfant, l'échafaudage sera opérationnalisé en six (6) modalités que sont : susciter l'intérêt de l'enfant ; simplifier en réduisant le nombre d'étape, guider l'enfant dans le choix de ses stratégies ; soutenir sa motivation pendant la tâche, anticiper et signaler les erreurs de l'enfant enfin cultiver le désir de réussir. Pour comprendre cette partie, nous allons donc faire recours à l'échafaudage. Ce qui nous a permis d'avoir six questions spécifiques :

Q1- Comment, les difficultés pour le tuteur à susciter l'intérêt de l'enfant à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q2- Comment, les incapacités pour le tuteur à simplifier en réduisant le nombre d'étapes à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q3- Comment, les difficultés pour le tuteur à soutenir sa motivation pendant la tâche à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q4- Comment, les difficultés pour le tuteur à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q5-Comment, les défaillances pour le tuteur à anticiper et signaler des erreurs de l'enfant à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q6- Comment, les inhibitions pour le tuteur à cultiver le désir de réussite à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

#### **1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE**

D'après Le Petit Robert (1971), l'objectif désigne le « point contre lequel est dirigé une opération stratégique ou tactique ». L'objectif désigne le point sur lequel est focalisée notre attention. L'objectif d'une recherche renvoie à quoi voudraient aboutir les chercheurs à travers la démarche scientifique. Pour notre étude, nous avons deux types d'objectifs à savoir : général et spécifiques.

##### **1.4.1. Objectif général**

L'objectif général d'une recherche scientifique est ce que le chercheur veut, à travers la question principale, connaître ou atteindre au terme de son étude. En psychologie du développement l'objectif est de décrire, d'expliquer et de comprendre les différents changements et transformations que connaît un individu tant sur le plan quantitatif que qualitatif ainsi que des éventuels involutions. Dans notre étude, nous voulons principalement comprendre, comment, des modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

##### **1.4.2. Objectifs spécifiques**

La saisie de l'objectif général de cette étude nécessite que nous le décomposions en objectifs spécifiques. Les objectifs spécifiques d'une recherche scientifique sont ce que le chercheur veut, à travers les questions spécifiques, connaître ou atteindre au terme de son étude. Nos objectifs spécifiques seront les suivants :

**O1** – Comprendre, comment, les difficultés pour le tuteur à susciter l'intérêt de l'enfant à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**O2-** Comprendre, comment, les incapacités pour le tuteur à simplifier en réduisant le nombre d'étapes à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**O3 –** Comprendre, comment, les difficultés pour le tuteur à soutenir sa motivation pendant la tâche à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**O4-** Comprendre, comment, les difficultés pour le tuteur à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**O5-** Comprendre, comment, la défaillance pour le tuteur à anticiper et signaler les erreurs chez l'enfant à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**O6-** Comprendre, comment, les inhibitions pour le tuteur à cultiver le désir de réussir à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

## **1.5. BUT DE L'ÉTUDE**

Les changements concrets et observables que cette recherche vise à produire, sont d'accord de donner un regain de vigueur méthodologique aux activités heuristiques, longitudinales en psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du développement, à travers une méthode qualitative descriptive et une analyse statistique objective et parcimonieuse des données des secteurs affectifs et cognitifs du développement. Sur le plan pratique, elle nous situe dans une dynamique de lien direct entre le développement du langage oral en fonction des modalités de l'échafaudage.

## **1.6. INTÉRÊT DE LA RECHERCHE**

Dans cette partie, il sera pour nous de ressortir les différentes catégories d'intérêt de notre recherche. Il s'agira de l'intérêt scientifique, de l'intérêt pour la psychologie du développement, de l'intérêt social et de l'intérêt personnel.

### **1.6.1. Intérêt scientifique**

Cette étude porte sur le développement du langage oral chez les enfants. Ceci relève du développement d'un individu. En mettant en rapport cet aspect du développement avec le concept d'échafaudage, ce qui serait susceptible d'améliorer la prise en compte des pratiques culturelles, de socialisation, condition de la sauvegarde de l'identité culturelle tout en tenant compte du développement du langage oral dans un contexte socioculturel des enfants. L'intérêt scientifique de cette étude permet d'évaluer des ethnothéories de l'éducation par rapport à la résolution des problèmes du langage en général et du langage oral en particulier chez les enfants. En outre cette étude permet de proposer de nouvelles stratégies plus faciles adoptées lors de l'apprentissage du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans à travers une étude qualitative.

Elle permet également de proposer une meilleure compréhension des conditions qui favorisent l'apprentissage du langage oral chez les enfants. Elle permet de comprendre la pertinence des modes d'organisation de l'échafaudage et Le développement du langage oral par rapport au développement cognitif de l'enfant dans la société camerounaise. Un des apports les plus importants dans ce champ d'étude provient des approches culturelles et de l'intégration des questions qu'elles soulèvent. La psychologie du développement trouve également son compte dans l'apprentissage du langage oral chez les enfants d'un certain âge. Elle permet aussi de favoriser des recherches ultérieures.

### **1.6.2. Intérêt pour la psychologie du développement**

L'étude permettrait d'avoir une lecture des phénomènes langagiers et de l'échafaudage qui pourraient être mobilisé dans la socialisation en situation socioculturelle, des enfants issus des contextes différents. Elle pourrait aussi permettre d'étudier à travers l'usage des tests sur le langage et l'échafaudage, l'influence des compétences de maîtrise du langage sur les capacités d'adaptation sociale et les modes d'organisation de l'échafaudage. Elle aiderait à redynamiser l'utilisation des échelles dans l'étude des liens en rapport avec des phénomènes culturels ou socioculturels, inférant sur les problématiques développementales, notamment dans les secteurs cognitifs, socio affectifs, émotionnels, perceptifs, moteurs et linguistiques du développement de l'enfant.

Notre étude permettra aussi aux psychologues du développement d'approfondir la recherche des causes du langage oral des enfants âgés de 6 ans car nous constatons de nos jours que les enfants ont d'énormes difficultés dans la maîtrise du langage oral et par conséquent, ils ne pourront pas comprendre les autres domaines de connaissances. Ceci crée un frein dans le

processus apprentissage/enseignement. Ainsi, les recherches en psychologie sur la cognition aideront à réduire les difficultés de développement du langage oral provenant des relations adultes-enfants de mauvaise qualité.

### **1.6.3. Intérêt social**

Cette étude permet aux parents de comprendre la place ou le rôle qu'occupent les modes d'organisation de l'échafaudage dans la construction ou le développement du langage oral. Cette étude permettra aux différentes familles de jouer leur rôle en tant que premier éducateur des enfants dans la transmission des valeurs socioculturelles afin de les pérenniser. L'étude pourrait permettre d'impulser une stratégie de développement personnel, qui sauvegarderait leur patrimoine culturel, garantissant non seulement le bénéfice symbolique associé à leur développement, mais aussi le bénéfice de socialisation qui serait substantiel au fait de tester les inférences liées aux différences. Autrement dit, l'intérêt social de cette étude est qu'elle interpelle tous les acteurs de la chaîne éducative en général et les parents en particulier sur le rôle que jouent les modes d'organisation de l'échafaudage dans le processus de développement du langage oral chez l'enfant et de connaître les types de modes d'organisation de l'échafaudage le mieux appropriés pour le développement du langage oral.

Étant donné que le langage oral fait partie des disciplines scolaires qui freinent l'évolution ou la réussite des enfants, l'intérêt social de cette étude est de faire appel aux différents tuteurs de trouver les moyens nécessaires qui vont permettre aux enfants d'organisation l'échafaudage dans le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans. L'intérêt social de cette étude est qu'elle interpelle la société et le groupe tout entier sur la question de mieux comprendre les règles et principes qui concourent au langage oral afin de pouvoir booster les compétences des enfants, en leur donnant le désir de cultiver, de créer, l'amour du travail bien fait. Elle aurait permis également de trouver des solutions pouvant favoriser des meilleurs modes de compréhension du langage. Nous voulons aussi interpeller les tuteurs et particulièrement les adultes à réviser leur processus d'interaction avec les enfants. L'entourage familial devra tenir compte des changements qui s'opèrent dans la vie de leurs enfants pendant l'enfance, car cette transition ne va pas toujours sans la maîtrise des notions de bases.

## **1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE**

### **1.7.1. Délimitation géographique**

Cette étude a été menée dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 3<sup>ème</sup>. Cet arrondissement abrite plusieurs établissements scolaires publics et privés dans lesquels nous collecterons nos données. Vue l'étendue de cet arrondissement, nous limiterons notre étude à l'école primaire puis précisément à l'école publique d'application de Melen. Cette école a été notre structure de stage en master II, c'est le cadre dans lequel nous allons mener notre étude. Notons également que cette école abrite plusieurs écoles primaires francophones et anglophones. On y rencontre une population hétérogène, dont des familles venant de toutes les régions du Cameroun : Centre, Littoral, Adamaoua, Sud-ouest, Ouest, Nord-ouest, Est, Sud, Nord, Extrême-Nord. Dans chacun des groupes, sous-groupes d'ethnies.

### **1.7.2. Délimitation de la population**

Le phénomène du langage oral touche toutes les couches de la société, mais il semble de plus en plus toucher les enfants âgés de 6 ans parce qu'ils sortent des différentes familles et la plupart viennent à l'école pour la première fois. Cette population est composée d'enfants issus de différentes cultures (Bafia, Bassa, Eton, Bamiléké, etc.), il y a énormément d'hétérogénéité à la fois linguistique et culturelle.

## CHAPITRE 2 :

# APPROCHE DÉFINITIONNELLE ET REVUE DE LITTÉRATURE

Dans ce chapitre il est question de présenter de façon explicite les notions clés et de recenser des écrits ou travaux qui ont été menés en relation avec notre sujet d'étude ou d'élaborer la revue de la littérature autour de ces thématiques essentielles.

### 2.1. APPROCHE DÉFINITIONNELLE

Chaque problème de recherche contient une pluralité de concepts. En vue d'une meilleure compréhension de notre recherche et du problème qu'il soulève, il apparaît évident à notre sens de saisir au préalable les concepts fondamentaux qui modulent toute la réflexion qui va animer ce travail. Nous justifions cela par le fait que le sens et l'orientation d'un terme sont généralement déterminés par le contexte dans lequel ce dernier est utilisé. Afin d'éviter toute confusion et ambiguïté, il convient de définir dans les paragraphes suivants ces concepts clés tels qu'appréhendés dans la présente étude, à savoir : Modes, organisation, échafaudage, Langage, oral ; langage oral et enfant

#### 2.1.1. Modes

Les modes sont des aspects importants de la culture populaire et ont une grande influence sur la façon dont les gens se présentent et se perçoivent dans la société. Ce sont des manières d'être, de penser, d'agir, particulière à quelqu'un. Ce sont également les manières de se comporter propres à un groupe social, une région, un pays. Ce sont des phénomènes impliquant le collectif via la société ou encore des phénomènes multifactoriels.

#### 2.1.2. Organisation

Le terme organisation renvoie à une méthodologie, c'est-à-dire la structure de ce que l'on observe. En psychologie sociale, ce sont des lieux où des personnes participent et réagissent, des lieux où se nouer les relations sociales. C'est également des systèmes orientés vers la réalisation d'un certain nombre d'objectifs. C'est des ensembles structurés, figés contraignants



pour les individus ou encore des constructions collectives et dynamiques, qui cherchent à accomplir des objectifs communs.

Selon Robbins (1987), c'est un ensemble des moyens structurés constituant une unité de coordination ayant des frontières identifiables, fonctionnant en continu en vue d'atteindre un ensemble d'objectifs partagés par les membres et participants.

D'après Livian (1995), il s'agit des systèmes sociaux créés par des individus afin de satisfaire grâce à des actions coordonnées certains besoins et d'atteindre certains buts.

Pour Desreumaux (1998), il s'agit des groupes d'individus qui agissent de façon concrète pour atteindre certains buts.

### **2.1.3. Échafaudage**

L'échafaudage selon Vygotsky (1978) est un endroit où les enfants travaillent ensemble pour accomplir une tâche car les enfants plus avancés, aident les enfants moins avancés à apprendre comment faire la tâche.

Pour leur part, Rogoff (1990) et Wertsch (1979) perçoivent l'échafaudage comme le soutien attiré qui aide les apprenants à apprendre par l'activité. Ainsi aider les enfants à effectuer des tâches qui sont hors de leur portée et par conséquent leur permettent de développer les compétences nécessaires pour remplir ces tâches de manière indépendante.

Tabak (2004) précise que l'échafaudage est un moyen de médiation auquel on ne prévoit pas recourir indéfiniment. On comprend donc que les échafaudages sont les outils pour franchir un seuil d'autonomie au-delà duquel l'enfant peut accomplir la tâche sans les échafaudages lui ayant préalablement permis d'atteindre ce niveau d'autonomie.

On peut regarder l'échafaudage à partir de la formulation de Hannafin et al (1999), Jackson et al (1994), Linn (1995) et Vygotsky (1978) qui précisent qu'il s'agit d'outils, de stratégies et de guides qui soutiennent les enfants vers l'atteinte d'un niveau supérieur de compréhension ; un niveau qui serait impossible si les enfants travaillent par eux-mêmes. À noter la distinction de Guzdial (1994) qui donne en exemple que bien qu'une encyclopédie peut soutenir l'apprentissage, elle ne supporte pas l'accomplissement et, par conséquent, cela n'est pas considéré comme un échafaudage. Un exemple d'échafaudage contribuant à supporter l'accomplissement sera d'avantage l'explication d'une stratégie formulée à l'enfant, à partir de laquelle, le novice parvient à effectuer une tâche ou une action souhaitée.

Selon Brown et Newmant (1989), l'échafaudage est un outil favorisant l'apprentissage à travers lequel les enfants peuvent apprendre en prenant des responsabilités naissantes ainsi qu'en jouant leur rôle dans la résolution des problèmes complexes grâce à la structuration et l'orientation des mentors ou tuteurs mieux informés. Une autre dimension importante à prendre en considération dans notre compréhension de l'échafaudage consiste en la zone de développement proximal de Vygotsky (1978).

Wells (1999) réfère à l'échafaudage comme une manière d'opérationnaliser cette notion de Vygotsky (1987) consistant à travailler dans la zone de développement proximal.

#### **2.1.4. Langage**

Pour Vygotsky, (1978) le langage est un outil culturel de communication et d'interaction sociale que l'individu s'approprie et transforme en instrument d'ordre physique intérieur. Il permet sous sa forme intériorisée de prendre de la distance par rapport aux actions, de contrôler son comportement ainsi que celui des autres.

Selon le dictionnaire de la psychologie Larousse (2014), le langage est une fonction d'expression et de communication de la pensée par l'utilisation des signes ayant une valeur identitaire pour tous les individus d'une même espèce et dans les limites d'une aire déterminée.

Comme le dit Saussure (1916), le langage est l'ensemble des habitudes linguistique qui permettent au sujet de comprendre et se faire comprendre.

#### **2.1.5. Oral :**

Oral selon Nannon (1999) signifie l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports ou savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification d'affiliation ou de rejet ; c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques. En d'autres termes, il s'agit d'un médiateur privilégié de la construction des connaissances et des démarches intellectuelles et à l'acquisition des compétences langagières spécifiques.

En didactique des langues, oral désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et de son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de productions conduites à partir de textes sonores si possible

authentiques ». Ce que montre cette définition est : dans une situation de communication où la langue est en usage, le sujet parlant en communiquant avec autrui, est appelé à faire un travail de double concentration, il se met à écouter son interlocuteur tout en décodant ses propos en vue de le comprendre pour pouvoir produire la parole, et l'interlocuteur, à tour de rôle, procède de la même manière, donc l'oral est la pratique de deux activités qui sont : l'écoute d'autrui, et la production de la parole. C'est la faculté de produire et de comprendre un énoncé. L'oral joue un rôle déterminant dans la vie, de tous les jours de l'individu, ce qui est prouvé par les études récentes faites par Coletta (2002, p .38)

Selon Coletta (2002), l'oral permet donc l'échange avec autrui. D'après le dictionnaire Robert d'aujourd'hui, l'oral est défini comme « opposé à la parole, qui est verbale ». Cependant selon Le Petit Larousse illustré, l'oral, signifie : « fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à l'écrit), témoignage oral. Tradition orale qui appartient à la langue parlée » le dictionnaire Hachette encyclopédie définit l'oral comme : « transmis ou exprimé par la bouche, la voix qui a rapport à la bouche ».

Pour Colin (1991), l'oral c'est un vecteur d'apprentissage, un objet d'apprentissage, un moyen de mémorisation et de l'estime de soi. C'est aussi le langage à travers lequel nous communiquons et qui se distingue de la parole.

### **2.1.6. Langage oral**

Selon Heklore (2023), le langage oral c'est la capacité qu'ont les êtres humains à exprimer leurs pensées et à communiquer au moyen d'un système de sons distincts et reconnaissables dans le but de pouvoir s'exprimer et de se faire comprendre.

Pour la Fédération Nationale des orthophonistes (2011), le langage oral est un des vecteurs de la communication avec toutes ses facettes, mots, et phrases, gestes et mimiques, rythmes d'élocution, d'intonation. Il est indispensable à la communication, aux apprentissages, à la pensée.

Selon l'enseignement maternel, le langage oral est utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.

Pour Blaye et Lemaire (2007), le langage oral est un outil de communication humaine au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux.

### **2.1.7. Enfant**

Etymologiquement, le mot « enfant » vient du latin « infans » qui signifie « qui ne parle pas encore. »

Selon les maturationnistes, l'enfant est un individu qui est en plein processus de croissance et qui n'a pas encore atteint la maturité en psychologie du développement. L'enfant est un individu situé entre la naissance et l'adolescence, il est caractérisé par de nombreux changements sur plusieurs aspects de sa personnalité. La notion d'enfance est relative car elle varie d'une culture à une ; d'une société à une autre.

## **2.2. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Selon Nkoum (2015), la revue de la littérature, encore appelée revue de la documentation scientifique consiste à « consulter des livres, des revues spécialisées et des actes de colloques scientifiques traitant du thème abordé dans le projet de recherche ». Pour Chindi (2003), c'est « l'ensemble des travaux faits autour du même thème ». C'est également la confrontation des idées sur le sujet qui porte des idées. Elle est une pratique anglo-saxonne qui consiste à passer en revue la plupart des ouvrages ou des documents qui traitent du thème afin de ressortir notre originalité. Une revue de la littérature présente et évalue la documentation sur un sujet dans le but de le situer par rapport aux recherches antérieures ou à l'information existante.

Autrement dit, la revue de la littérature consiste à présenter l'ensemble des travaux effectués sur la question que nous voulons traiter afin de pouvoir situer le lecteur sur la manière d'aborder le problème par les chercheurs qui nous ont précédés. Elle se confond généralement avec les théories explicatives du sujet. Elle a pour but de faire une évaluation critique des développements de la recherche dans un domaine spécifié. En effet ; il s'agit dans cette section de recenser des écrits ou des travaux qui ont été menés en relation avec notre sujet d'étude. Nous allons d'abord nous intéresser aux modes d'organisation de l'échafaudage, ensuite nous aborderons les travaux sur le développement du langage et enfin nous parlerons de l'échafaudage et du langage oral.

### **2.2.1. Les modes d'organisation de l'échafaudage.**

#### **2.2.1.1. Les mécanismes de l'échafaudage qui favorisent l'apprentissage.**

Bruner et al (1983) se sont intéressés à décrire comment l'utilisation de l'échafaudage peut faciliter l'apprentissage et les conditions nécessaires qui permettent que cette forme d'assistance soit bénéfique pour l'apprenant. Ainsi, cette section vise à décrire, de façon conceptuelle, les mécanismes liés à l'utilisation de l'échafaudage, c'est-à-dire les rôles de l'échafaudage qui font en sorte que cette forme d'assistance contribue ou facilite l'apprentissage des apprenants.

#### **2.2.1.2. Les types d'échafaudage**

Selon les écrits scientifiques, on retrouve deux types d'échafaudages. Tout d'abord, lorsque les échafaudages se retrouvent à être intégrés aux outils utilisés par l'individu, on parle alors d'échafaudages rigides (Hard Scaffolding), Brush et Saye (2002), puisqu'ils font partie de l'interface de composition du scripteur ; en deuxième lieu, lorsque l'adulte intervient ou apporte une rétroaction constructive à l'apprenant, on parle plutôt d'échafaudages souples (Soft Scaffolding). L'apprenant peut donc compter sur son tuteur qui exerce un rôle de guide par l'échafaudage qu'il lui apporte tout au long des activités collaboratives. Toutefois, il peut aussi recourir aux échafaudages intégrés à un logiciel collaboratif qui permettent de soutenir certaines pistes mobilisant sa pensée critique et favorisant la mise en place de ses idées afin de contribuer aux échanges prenant forme dans le discours écrit collectif asynchrone.

Tabak (2004) précise que les échafaudages sont des moyens de médiation temporaires, c'est-à-dire qu'ils permettent de franchir un seuil d'autonomie au-delà duquel l'apprenant peut accomplir la tâche sans les échafaudages lui ayant permis d'atteindre ce niveau d'autonomie. Dans le cas de Turcotte (2008), où des échafaudages ont été utilisés pour soutenir la compréhension et l'utilisation d'un processus d'investigation scientifique, les échafaudages introduits consistaient en 1) Ma théorie..., 2) J'aimerais savoir..., 3) Ma prédiction..., 4) Mes observations..., 5) Mon expérimentation..., 6) Je rapporte... Les résultats aux tests ont démontré que grâce aux échafaudages utilisés, les enfants ont développé une meilleure compréhension du processus d'investigation scientifique. Dans le cadre de recherches sur le développement des aptitudes de scripteur, Bereiter et Scardamalia (1987) ont montré qu'au cours d'expériences visant à développer les capacités évaluatives, l'introduction de procédures alternatives (facilitateurs procéduraux) a permis aux scripteurs d'effectuer les étapes attendues et de bénéficier d'effets positifs dès le premier essai.

D'autres études sur le recours aux échafaudages en contexte de collaboration de connaissances ont rapporté des améliorations sur le plan de l'approfondissement des explications (Scardamalia et al, 1994), du changement conceptuel (Bereiter et al, 1997), des processus d'apprentissage (Bereiter et al, 1996) et des stratégies de recherche (Lipponen et al, 2002). Au regard des écrits scientifiques et des expérimentations réalisées grâce au recours à des échafaudages, nous sommes donc amenés à considérer les échafaudages comme une piste prometteuse pour supporter la mise en route des pratiques critiques chez le scripteur débutant afin de favoriser l'approfondissement du discours en situation d'écriture collaborative. Nous croyons de plus que l'intention du PFÉQ de développer des pratiques réflexives et critiques (jugement critique) peut être envisagée en contexte d'écriture collaborative par le recours à des échafaudages rigides qui seront formulés à partir de pratiques critiques ciblées, tout comme Turcotte (2008) l'a fait à partir du processus d'investigation scientifique de Palincsar & Herrenkohl (2002). Finalement, nous pensons qu'il est possible que des échafaudages favorisant la mobilisation d'une pensée critique qui agissent comme catalyseurs de la collaboration prenant forme grâce aux technologies collaboratives, d'où l'intérêt d'observer le discours dans un tel contexte. À noter ici que les capacités évaluatives sont le mode propre de la pensée critique, diagnostique et corrective. Cette dimension de la pensée critique sera approfondie dans le cadre théorique de l'échafaudage (Scaffolding).

### **2.2.1.3. Les études sur l'échafaudage**

L'étude de Wood et al (1976) a mené Bruner à approfondir d'avantage le concept d'échafaudage et à élaborer la première théorie sur son ouvrage : « le développement de l'enfant, savoir-faire savoir dire » brièvement, la recherche de Wood et al (1976) portait sur l'analyse des interactions entre une tutrice et des enfants de 3 à 5 ans, alors ceux-ci devaient construire une pyramide composée de bloques de bois qui emboîtent les uns dans les autres. La tutrice devait intervenir pour assister l'enfant à réaliser sa pyramide, tout en s'adaptant à son niveau de compétence. Bruner (1983) explique qu'elle devait réagir et adapter son assistance en fonction de la réponse de l'enfant, afin que celui-ci puisse maintenir son attention sur la tâche et qu'il parvienne à construire la pyramide. Par exemple, elle pouvait ajouter des attentions précisions supplémentaires concernant l'assemblage des blocs. Néanmoins, il souligne que l'objectif était que l'enfant puisse agir librement sans son assistance le plus souvent possible, donc la tutrice devait intervenir uniquement en cas de besoin.

Cette expérience correspond au fondement de la théorie de l'étayage de Bruner (1983) puisqu'il se base sur ses interprétations des interventions de la tutrice pour expliquer comment celle-ci a fait en sorte que l'enfant soit capable d'accomplir la tâche. Ainsi, il avance que le processus de résolution de problème d'un enfant en bas âge est souvent assisté d'un adulte ou d'un tuteur plus expérimenté, qui peut lui permettre à le résoudre. Il soutient que « les interactions du tuteur sont une caractéristique primordiale de la prime enfance et de l'enfance » (Bruner 1983, p. 262). Il poursuit en expliquant qu'un tuteur représente plus qu'un modèle pour l'enfant car il l'aide à résoudre des problèmes en interagissant avec ce dernier. En effet, Bruner (1983) avance que, « la plupart du temps, l'intervention du tuteur comprend une sorte de processus d'étayage, qui rend (...) le novice capable de résoudre un problème » (Bruner, 1983, p. 262).

Ce processus fait en sorte que le tuteur réalise les tâches « qui excèdent les capacités du débutant » (Bruner 1983, p. 263) afin que ce dernier puisse se concentrer sur « les éléments qui demeurent dans son domaine de compétence » de ce fait, il confirme que l'assistance du tuteur permet alors que l'enfant atteigne son objectif. Bruner (1983) poursuit en élaborant une théorie de l'étayage. Il explique : « la théorie du tuteur sur celui qui apprend est tellement décisive pour la nature transactionnelle du tutorat. Pour qu'un programme artificiel soit efficace, il faut qu'il soit capable d'engendrer les hypothèses d'une façon comparable » (Bruner 1983, P.276). Les hypothèses auxquelles se réfère Bruner correspondent à celles émises par le tuteur à partir du comportement observé de l'apprenant autrement dit, il doit être capable de s'adapter à l'apprenant et, pour y parvenir, doit faire des hypothèses qui expliquent le comportement de ce dernier.

Bruner (1983) suggère que cela n'est possible que si le tuteur maîtrise deux modèles théoriques, le premier porte bien entendu sur la compréhension de la tâche à effectuer et la manière efficace d'y parvenir. Le second modèle théorique que le tuteur doit maîtriser est lié aux caractéristiques de l'apprenant. En ce sens, le tuteur doit connaître le niveau de performance de son apprenant afin qu'il lui procure une assistance adéquate. Ainsi Bruner (1983) soutient que le succès de l'apprentissage de la tâche à effectuer (premier modèle théorique) et de l'apprenant (deuxième modèle théorique), ainsi que du tutorat qui est rendu possible par les interactions entre le tuteur et son apprenant.

## **2.2.2. Le langage oral.**

### **2.2.2.1. Les fonctions du langage oral**

Selon Rondal et Seron (2000), il existe deux fonctions du langage oral à savoir : la production orale et la compréhension orale. Pour eux, ce sont « deux grands volets de l'activité langagière ».

#### **2.2.2.1.1. La compréhension orale**

D'après Brin et al (2002) la compréhension orale désigne « la capacité à accéder au sens, à la signification des messages linguistiques délivrés oralement ». C'est dans cette optique que Séron et Rondel (2000) décrivent trois types de compréhension langagière : la première consiste à pouvoir déduire le sens d'un message à partir du contexte (visuel, auditif), la deuxième permet d'intégrer le sens d'un message à partir des éléments uniquement lexicaux, afin la troisième source de compréhension, plus complète, prend en compte les éléments syntaxiques. Gineste et Le Nys (2002) ajoutent que la compréhension nécessite une « construction », combinant à la fois l'information externe contenue dans le message et l'information interne, tirée de la mémoire à long terme de celui qui entend (l'activation de la signification des mots s'opère dans la mémoire sémantique).

#### **2.2.2.1.2. La production orale**

La production orale désigne l'activité vocale depuis sa représentation mentale jusqu'à sa réalisation. Bock et Levet (1994), proposent un modèle pour expliquer le processus de production du langage oral ; qui comporte quatre étapes importantes : le locuteur élabore d'abord le contenu et le sens de son message (a) puis il sélectionne des éléments lexicaux non-articulés (b) et les dispose selon les règles morphosyntaxiques du langage (c) et enfin, le sujet produit les mots sous la forme de mouvements articulatoires (d).

### **2.2.2.2. Les études sur le langage oral**

Dans une analyse de la communication précoce, Van (1990) rappelle les caractéristiques du langage adressé au bébé tant sur le plan phonétique phonologique (timbre de voix élevé, nombreuses vibrations mélodiques, utilisation fréquente de la voix chuchotée lenteur de débit) que sur le plan syntaxique (énoncés brefs découpés par de longues pauses, peu d'hésitations et de ratés etc.). À ses yeux, dans l'interaction parent-bébé, le comportement de l'enfant est souvent à l'origine de l'interaction, bien que l'initiative de l'échange revienne à l'une ou l'autre des parties, dès 12 mois, voire avant. Le choix du thème et des enchaînements, puisant des ressources verbales et non verbales, revient également aux deux personnes indiquées dans



l'échange. Entre la première et la deuxième année, le rôle des moyens verbaux, et leurs fonctions, notamment interrogatives et métalinguistiques, s'accroît.

Thollon-Behar (1997) repère les schèmes sociaux, constitué d'éléments de memo-gestualité et d'intentionnalité dans l'action, dans la communication adulte-bébé. Ces schèmes se transforment en schèmes symboliques à la fin de la période sensori-motrice. Tout comme Van, elle montre le rôle important de l'adulte dans la communication précoce mais également le rôle de memo-gestualité, et des moyens posturaux et vocaux chez le nourrisson. Ainsi, il semble également que le jeu symbolique avec combinaison d'actions et de gestes soit contemporain des progrès dans la communication et que la combinaison des actions soit corrélée avec celle des éléments verbaux : les enfants progressent simultanément dans les deux registres. L'imbrication du verbal et du non-verbal dans l'ontogenèse appelle des précisions.

Eder (1982) a étudié les différences de styles communicatifs entre jeunes enfants (environ 6 ans) en situation scolaire. L'étude porte sur une classe de premier grade dans laquelle les 23 enfants sont repartis, dès la rentrée scolaire, en quatre groupes d'après leur compétence en lecture. Outre le fait que l'essentiel de l'enseignement est dispensé sur la base de ces groupes de niveau, chaque groupe se réunit quotidiennement avec le tuteur pendant 20 minutes pour des activités de lecture et de discussion. L'autre procède à une analyse des interactions pendant ces séances en petit groupe de quatre ou six enfants et pendant six discussions générales de la classe toute entière. Le codage des actes des enfants est inspiré des définitions développées par Corsaro (1979) : les initiatives ainsi que les interruptions des tours de parole sont codées distinctement selon qu'elles sont en rapport ou non avec le thème défini par le tuteur. Les catégories de codage des réponses magistrales sont voisines de ceux utilisés par Mehan (1979) : réprimander, interrompre ignorer, répondre à l'énoncé.

Green et Harker (1982) ont étudié les tentatives d'enfants d'école maternelle pour participer à la discussion avec le maître ou avec le groupe lorsque d'autres ont la parole ou lorsqu'elle est ouverte à tous les auteurs montrent que prendre la parole est une tâche complexe : les enfants doivent déterminer quand, à propos de quoi, et à qui ils peuvent parler. Parler à propos du thème défini est une condition nécessaire, mais non suffisante pour être admis à parler ; les enfants doivent repérer les demandes de participation et les règles gouvernant cette participation ; ils doivent également sélectionner dans leur répertoire les moyens comportementaux appropriés. Tout cela s'apprend à partir des informations reçues sur les règles de participation à partir aussi de leur observation, de leurs interactions avec le tuteur et de ce qui se produit lorsque les règles ne sont pas respectées.

Comme le soutient Florin (1991), les compétences des enfants dans cette tâche complexe sont très hétérogènes, et les variations individuelles de prise de parole effective ne font que renforcer hétérogénéité. Prendre la parole et recevoir une réponse de l'adulte expérimenté est d'abord la manifestation d'une certaine compétence à communiquer ; c'est ainsi que la manifestation d'une capacité à s'affirmer socialement dans des situations particulières ; c'est enfin la condition même de l'exercice de compétences communicatives, sociales et linguistiques. À contrario, les enfants qui ne parviennent pas à se faire entendre, qui se trouvent en marge du processus communicatif, sont favorisés pour progresser dans la maîtrise de la langue. S'il est vrai qu'une faible participation à des échanges directs n'empêche pas un enfant d'analyser les interactions auxquelles il assiste (par exemple entre sa mère et un enfant plus âgé) et de comprendre ce qui se passe entre les partenaires (Dinn & Munn, 1985), il s'avère qu'observer les autres ne suffit pas pour développer ses compétences ; il faut aussi participer activement aux échanges de communication, ainsi que Bruner (1983) l'a montré.

Dans un suivi longitudinal de 200 enfants d'école maternelle et élémentaire (cycles 1 et 2) sur une durée de quatre ans, Florin (1991) montre que les comportements de participation aux conversations scolaires sont stables : statiquement, les petits parleurs ou les non-parleurs tendent à le rester ; de même pour les grands parleurs. En outre, la participation aux conversations scolaires constitue le prédicteur ou l'un des prédicteurs en maternelle de l'adaptation ou de la réussite scolaire dans les premières années d'école élémentaire. Florin et al (1985 -1991) révèle que les grands parleurs sont ceux auxquels les tuteurs s'adressent le plus, à la fois pour les solliciter et leur répondre, ce qui contribue à encourager leur participation aux échanges de classe. Les tuteurs, les évaluent plus positivement sur un ensemble de dimension comportementale (capacité de communication, attitude face aux tâches scolaires, intégration dans la classe, etc.) et les petits parleurs apparaissent en quelque sorte en négatif par rapport à leurs camarades plus loquaces.

Il s'avère par ailleurs que grands, moyens et petits parleurs n'ont pas les compétences langagières, telles qu'elles peuvent être évaluées grâce à diverses épreuves en compréhension et en production. Toutefois les différences semblent se situer moins dans le domaine de la compréhension que dans celui de la production ; et l'ampleur des différences, lorsqu'elle existe (textes d'information et de vocabulaire de la WWPSI, épreuve de production en l'absence de référents) n'explique pas l'écart de participation à la conversation scolaire. Il importe de chercher également d'autres explications dans les conditions de pratique des échanges enfants-tuteurs en classe.

Selon les études menées Brassart (1987) propose plusieurs épreuves aux enfants de huit à douze ans (du CE2 à la cinquième) : rappel de texte argumentatif lu (oral et écrit), écriture d'un texte argumentatif sur une consigne ouverte, tâche d'écriture de texte avec des contraintes (protocole Alfa-Omega : un texte dont on donne la première et la dernière phrase, un autre dont la première et la dernière sont contradictoires). L'auteur constate une maîtrise minimale du texte argumentatif à partir du collège. Pour les enfants plus jeunes, les textes correspondent à des collages et des listes d'arguments et les enfants ne parviennent pas à intégrer des contre-arguments. Cependant, après intervention didactique, des progrès importants peuvent être réalisés dès le CE2 ; l'auteur considère donc que des apprentissages sont possibles dans le domaine de l'argumentation. Plutôt les programmes scolaires de l'époque ne le prévoyaient.

### **2.2.3. L'échafaudage et le langage oral.**

#### **2.2.3.1. Le rôle prépondérant du langage oral dans le processus d'échafaudage.**

Bruner (1983) et Palincsar (1986) ont démontré que le langage joue un rôle prépondérant dans le processus d'échafaudage, car c'est grâce à ce médium que l'apprenant internalise l'assistance dont il bénéficie. Palincsar (1986) fait référence à Wertsch (1979-1980) pour justifier son raisonnement, qui se base sur lui-même sur la théorie du langage intérieur de Vygotsky (1934) ainsi, cette section montre comment en tant que médium le dialogue permet à l'apprenant d'internaliser l'assistance qu'il reçoit de sorte qu'il puisse éventuellement réaliser la tâche de façon autonome. Bruner (1983) suggère que le langage constitue l'outil le plus élaboré dont l'individu dispose. Il précise que la parole a deux fonctions : la communication et la représentation.

Selon Bruner (1983) « c'est précisément le double aspect du langage en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication qui rend possible les processus d'apprentissage entre enfants ou entre enfants et adultes » (P 287). De façon similaire, Palincsar (1986) explique que l'élément critique de l'échafaudage est le dialogue entre l'enfant et l'adulte. En effet, elle précise qu'il s'agit du médium par lequel l'assistance est offerte et adaptée. Ainsi, pour Bruner (1983), le langage semble être d'une importance majeure pour son rôle dans l'internalisation et dans la capacité de l'enfant à comprendre à l'aide de sa conscience, l'assistance qu'il reçoit du tuteur. Cependant pour Palincsar (1986), qui fait référence à Wertsch (1979-1980), le langage semble être important surtout parce qu'il est de nature dialogique. En ce sens, cette section résume la théorie de Bruner (1973) concernant le rôle du langage en tant que médium qui permet

l'échafaudage et se poursuit en résumant des écrits de Wertsch (1980) qui explique comment le dialogue favorise l'internalisation.

Selon Bruner (1983), le langage permet la réflexion et la prise de conscience. Il souligne que la conscience est composée d'au moins trois propriétés. Tout d'abord, l'individu doit être conscient des relations et des systèmes de signes qui caractérisent les interactions en société. La seconde propriété est la systématisme, qui permet à l'individu d'interpréter les événements et de prédire ce qui se produira ensuite. La troisième propriété est l'instrumentalité, qui permet à l'individu de faire des relations entre des moyens et des fins. Autrement dit, cela lui rend possible la sélection d'un outil pour atteindre un but quelconque. Bruner (1983) soutient que le langage est nécessaire au développement de la conscience. En effet, il indique que « le développement de la conscience de l'enfant est impossible sans l'emploi du langage dans le contexte interpersonnel où se déroule la tâche » (Bruner, 1983, p. 290).

Selon Bruner (1983), l'apprentissage des concepts par l'enfant nécessite des interactions sociales où l'adulte interagit avec lui dans un contexte authentique. La communication entre l'adulte et l'enfant permet à ce dernier de bénéficier d'une assistance, soit l'étayage qui permet de simplifier la tâche que doit accomplir l'enfant de telle sorte qu'il y ait une « transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel » (Bruner, 1983, p. 288). Il poursuit en nommant des exemples où le langage correspond au médium utilisé par le tuteur faire preuve d'étayage. Ainsi, par son discours, le tuteur peut s'assurer de ramener la concentration de l'enfant sur la tâche. Le tuteur peut aussi utiliser la parole pour diriger l'enfant et s'assurer qu'il accomplisse les actions adéquates pour réussir la tâche.

Bruner (1983) soutient que cette communication entre l'adulte et l'enfant doit respecter certaines caractéristiques afin qu'elle soit comprise par ce dernier et qu'elle lui permette de se développer et d'apprendre. Ainsi, elle doit permettre de « créer des conventions d'interactions à travers l'utilisation des signes dans le contexte d'action » (Bruner, 1983, p. 289). La continuité de ces interactions permet que le tuteur s'adapte à l'enfant à partir de son interprétation des actions et des gestes de ce dernier. Ensuite, la maîtrise du langage permet à l'enfant d'internaliser les interactions, grâce à sa conscience, et éventuellement d'être en mesure d'accomplir les tâches par lui-même, de façon autonome. En résumé, Bruner (1983) soutient que le langage permet d'interpréter les signes dans leur contexte, et ainsi l'enfant qui maîtrise le langage pourra internaliser l'assistance de son tuteur. En ce sens, le langage joue un rôle prépondérant dans le processus d'échafaudage, car l'assistance est promulguée par les interactions verbales du tuteur.

Il est donc nécessaire que ce langage soit compris par l'enfant, car la qualité de son interprétation qui rend possible l'internalisation en est fortement dépendante. Selon Palincsar (1986) et Wertsch (1980), c'est surtout le langage dialogique qui est important pour l'internalisation dans le processus d'échafaudage. La théorie de Wertsch (1980), supportée par Palincsar (1986), soutient que l'enfant internalise le dialogue entre lui et son tuteur, de telle sorte qu'il en vient à accomplir la tâche de façon autonome en dialoguant avec lui-même. Wertsch (1980) fonde sa théorie à partir de celle du langage intérieur de Vygotsky (1985) et en soutenant que celui-ci est de nature dialogique. Il explique que Vygotsky a montré que le langage intérieur que l'individu utilise pour réguler et planifier ses activités est inspiré ou calqué de conversations sociales auxquelles il a participé à des stades de développement antérieurs.

En effet, Wertsch (1980) explique que Vygotsky soutenait que le langage égocentrique, soit le langage de l'enfant lorsqu'il fait preuve d'autorégulation, disparaissait éventuellement pour être intégré au langage intérieur. Wertsch (1980) soutient que les écrits de Vygotsky concernant le langage intérieur seraient cohérents avec ceux de Voloshinov (1973), dans le sens où ce dernier considérait que le langage intérieur était de nature dialogique. Pour défendre son argument, Wertsch (1980) suggère de comprendre le sens du terme langage tel qu'employé par Vygotsky et ses apprenants. Il soutient que la relation entre l'activité sociale (fonctions interpsychiques) et l'activité individuelle (fonctions intrapsychiques) explique que Vygotsky considérait que le langage intérieur était dialogique. Wertsch (1980) poursuit en citant Vygotsky, qui a indiqué que le langage intérieur représentait une collaboration avec soi-même. Selon lui, cela signifie donc qu'il y a un dialogue interne.

Pour illustrer son raisonnement, Wertsch (1980) analyse les verbatim d'une expérience où un enfant de 2 ans et demi tentait de réaliser un casse-tête avec sa mère. Cette analyse lui a permis de constater que la petite fille avait internalisé les questions de sa mère. De fait, il explique qu'au début de l'activité, la petite fille pose des questions à sa mère afin que celle-ci l'aide à placer les morceaux aux bons endroits. De plus, la mère indiquait à sa fille les éléments qu'elle devait considérer, tels que regarder les couleurs du morceau, pour réussir à les assembler. À la fin de l'activité, il souligne que la petite fille se parlait à elle. Il s'agit du terme *speech* dans l'article de Wertsch (1980). Même pour réaliser le casse-tête. Or, son langage égocentrique semblait être une réponse à une question qu'elle se serait posée intérieurement. Conséquemment, il en déduit que le langage intérieur est de nature dialogique. De façon plus générale, il soutient que le processus de résolution de problèmes se fait grâce à un dialogue, interne ou non, par lequel l'individu comprend les éléments pertinents de la tâche.

Dans l'ensemble, ces chercheurs confirment l'importance du langage pour que l'échafaudage puisse contribuer à l'apprentissage. D'une part, le langage permet que l'apprenant interprète adéquatement l'assistance du tuteur et, par conséquent, qu'il puisse internaliser ses propos. Le langage a alors une fonction de médium qui rend possible l'assistance du tuteur. Le tuteur doit donc expliciter son raisonnement, sa démarche ou son processus, afin que le novice puisse l'internaliser pour éventuellement accomplir la tâche de façon autonome. D'autre part, le langage, sous la forme d'un dialogue, permet à l'enfant d'internaliser précisément celui-ci afin d'être capable de converser avec lui-même grâce à son langage intérieur. Ainsi, le novice internalise les questions que lui pose le tuteur afin de pouvoir se les poser à lui-même. À ce stade, il sera alors en mesure d'accomplir la tâche de façon autonome puisqu'il reproduira l'assistance reçue par l'échafaudage en dialoguant avec lui-même. Soutenir l'intérêt et la motivation pour la réalisation de la tâche (enrôlement).

Selon Bruner (1983), l'échafaudage possède une fonction d'enrôlement, c'est-à-dire que le tuteur doit susciter l'intérêt de l'apprenant afin que celui-ci réalise la tâche. Cela permet aussi de soutenir sa motivation, ce qui favorise le déploiement et l'amélioration de ses compétences de niveau supérieur (Belland et al ; 2014, 2015). Dans le même ordre d'idées, Belland (2014) montre que l'échafaudage permet au novice de maintenir son attention sur la tâche et de contrôler ses « frustrations » liées à ses erreurs, ce qui contribue aussi à maintenir sa motivation. À ce sujet, Bruner (1983) soutient que le tuteur doit s'assurer que l'enfant conserve son attention sur la tâche à accomplir en montrant à l'apprenant que « cela vaille la peine de risquer un pas de plus » (Bruner, 1983, p. 278).

Il ajoute que le tuteur doit contrôler les frustrations de l'apprenant en facilitant le processus de résolution des problèmes, c'est-à-dire faisant en sorte qu'il soit plus agréable pour l'apprenant de le résoudre avec son assistance plutôt que sans elle. Réduire la complexité de la tâche Selon Bruner (1983), le tuteur doit réduire la complexité de la tâche, notamment en réduisant le nombre d'actes que doit faire l'enfant pour y parvenir. Il peut alors soutenir le novice en faisant pour lui ce qu'il n'est pas capable de faire seul, tout en étant capable de reconnaître que c'est ce qu'il devrait faire. Jumaat et Tasir (2014) ajoutent que l'échafaudage, en réduisant la difficulté et la complexité de l'apprentissage, amène le novice à se concentrer sur la construction de son savoir et lui permet de réaliser des tâches de niveau cognitif élevé. Bruner (1983) soutient que le tuteur doit démontrer de diverses façons « les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution » (Bruner, 1983, p. 278).

De ce fait, le novice peut alors comprendre l'écart entre ce qu'il a fait et ce qu'il doit faire pour accomplir la tâche. Cela lui permet aussi de comprendre ses erreurs (constatation de l'écart entre ce qu'il vient de faire et ce qui était attendu). De façon similaire, Belland et al (2015), se référant à Hannafin et al (1999) et Wood et al. (1976), expliquent que l'échafaudage peut faciliter l'apprentissage en procurant un support conceptuel, procédural stratégique et métacognitif qui permet de combler l'écart entre ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut faire avec le tuteur. Ils soutiennent que cela peut se faire en soulignant les éléments importants d'un problème ou en indiquant au novice ce qu'il doit considérer pour le résoudre. Enfin, Belland (2014), faisant référence à Hannafin et al. (1999), explique que l'échafaudage peut aider les apprenants à établir des stratégies, à déterminer les éléments à considérer, à juger de la suffisance d'un travail et à comprendre comment utiliser les outils à leur disposition pour résoudre les problèmes.

Il explique que cette assistance est généralement observée lorsque le tuteur questionne l'apprenant afin que celui-ci articule une réponse qui le fait progresser dans son processus de résolution de problème. Ainsi, l'échafaudage permet de structurer et de guider la résolution du problème, ce qui en réduit sa complexité. La réduction de la complexité de la tâche représente aussi le fait de rendre explicite des processus qui sont implicites. À ce sujet, Rosenshine et Meister (1992) soutiennent que l'échafaudage est particulièrement utile dans l'enseignement des stratégies cognitives supérieures nécessitant de réaliser une séquence d'étapes ou de procédures qui ne sont généralement pas explicitement spécifiées. Linn (2000) soutient aussi que l'échafaudage peut rendre explicites des processus implicites, notamment lorsque les enseignants explicitent leur pensée et qu'ils démontrent aux apprenants comment ils intègrent ou restructurent leurs connaissances.

Enfin, ce mécanisme de l'échafaudage peut aussi favoriser l'intégration des savoirs, qui représente « le processus dynamique permettant de faire des liens, de connecter, de distinguer, d'organiser et de structurer des modèles de phénomènes scientifiques » (Linn, 2000, p. 783, traduction libre). Elle précise que ces modèles sont des gabarits, des visions, des idées, des théories ainsi que des visualisations. Selon Linn (2000), l'échafaudage peut favoriser l'intégration des savoirs en rendant la discipline plus accessible, notamment avec l'utilisation d'un vocabulaire simplifié et adapté à l'apprenant. Finalement, en contribuant à rendre la pensée des experts disciplinaires plus explicite et en facilitant l'autonomie des apprenants, l'échafaudage favorise l'intégration des savoirs liés à une discipline. Recevoir de la rétroaction afin d'améliorer la performance future Bruner (1983) utilise le terme démonstration pour faire référence à

une forme de rétroaction où le tuteur présente des solutions, des façons de résoudre la tâche, qui vont au-delà de la simple exécution.

Bruner (1983) part d'une stylisation de l'action pour décrire cette démonstration, dans laquelle le tuteur pourrait la justifier et favoriser sa compréhension par l'apprenant. De façon générale, Belland et al (2014-2015) montrent que l'échafaudage permet à l'apprenant de recevoir de la rétroaction dans le but qu'il puisse comparer sa performance à celle attendue. Cette rétroaction est généralement offerte sous la forme d'une modélisation du processus d'un expert du domaine afin de démontrer comment celui-ci solutionnerait un problème similaire. L'internalisation est aussi atteinte lorsque l'apprenant est en mesure de se faire une représentation abstraite du processus afin de le généraliser et de le réutiliser dans d'autres situations (Puntambekar et Hubscher, 2005). Rosenshine et Meister (1992) soutiennent que la pratique répétée d'une tâche avec assistance permet éventuellement à l'apprenant de la réaliser par lui-même. Ces chercheurs expliquent alors qu'il y a eu internalisation lorsque l'apprenant généralise et décontextualise les stratégies employées pour réaliser la tâche de telle sorte qu'il puisse désormais les réutiliser dans une variété de contextes.

Yelland et Masters (2007) rapportent qu'il est nécessaire que l'apprenant comprenne la solution pour favoriser l'internalisation lorsque l'échafaudage est utilisé, et ce, même s'il ne peut réaliser la tâche entièrement par lui-même. Par ailleurs, Wood et Wood (1996a) se sont aussi intéressés à la relation entre le transfert de responsabilité, le degré de contrôle de l'apprenant dans l'exécution de la tâche ainsi que les différents aspects du tutorat. Ainsi, ils avancent que le tuteur doit offrir une assistance minimale et qu'elle doit être retirée progressivement au fur et à mesure que ce dernier développe ses compétences. Selon eux, cela est une condition nécessaire permettant que l'échafaudage favorise le développement graduel des compétences menant à l'autonomie de l'apprenant. Ils précisent que le retrait peut se faire en changeant la nature de l'aide apportée ou en limitant sa fréquence. Toutefois, Belland (2014) explique que la pertinence du retrait progressif est remise en question par la recherche récente et qu'il est possible que l'échafaudage favorise l'apprentissage même s'il n'y a pas eu de retrait progressif. Ainsi, il suggère que, pour favoriser le transfert de responsabilité sans retirer progressivement l'échafaudage, il faut concevoir l'échafaudage de telle sorte que l'apprenant maintienne le contrôle tout au long du processus en ayant la possibilité d'effectuer des choix ou de déterminer ses plans d'action par exemple.



### 2.2.3.2. Techniques d'échafaudage mobilisées par les pairs

L'échafaudage fourni par les pairs est similaire au précédent puisqu'un apprenant plus expérimenté qu'un autre peut assister ce dernier et favoriser son apprentissage. En contexte universitaire, cette modalité s'observe lorsque des pairs sont incités à commenter le travail d'un autre ou à critiquer les rapports écrits de leurs collègues (Belland, 2014). De plus, cette technique s'observe lorsque les apprenants discutent entre eux des erreurs qu'ils pourraient commettre lorsqu'ils effectueront la tâche (Rosenshine et Meister, 1992). L'interaction des pairs contraint l'apprenant à justifier sa solution auprès de ses coéquipiers, ce qui l'amène à construire des arguments qui lui permettent de la légitimer (Ge et al. 2005 ; Lin et al., 1999). Cela lui permet de clarifier sa pensée, ses schémas cognitifs et de rectifier ses mauvaises conceptions, lui permettant ainsi de développer de nouvelles connaissances (Ge et Land, 2004).

Ainsi, certains chercheurs considèrent que les interactions entre pairs constituent en elles-mêmes une technique d'échafaudage efficace qui peut favoriser l'apprentissage (Ge & Land, 2003 ; Raes & al., 2012). Toutefois, Belland (2014) explique que cette modalité d'échafaudage nécessite que les pairs ne soient pas au même niveau et que si ce n'est pas le cas, c'est-à-dire si les apprenants ont plutôt des compétences similaires, alors l'échafaudage ne se produit pas. Aussi, il ajoute que le transfert de responsabilité est implicite et que les études qu'il a recensées ne justifient pas de manière théorique comment il s'effectue ou comment le retrait progressif devrait s'effectuer lorsque cette technique est employée. De plus, précisons que Kim et Hannafin (2011) ont recensé plusieurs articles empiriques afin de démontrer qu'il n'y a pas de consensus en ce qui a trait à l'effet de l'échafaudage entre pairs sur l'apprentissage des sciences. Ces chercheurs avancent une explication possible à cette situation en faisant référence à Hannafin et al (2003) qui ont montré que l'expérience limitée des apprenants et la charge cognitive liée à la résolution de problèmes les empêchent d'assister adéquatement leurs pairs.

Enfin, tout comme d'autres chercheurs du domaine, Belland (2014) soulève le doute sur la capacité d'un apprenant à assister un autre s'il ne possède pas de compétences pédagogiques. En effet, tel que décrit précédemment, Bruner (1983) soutient qu'un tuteur doit posséder deux modèles théoriques pour être capable d'offrir de l'échafaudage, soit un modèle de compréhension de la tâche et un modèle de compréhension de l'apprenant. De façon similaire, Puntambekar et Hubscher (2005) ont expliqué que le tuteur doit posséder suffisamment de connaissances pédagogiques relatives aux capacités de l'apprenant qu'il mobilise afin d'adapter son

assistance. Ainsi, ces chercheurs réfutent la notion d'échafaudage entre pairs, puisque ceux-ci ne disposent pas de connaissances pédagogiques permettant de s'évaluer entre eux.

Autrement dit, les dimensions de l'échafaudage de contingence et de retrait progressif sont inapplicables avec l'échafaudage entre pairs. Il est donc possible de se questionner à savoir si cette forme d'échafaudage en constitue réellement une. En résumé, l'échafaudage est promu par un tuteur alors qu'il utilise diverses techniques de dialogue avec son apprenant. Ces techniques devraient lui permettre d'accomplir une tâche dont il ne pourrait faire s'il était seul. L'apprenant développe ses compétences en internalisant le dialogue de son tuteur et en haussant son niveau d'autonomie dans l'accomplissement de la tâche. L'utilisation de l'échafaudage a pour but que l'apprenant développe ses compétences suffisamment pour qu'il puisse accomplir la tâche sans l'assistance de son tuteur. Ainsi, il est expliqué à la section suivante comment des outils numériques peuvent parvenir au même objectif qu'un tuteur, c'est-à-dire qu'il sera montré qu'ils peuvent assister l'apprenant et lui permettre de développer son autonomie dans l'accomplissement de certaines tâches. Il sera alors possible de déterminer les caractéristiques de toute forme de support numérique qui sont nécessaires pour que ceux-ci soient considérés comme de véritables outils d'échafaudage.

### **2.2.3.3. Les différences entre les novices et les experts**

Selon Swanson et al (1990) et Voss et al (1983) se sont intéressés à comprendre les effets des expériences antérieures concernant la performance à résoudre des problèmes, ce qui se constate par les recherches sur les comparaisons entre les novices et les experts. Un expert représente un professionnel d'un domaine particulier en exercice tandis qu'un novice correspond à un apprenant ou un récent diplômé ne disposant que très peu d'expérience. La principale différence entre le novice et l'expert réside dans le nombre d'années d'expérience à résoudre des problèmes. Selon Bruning et al (2011), l'expertise prend entre 5 à 10 ans pour se développer. Les documents qui ont été recensés permettent de décrire les différences significatives entre les novices et les experts. Ils expliquent pourquoi ces derniers sont généralement plus habiles que les premiers pour résoudre des problèmes. En ce sens, les paragraphes suivants présentent cinq activités de résolution de problèmes où des différences significatives ont été observées entre ces groupes.

Celles-ci correspondent à la représentation du problème, à la décomposition du problème en sous problèmes, à l'argumentation, au choix des stratégies de résolution ainsi qu'à l'autorégulation. L'étude de Swanson et al (1990) montre que les experts accordent généralement plus d'importance à la phase de représentation du problème que le novice. À ce sujet,

Bruning et al (2011) soulignent que les experts accordent généralement plus de temps à l'identification, à l'analyse et à la représentation du problème au début du processus comparativement aux novices. De façon analogue, Ge et Land (2004) considèrent que la définition du problème et des contraintes est beaucoup plus élaborée chez les experts. Selon eux, les novices ont souvent une tendance à représenter le problème en restant très proche du texte du texte, sans faire de liens avec la réalité.

Bruning et al (2011) abondent dans le même sens en suggérant que les experts se concentrent sur les structures sous-jacents d'un problème tandis que les novices mettent plutôt l'accent sur des éléments superficiels. De plus, ces chercheurs indiquent que la représentation du problème plus adéquate des experts leur permet de traiter l'information significative plus rapidement que les novices. Leur expérience leur permet d'associer le problème à un similaire qu'ils ont résolu dans le passé, ce qui facilite cette représentation. En somme, les novices semblent éprouver des lacunes dans leur capacité à bien se représenter le problème comparativement aux experts. Bruning et al (2011) avancent que le manque de connaissances antérieures pourrait être la cause de ce phénomène.

Bien que cela ne soit pas l'objet central de leur modèle, Newell et Simon (1972) considèrent aussi que les connaissances antérieures pourraient influencer la performance individuelle à résoudre des problèmes. De ce fait, en s'interrogeant sur les facteurs qui l'influencent, ils sont arrivés à la conclusion que les performances antérieures de l'individu améliorent sa capacité à résoudre des problèmes. Ceci se produit lorsqu'il élabore son espace problème à partir de ses expériences autres, Newell et Simon (1972) soutiennent que les différences individuelles de mémoire de long terme expliquent la variabilité des performances lors de la résolution des problèmes. Selon eux, la mémoire de long terme se construit à partir des expériences antérieures de l'individu. Par conséquent, la performance à résoudre des problèmes serait positivement corrélée avec le nombre d'expériences antérieures.

Une seconde différence entre experts et novices qui a été observée porte sur la capacité des premiers à décomposer le problème en sous-problèmes. En effet, l'étude de Voss et al (1983) démontre que les experts effectuent généralement ce processus et qu'ils s'assurent que leur solution globale permet de résoudre chacun des sous problèmes. Ils ajoutent que la décomposition s'effectue de deux manières dont la première est de séparer le problème principal en plusieurs problèmes plus simples. La seconde représente l'ajout de sous-problèmes en cours d'élaboration de la solution. Ceux-ci correspondant à des conséquences négatives de la mise en

œuvre d'une solution proposée par l'expert. Voss et al (1983) soulignent que cette seconde décomposition était presque toujours absente chez les novices.

Par ailleurs, l'étude de Voss et al (1983) a montré que les experts utilisent plus fréquemment l'argumentation pour justifier leur solution, comparativement aux novices. De plus, ils soulignent que les arguments que les novices utilisaient étaient plutôt faibles et ne permettaient pas véritablement de défendre leur solution. Une quatrième différence observée entre ces groupes porte sur l'emploi de stratégies adaptées pour résoudre le problème. À ce sujet, l'étude de Swanson et al (1990) suggère que les experts diffèrent des novices en étant plus habiles dans leur sélection et leur utilisation de stratégies associées à la résolution de problèmes. Ces stratégies représentent diverses méthodes, telle que la méthode hypothético-déductive, qu'un individu peut utiliser lorsqu'il tente de résoudre un problème. Schunk (2014) ajoute que les experts comprennent généralement mieux l'importance de l'utilisation adéquate de ces stratégies, contrairement aux novices.

## CHAPITRE 3 :

### THÉORIE EXPLICATIVE

Selon Ouellet (1999) la théorie est un énoncé plausible, vérifiable, précis, pertinent et communicable qui prétend expliquer adéquatement le phénomène étudié dans une recherche scientifique. Elle désigne souvent un ensemble de propositions inter reliées de manière logique dont le but est d'expliquer de manière générale un certain nombre de phénomènes. C'est également un ensemble d'idées forts ayant résisté à l'usure du temps. Elle prene souvent le nom de paradigme en sciences sociales en général et en psychologie en particulier, c'est-à-dire de modèles explicatifs. Dans ce chapitre, il s'agit pour nous de présenter la théorie sur laquelle nous nous sommes basés pour analyser et expliquer notre sujet.

#### 3. 1. LA THÉORIE DE L'ÉCHAFAUDAGE DE VYGOTSKY EN (1978).

Lev Semionovitch Vygotsky (1896 - 1934) est un pédagogue, psychologue Russe, connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle. Ses contributions sont estimées actuellement par les tenants du constructivisme social comme primordiales dans l'évolution de notre compréhension du développement de l'enfant. Vygotsky a mené les études de médecine, de philosophie, de langues anciennes et modernes puis en droit à l'université de Moscou (1913- 1917). Il crée à l'Institut pédagogique de Gomel un laboratoire de psychologie pour l'étude du jeune enfant ensuite un laboratoire plus spécifiquement orienté vers l'étude de l'enfant anormale, tout en contribuant à la formation des pédagogues et des psychologues des universités Russes. Après ses études en 1917, il se jette dans l'activité politique et devient député de l'armée rouge tout en continuant ses travaux en pédagogie. En 1919, il contracte la tuberculose et doit faire un séjour en sanatorium en 1920. Il sait que sa vie sera brève ce qui accroît sa soif de travail et d'initiative. Son courant de pensée est le socioconstructiviste.

La théorie de l'échafaudage trouve son origine dans la théorie générale de l'apprentissage développée par Vygotsky entre les années 20 et 30. Ce psychologue Russe a introduit un concept fondamental connu sous le nom de zone proximale de développement (ZPD) qui signifie « l'écart entre le niveau de résolution indépendante de problèmes et le niveau de potentiel déterminé par la résolution de problème sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec

les pairs plus compétents » (Vygotsky, 1978, p.86) .Cette zone se situe entre celle des tâches trop difficiles pour lui et celles qui sont faciles. Autrement dit, le développement psychique correspond à tout ce qu'un enfant est capable de faire seul par contre le développement potentiel est ce qu'il ne peut réaliser avec l'aide d'un tuteur ou d'un adulte, qui joue le rôle de guide. Vygotsky (1978) pensait que lorsqu'un enfant se trouve dans la ZPD pour une tâche spécifique, le fait de lui fournir l'aide approprié lui donnera « un coup de pouce » suffisant pour réussir.

Les adultes doivent se concentrer sur trois aspects importants qui facilitent le processus d'apprentissage lorsqu'ils aident un enfant à progresser dans la ZPD à savoir :

- Une personne plus compétente : C'est une personne qui a plus de connaissances que l'enfant. Elle est capable de lui donner des instructions pendant son processus d'apprentissage. Ici l'enfant n'est pas encore capable d'effectuer une tâche de manière autonome.
- L'interaction sociale : selon Vygotsky (1978), l'interaction sociale entre une personne compétente et un enfant est nécessaire dans l'apprentissage.
- La théorie de l'échafaudage : lorsqu'un enfant se trouve dans la ZPD, un expert l'aide à réaliser un nouvel exploit ou une nouvelle compétence en lui fournissant une assistance appropriée, comme des instructions, des outils, et des ressources. L'échafaudage est un terme qui désigne les outils, les instructions et les ressources. C'est ce dernier aspect qui fera l'objet de notre préoccupation.

Vygotsky (1978) met en évidence dans sa théorie de l'échafaudage, l'influence des interactions sociales sur le développement cognitif, langagier et social des enfants. Ce sont les interactions sociales qui permettent à celui-ci d'acquérir les connaissances ainsi que les habiletés valorisées par sa culture d'appartenance. La connaissance se construit à partir d'échange (dialogue ou dialectique) entre l'enfant et les autres membres de la société. Pour Vygotsky (1978), l'enfant fait partie intégrante de la société qui soutient son apprentissage. Par conséquent, il est agent de son propre développement. Ainsi, l'enfant construit ses fonctions mentales supérieures grâce à la méditation d'autrui. Il résume ceci par la ZPD.

Vygotsky (1978) propose une théorie parallèle à celle de Piaget pour expliquer le développement cognitif chez l'enfant. Alors que Piaget met l'accent sur les explorations individuelles de l'enfant ; pour Vygotsky (1978) les personnes présentes dans l'environnement de l'enfant, que ce soit ses parents, ses éducateurs ou même des pairs, jouent le rôle de guide et encadreront ses apprentissages tout en l'aidant à repousser ses limites ( Morissette et al ; 2008 & 2018) Les

guides doivent tenir compte de l'unicité de chaque enfant et de son niveau de maturation afin d'ajuster régulièrement leurs interventions dans les situations d'apprentissages (Papalia & Martorell, 2018).

Une des techniques proposée par Vygotsky (1978) est l'étayage ou échafaudage. L'échafaudage consiste à structurer les situations d'apprentissages pour accompagner les enfants dans leurs développements cognitifs (Morissette et al, 2008 & 2018). La théorie de l'échafaudage décrit le soutien social et pédagogique pour les enfants qui apprennent de nouveaux concepts, comparables aux structures érigées à côté des bâtiments nouvellement construites. Six conditions doivent être présentes pour qu'un échafaudage soit efficace à savoir : Susciter l'intérêt de l'enfant, simplifier en réduisant le nombre d'étapes, guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, soutenir sa motivation pendant la tâche, anticiper et signaler les erreurs de l'enfant et enfin cultiver le désir de réussir.

### **3.1.1. Susciter l'intérêt de l'enfant**

Susciter l'intérêt de l'enfant : il s'agit ici pour le tuteur de faire en sorte que l'enfant adopte une posture de chercheur. Il doit éveiller l'intérêt de l'enfant, faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser. L'adulte doit garantir la participation de l'enfant à l'activité. Il s'agit ici d'engager l'intérêt de l'enfant et l'adhésion vers la tâche. L'expert doit vérifier si l'enfant a bien assimilé les instructions détaillées de la tâche. Le tuteur a pour rôle d'attirer l'attention de l'enfant dans la tâche à réaliser : C'est dans cette perspective que Valdet (2010) parle de geste d'organisation de l'activité. C'est en quelque sorte une sorte de motivation que l'adulte va adapter afin de mieux faire en sorte que l'enfant s'intéresse à la tâche. Il s'agit pour l'adulte de faire engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche. Cela impliquait souvent non seulement de faire que l'enfant s'intéresse mais de faire qu'il se prive du jeu initial d'imagination avec les blocs.

Selon Le Manchec (2010), susciter l'intérêt de l'enfant renvoie à la première tâche évidente du tuteur qui est le fait d'engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche. L'enfant doit alors être non seulement intéressé mais doit pouvoir s'extraire totalement de tout jeu imaginaire possible à la situation et autre de ce qui est demandé. L'enfant comme l'adulte face à une situation nouvelle adopte systématiquement une posture de chercheur. Dewey (1994) a théorisé ce phénomène à la « théorie de l'enquête », il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser. Le tuteur doit

aider l'enfant à prendre conscience de l'importance de certains savoirs. Il doit laisser l'enfant s'exprimer et même susciter l'expression des représentations de ce dernier tout en construisant les tâches développementales à partir de ces représentations. L'adulte doit viser à garantir la participation de l'enfant à l'activité.

Lorsqu'on souhaite que l'enfant saisisse, retienne et applique avec succès le nouveau matériel, il faut savoir recruter leur intérêt et les engager. Cela signifie, trouver des moyens de rendre la tâche pertinente, authentique et précieuse dans la vie de ce dernier. Le fait de faire apprendre aux enfants au moins les bases de la tâche développementale fera preuve de créativité et essayer une ou plusieurs des méthodes suivantes pour attirer leur attention et leur intérêt. Pour susciter l'intérêt de l'enfant, il est important d'éveiller sa curiosité ou de faire naître elle, une émotion dans le but de capter l'attention et la conserver en utilisant l'humour ou les sentiments. Le tuteur qui s'engage à le faire doit être sûr de soi-même et de ne pas avoir peur de se mettre avant. Il doit s'exprimer et parler à haute voix devant les enfants afin de capter l'intérêt et l'attention dans l'optique d'enrichir le langage de l'enfant.

Bien qu'il soit important d'augmenter l'endurance de vos enfants à la fois pour être attentifs pendant les tâches développementales et pour se concentrer durant le travail indépendant, les bons éducateurs sont attentifs et apprennent ainsi à savoir précisément quand changer de vitesse et faire bouger leurs enfants pendant le processus d'apprentissage. Les jeux sont un excellent moyen de garder les tâches intéressantes. L'adulte doit créer une sorte de compétition, ou de jeu, qui peut aider les enfants à apprendre, ou peut-être même utiliser des chansons ou des vidéos. Exemple : Le tuteur devrait diriger un concours d'orthographe tout en éliminant les enfants lorsqu'ils épellent un mot. Les jeux rendent l'apprentissage amusant. Le tuteur doit présenter les dessins animés pour faire rire les enfants et ils ne vont jamais oublier la tâche.

L'adulte doit faire preuve de créativité lorsqu'il veut susciter l'intérêt de l'enfant. Pour cela, il doit utiliser différents outils de travail à l'instar des outils innovants et à planifier des leçons (tâches) qui sortent de l'ordinaire. Il est essentiel de réviser le matériel pédagogique. La technologie est un excellent moyen de garder vos tâches intéressantes. Le tuteur devrait donc intégrer diverses technologies à l'exemple de l'électronique que les enfants adorent dans le but de capter leurs attentions. Ceci permettra que le niveau d'intérêt de votre classe augmente à pas de géant. Le tuteur doit coopérer avec un autre et planifier des leçons d'apprentissages virtuelles en vous connectant à une salle de classe dans une autre ville ou un autre pays par vidéo conférence.

Les enfants trouvent plus intéressant d'apprendre lorsque vous leur présenterez le matériel de diverses manières créatives. Le rétroprojecteur est très utile : comme les « flashcards »,



il concentre l'attention de tous les enfants sur un même point. Même si le document se trouve dans le manuel des enfants, il est préférable que le tuteur le présente au rétroprojecteur plutôt que de demander aux enfants d'ouvrir leur livre. La première leçon pour les adultes qui souhaitent que les enfants saisissent, retiennent et appliquent avec succès est le nouveau matériel qui permettra de savoir recruter leur intérêt et les engager. Cela signifie que l'adulte doit trouver des moyens de rendre l'apprentissage pertinent, authentique et précieux dans la vie de l'enfant.

Pour que le tuteur évite que l'attention de l'enfant ne se disperse, il doit aménager un environnement favorable à la découverte car l'enfant est doté d'une capacité d'émerveillement. Celle-ci est inscrite dans sa nature profonde : l'enfant voit l'extraordinaire dans l'ordinaire, comme lorsqu'il s'immobilise dans la cour de la crèche pour regarder une feuille d'arbre tomber, permise de son intérêt pour la loi de la gravité. Ainsi, l'émerveillement est ce qui suscite l'intérêt chez l'enfant, il est une forme de transcendance par rapport à quelque chose qui nous dépasse : pourquoi la pluie descend et ne remonte pas ? S'interroge un petit garçon. Question qui n'appelle en réalité pas de réponse, et qui est simplement une manière d'admirer. L'adulte doit s'intéresser à l'enfant, lui poser des questions et parler de soi de façon joyeuse et complice dans le but d'obtenir une seconde chance de capter son attention dans la prochaine séance d'apprentissage.

### **Susciter l'intérêt de l'enfant : un exercice qui aide à l'acquisition du langage oral chez les enfants de scolarisés de 5 à 6 ans.**

Selon Vygotsky (1978), l'enfant acquière les connaissances par l'influence des interactions sociales sur le développement du langage oral. Le tuteur amène des cartes ou images et demande aux enfants de les regarder. Une fois qu'ils les ont bien regardées et décrites (racontes). Le tuteur les explique, le principe du jeu. Le tuteur tente d'intéresser les enfants à la tâche en leur montrant les images et en leur demandant de les décrire. Avant de présenter les images aux enfants, le tuteur commence par une introduction sous forme d'une activité motivante en amont pour donner l'envie aux enfants de jouer et de parler. Par exemple, une devinette ou une histoire dans le but de trouver ce qui figure sur l'une des images ou des cartes. L'adulte donne les objectifs et le sens de l'activité. Il la restitue dans le temps, par rapport au langage oral des enfants de 6 ans. Exemple : Qu'est-ce que vous voyez ? Il fait quoi ? Le tuteur doit organiser l'acquisition du langage oral soit en s'amusant, soit à parler à haute voix pour que l'enfant soit pleinement engagé dans l'activité.

### 3.1.2. Simplifier en réduisant le nombre d'étapes

Simplifier en réduisant le nombre d'étapes : il s'agit pour le tuteur de décomposer les tâches en sous tâches, en la prise de relais en dirigeant certaines des actions de l'enfant à combler ses lacunes. Le tuteur simplifie la tâche, il comble les lacunes et laisse l'enfant mettre au point les parties auxquelles, il peut parvenir. Elle correspond aux procédures par lesquelles, le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Autrement dit ; l'adulte décompose l'objectif principal de la tâche en sous buts pour que l'enfant puisse facilement atteindre l'objectif fixé. Il s'agit d'une réduction de l'ampleur de la tâche jusqu'au niveau où celui qui apprendrait pouvait reconnaître s'il avait réussi ou non à « coller » aux exigences de la tâche. En réalité, le Paire plus avancé qui « soutient » comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les sub-routines constitutives auxquelles, il peut parvenir.

L'adulte ou l'expert simplifie la tâche pour que l'enfant trouve la solution. C'est dans cette perspective que Bernstein (1967) indiqua la première tâche importance d'une réduction des autres mouvements possibles durant l'acquisition des savoirs faire comme une condition essentielle pour réguler le feedback de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification. Elle consiste en la simplification de la tâche en la décomposant en sous tâches, en la prise de relais en dirigeant certaines actions de l'enfant et également à combler les lacunes de l'enfant. Utilisant le vocabulaire cognitivisme, on pourrait dire qu'il libéré l'enfant d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive. Le rôle du tuteur ou le Paire plus avancé est d'indiquer qu'elles sont les caractéristiques pertinentes de la tâche. Il s'agit pour l'adulte de poser des questions afin de guider l'enfant vers le but qu'il veut atteindre. Le tuteur doit diminuer son aide au fur et à mesure que l'enfant maîtrise.

Lorsque l'adulte veut faire raconter une histoire à l'enfant, il va ajouter des questions destinées à guider le récit du novice par exemple : « ça parle de qui ? » ; « où ça se passe ? ». Le tuteur devrait schématiser la tâche en diminuant le nombre d'étapes. Autrement dit, l'expert devrait amoindrir la tâche, le ramener à une dimension moindre tout en respectant le principe de progression. L'expert plus avancé doit reproduire la tâche en plus petit unité, en maintenant les mêmes proportions. Pour que l'enfant puisse atteindre les objectifs d'une tâche, le tuteur doit clarifier la tâche en la rendant plus simple, moins complexes, moins compliqué et tenir compte des étapes.

### **Simplifier en réduisant le nombre d'étapes : un exercice qui favorise l'acquisition du langage oral chez les enfants scolarisés de 5 à 6 ans.**

Selon Vygotsky (1978), l'enfant acquiert des connaissances par l'influence des interactions sociales avec l'adulte. Ça veut dire que le tuteur doit poser les questions à l'enfant pour qu'il puisse répondre correctement tout en allant du plus simple au plus complexes. Bref le tuteur doit tenir compte du principe de progression de la tâche. Par exemple au début, Aïcha parlait de « quelqu'un qui fait le ménage sur l'image ou la carte », le fait de lui avoir posé des questions, lui a permis de réussir à dire que c'était une fille qui balayait. Tout au long du jeu, le tuteur pose des questions à l'enfant afin de simplifier leur tâche pour qu'il trouve la solution. Le tuteur pose des questions à l'enfant afin qu'il déduise lui - même la réponse.

#### **3.1.3. Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies**

À ce niveau l'adulte doit orienter l'enfant dans le choix de ses méthodes afin de bien réaliser la tâche. Le pair plus avancé a pour mission d'accompagner l'enfant dans le choix des règles ou des procédures permettant d'opérer une sélection parmi les options qui sont déjà disponibles, ou d'en construire de nouvelles afin de mieux atteindre l'objectif visé de la tâche. Le parent a pour rôle d'orienter l'enfant dans le choix de ses stratégies. Autrement dit, le tuteur ne doit pas empêcher l'enfant à utiliser sa stratégie mais plutôt l'accompagner à l'aboutissement de la réalisation de ladite tâche. Le tuteur efficace devrait s'efforcer de favoriser des environnements d'apprentissage sûrs et offrant du soutien qui renforcent le développement physique, mental et émotionnel des enfants. L'adulte doit apporter des techniques visant à intégrer les approches qui vont leurs aider dans la gestion des classes et dans l'utilisation du matériel adéquate.

Dans l'idéal, ces approches devraient être intégrées dans la stratégie globale, et où, le programme devrait être adapté afin de renforcer les compétences en développement psychosocial d'une façon encourageante. Les tuteurs devraient envisager des moyens d'intégrer ces activités qui encouragent l'expression de soi dans le planning des tâches développementales. Le tuteur doit promouvoir les interactions entre les pairs, plus particulièrement le soutien des pairs. L'engagement positif auprès des pairs renforce la confiance, l'estime de soi ainsi que l'autonomie des enfants, à l'exemple des tâches ou activités qui favorisent la discussion et le dialogue entre les enfants, le mentorat et même les activités d'apprentissages entre les pairs. Le tuteur doit aider l'enfant à faire des choix (organigrammes...) et à mémoriser (outils individuels et

collectifs, règles d'utilisation...) à faire les liens. Il doit aussi aider l'enfant à s'organiser méthodiquement, il peut également aider l'enfant expert à transférer ses savoirs et compétences à celui qui est moins expert que lui.

Le tuteur doit connaître le niveau de l'enfant et son profil psychologique, afin de pouvoir intervenir lorsque l'enfant se trouve dans une situation difficile. Il peut gérer les émotions de l'enfant en utilisant différentes stratégies selon le comportement de ce dernier, pour le guider dans son processus d'apprentissage afin de l'orienter à trouver la réponse correcte. Le tuteur doit guider l'enfant dans le choix de ses stratégies en utilisant les critiques ou les encouragements afin que ce dernier ne s'écarte pas de l'objectif visé. Le tuteur doit accompagner l'enfant dans le choix de ses stratégies avec une émotion positive spécifique pour assurer à ce dernier un bon climat qui fera recourir aux tâches développementales adéquates, dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Le fait de guider l'enfant dans le choix de ses stratégies peut être un puissant facteur de motivation car il permet de contribuer à favoriser l'intérêt et l'indépendance des enfants. Donc, on doit orienter l'enfant vers le choix de la procédure qui consiste à mettre en œuvre pour opérer une sélection.

Il devrait donc guider le novice dans le choix de ses méthodes employées pour réaliser la tâche. Le tuteur doit conduire ou mettre l'enfant sur la voie qu'il a choisi tout en tenant compte de ses stratégies. Il doit également conduire l'enfant dans le choix de ses règles ou procédures permettant d'opérer une sélection parmi les options qui sont déjà disponibles, ou d'en construire de nouvelles afin d'atteindre le but initialement visé. Le tuteur doit guider l'enfant vers un savoir-faire et un savoir vivre avec l'autre ou encore dans ses découvertes, il doit l'aider dans l'apprentissage de ces règles de vie ce qui va pousser ce dernier à se construire en tant qu'un individu pouvant avoir ses propres opinions. Il est donc essentiel de créer un bagage linguistique conséquent pour former un citoyen lucide, l'adulte aide également un enfant en créant des situations pour favoriser le langage de ce dernier et le solliciter dans sa prise de parole.

Il s'agit en quelque sorte, de varier les tâches de discussion mais également les groupes d'échange en passant du grand groupe à l'échange interpersonnel entre deux individus. Le tuteur se doit de repérer les différences de langage entre les enfants afin de mieux les aider à progresser et à développer leur langage. La communication est donc au centre des programmes et n'est pas établie seulement avec les pairs de l'enfant mais aussi avec le tuteur et les autres personnels éducatifs qui l'accompagnent. L'adulte doit prendre en compte les composantes socio-culturelles et sociolinguistiques car elles tiennent un rôle important dans la pratique de la langue. Il est important pour le tuteur de créer un contexte favorable pour que l'enfant se lance, s'exprime et qu'on l'encourage dans ces essais.

### **Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies : un exercice qui favorise l'acquisition du langage oral chez les enfants de 5 à 6 ans.**

Par rapport à notre objet d'étude qui est l'acquisition du langage oral, le tuteur pour guider l'enfant dans le choix de ses stratégies doit montrer une manière de faire en verbalisant pour mieux expliquer chaque étape afin que l'enfant à son tour puisse le refaire avec aisance. Le tuteur peut aussi achever la tâche que l'enfant a commencée ou lui expliquer les différentes étapes, donc le tuteur doit montrer en verbalisant comment former les énoncés. Exemple : le tuteur donne la phrase suivante « Maman va au marché ». Pour guider l'enfant dans le choix de sa stratégie de lecture, il peut demander à l'enfant de décomposer chaque mot de la phrase et les combiner par la suite afin de mieux s'exprimer et de parler. Le fait de guider l'enfant dans le choix de ses stratégies peut être un puissant facteur de motivation car il permet de contribuer à favoriser l'intérêt et l'indépendance des enfants.

#### **3.1.4. Soutenir sa motivation pendant la tâche**

Soutenir sa motivation pendant la tâche : il s'agit de maintenir l'enfant dans le champ, bref de garder le cap. Le tuteur a pour mission de faire correspondre à l'enfant aux procédures psychologiques et physiologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments sur lesquels s'exerce la tâche. La motivation réfère à un processus qui suscite, contre et soutien des comportements. Elle est liée aux besoins et aux objectifs permettant de combler les besoins. L'adulte doit maintenir un ensemble de facteurs dynamique qui déterminent la conduite d'un enfant pendant la réalisation de la tâche. Le tuteur a pour charge de maintenir l'enfant dans le « champ », et pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation. L'expert ou l'adulte fera en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé.

L'adulte doit le protéger contre les différentes distractions et maintenir la motivation de l'enfant pour la tâche. Le tuteur devrait envisager des moyens d'intégrer ces activités qui encouragent l'expression de soi pendant la réalisation de la tâche. Il devrait promouvoir les interactions entre les pairs, tout en créant ou en développant des activités qui encouragent un soutien mutuel entre les enfants. Celles-ci peuvent renforcer l'écologie sociale des enfants et réduire la pression du tuteur. C'est dans cette perspective que l'Unrwa (2015) affirme que « les relations

de soutien parmi les enfants étaient une source importante de leur résilience ». Pour arriver à cette situation, on a notamment eu recours à des techniques d'apprentissages entre les pairs formalisés, où les enfants avec un bon niveau scolaire qui organisaient des ateliers pour leurs pairs pendant les pauses et après l'école.

Pour les enfants en difficultés scolaires, ces séances d'apprentissages s'avéraient plus confortables et plus faciles à comprendre que leurs cours, ce qui les aidés à surmonter leurs difficultés tout en renforçant les compétences sociales et affectives. Le soutien doit être moins spécifique et plus encourageant lorsqu'un enfant est sur la bonne voie pour mener à bien sa tâche. Lorsqu'un enfant choisit sa méthode, l'adulte doit soutenir ce dernier pour qu'il trouve la solution. Le tuteur doit tenir compte de la culture de l'enfant afin d'avoir les meilleures chances de transmettre les valeurs et les contenus proposés par la tâche. Pour cela, il devra travailler sur lui-même et développer des qualités telles que la compréhension, l'empathie, la bienveillance, la générosité et la patience envers les enfants.

L'expert plus avancé doit faire savoir de manière constructive à l'enfant moins avancé qu'il existe des tâches qui pourraient nécessiter un certain travail, mais ajoutez qu'il peut réussir très bien dans d'autres domaines spécifiques. Une rétroaction honnête aidera les enfants à rester au sommet de leur art tout en tirant pour s'améliorer et progresser. De plus, c'est un excellent outil pour renforcer la confiance en soi et l'estime de soi des enfants, tout en maintenant leur niveau de motivation élevé. Pour que, les enfants perçoivent l'environnement de la tâche comme un soutien et se sentent inclus et entendus, leur motivation sera probablement renforcée si l'adulte conçoit une cour bien conçue pour la tâche. Les notions d'apprentissages sont en tout temps accompagnées d'une émotion positive spécifique pour assurer aux enfants un bon climat émotionnel d'apprentissage. Lorsque l'enfant résout correctement une tâche, l'expert avancé doit répondre par une motivation, il peut aussi avoir une attitude positive d'encouragement quand l'apprenant commet une erreur.

Le tuteur doit éviter l'indifférence, si l'enfant n'est jamais complimenté, il va chercher à se faire remarquer par tous les moyens. Afin d'éviter ceci, il est souhaitable d'encourager régulièrement l'enfant, de le féliciter que ce soit à l'oral, quand il a produit un énoncé intéressant ou à l'écrit, sur les copies. Le manque d'encouragement et signes d'approbation sont nécessaires pour alimenter les efforts et relancer la dynamique. L'enfant sera ainsi récompensé pour le travail qu'il aura fourni. Quand un enfant parle, on peut par exemple faire des mouvements de tête pour montrer l'intérêt que l'on porte à son énoncé. Les enfants faibles ont particulièrement besoin de ces encouragements oraux et écrits car leurs résultats dans la discipline sont très vite

démotivants. En ce qui concerne la mention très faible, l'adulte doit savoir redonner espoir à l'enfant en écrivant sur sa copie «de gros progrès », « continuer ainsi ». Il est aussi important que l'adulte se montre compréhensif vis à vis de l'enfant particulièrement découragé : « le fait de se sentir compris et accepté dans son état d'enfant non motivé peut permettre à ce dernier de changer ».

Il s'agit de mieux soutenir l'enfant dans des efforts, Sans se centrer sur ses erreurs, de l'encourager à réaliser ce qui est dans ses possibilités, de faire le point régulièrement et collectivement avec les enfants sur ce qu'ils savent faire, ce qu'ils craignent de ne pas réussir et les solutions possibles pour progresser. On rejoint là, les travaux de Florin et al (1989) sur la résignation apprise et son dépassement : montrer à l'enfant combien ses propres actions ont un impact positif pour dépasser ses difficultés et lui donnent prise sur l'environnement. D'après Bouchard et al (2014), pour soutenir l'enfant, l'adulte doit d'abord observer ce dernier afin de déterminer ses besoins. Ces chercheurs mentionnent que le soutien permet aux enfants ayant moins d'expérience de jeu de s'engager plus facilement dans un scénario. Ainsi, le tuteur pourra transmettre des savoirs en lien avec un thème de jeu qu'affectionne l'enfant ou des connaissances favorisant la compréhension de leur monde social.

Le tuteur doit faire en sorte que l'environnement présente de manière dynamique des « challenges » clairs, explicites avec un bon niveau d'ajustement d'encouragement, de la régulation émotionnelle et motivationnelle, et de la mise en valeur de traitement structural spécifique (paragraphe, expansions, utilisation de canaux d'informations multiples) pour que la tâche développementale soit rapide. De même, l'apprentissage de nouvelles habiletés de communication serait favorisé par la mise en place par l'adulte de situation faisant appel chez l'enfant à la persévérance, à la planification et au contrôle de son activité. C'est ainsi que les enfants faibles dans un domaine peuvent apparaître « soudainement » comme apprenants très compétents.

Rien ne permet à une personne de se sentir mieux dans sa peau d'entendre les mots d'encouragement. Les éloges et le renforcement positif peuvent venir de plusieurs manières : Pour un bon travail, le tuteur doit utiliser un encouragement verbal ou écrit tout en écrivant simplement un A + sur une mission, afficher un travail sur le mur de la réussite, ou envoyer une note de félicitation à la maison. Et pour un mauvais travail, une rétro action honnête aidera les enfants à rester au sommet de leur art tout en tirant pour s'améliorer et progresser. De plus, il s'agit d'un excellent outil pour renforcer la confiance en soi et l'estime de soi des enfants, tout en maintenant leur niveau de motivation élevé. Le tuteur doit créer un environnement où les questions et les réponses, même les mauvaises sont encouragées et appréciées. Les enfants apprennent et participent davantage lorsqu'ils se sentent à l'aise pour poser des questions et y

répondre. Lorsque vous encouragez l'enfant, c'est manifester une attente positive et une tolérance patiente à leurs erreurs.

Pour soutenir les enfants à leur niveau actuel, les adultes peuvent mettre des mots sur les gestes des enfants. Exemple : tu aimerais jouer dans le coin art. Émettre aussi les commentaires sur l'endroit où les enfants jouent et sur ce qu'ils y font. Les adultes doivent aussi nommer le nouveau plan et suggérer aux enfants d'utiliser la même dénomination durant la période de planification, demander aux enfants de répéter les mots prononcés par les adultes ou par les autres enfants. Autrement dit, l'adulte doit utiliser des mots rares ou rechercher dans leurs conversations avec les enfants et les répéter plusieurs fois dans des contextes différents. Le tuteur doit reconnaître lorsque l'enfant utilise une variété de parties du discours exemple : ce manteau lui appartient donc. Il devrait lire des livres qui correspondent aux enfants (exemples : les comptines, poésies ; livres d'histoires) en mettant l'accent sur les premiers sons des mots, chanter ou fredonner le prénom des enfants et d'autres mots familiers exemple : « A-lix, manger ! ». Il peut soutenir l'apprenant en faisant pour lui ce qu'il n'est pas capable de faire seul ; tout en étant capable de reconnaître que c'est ce qu'il devrait faire.

Selon Belland (2014), l'apprenant doit maintenir son attention sur la tâche et de contrôler ses frustrations liées à ses erreurs, ce qui contribue aussi à maintenir sa motivation. Le tuteur doit contrôler les frustrations de l'apprenant en facilitant le processus de résolution de problème, c'est à dire faisant en sorte qu'il soit plus agréable pour l'enfant de le résoudre avec son assistance plutôt que sans elle. Le tuteur qui désire susciter la motivation de ses enfants doit connaître sa matière et être motivé. Il doit en plus inspirer ses enfants en leur montrant de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt pour la réussite. En effet, Pantanella (1992) affirme que : « pour motiver autrui, il faut l'être soi-même, c'est la dialectique, le jeu du miroir motivant / motivé » A travers cette dialectique, on s'aperçoit que l'adulte a une influence sur la motivation de l'enfant. Cela dit, il doit se donner pour rôle d'être le modèle aux yeux de l'enfant en difficulté d'apprendre. C'est à dire une personne qui aime apprendre, qui aime faire apprendre et qui a la ferme conviction qu'il peut apprendre.

Pour soutenir le jeu des enfants, Bouchard et al (2014) soulignent que le tuteur peut offrir du temps, enrichir les scénarios de jeu, mettre du matériel approprié à la disposition des enfants, ou encore faire des propositions pour enrichir et complexifier le jeu des enfants (par exemple, elle peut proposer aux enfants d'ajouter des éléments à leur construction). Selon Coople et Bredekamp (2006), pour soutenir adéquatement l'enfant, cela suppose également que l'adulte sait ce que l'enfant est capable de faire et comprend comment, il apprend et se développe. Ces deux chercheurs valorisent les pratiques des tuteurs qui autorisent l'enfant à prendre



en charge librement son apprentissage pour qu'il puisse se mettre en situation d'apprentissage par lui-même. Cette pratique se traduit par des encouragements, en soutenant l'enfant dans ce qu'il pense, ressent ou fait et en lui posant des questions pour découvrir son mode de réflexion et de raisonnement. L'adulte ne dit pas à l'enfant quoi faire, mais l'autorise à prendre en charge son propre apprentissage.

### **Soutenir sa motivation pendant la tâche : un exercice qui favorise acquisition du langage oral chez les enfants de 5 à 6 ans.**

Pendant l'acquisition du langage oral, l'expert avancé devrait encourager l'enfant avec des applaudissements lorsque ce dernier donne une réponse correcte et une attitude positive lorsque ce dernier ne trouve pas la réponse exacte par exemple en lui donnant un morceau de craie pour multiplier les essais. Notons également que le tuteur doit tenir compte du cadre qui devrait être privilégié ou adapté à acquisitions du langage oral. De plus, le tuteur, lors de l'activité doit appeler l'enfant par son nom « A toi, Aïcha » .... Ce qui permet de capter l'attention de ceux ou celles qu'il interpelle.

#### **3.1.5. Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant**

Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant : il s'agit pour le tuteur de souligner par les multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre à l'enfant la différence entre ce qu'il a produit et ce qui est attendu. Bref de faire comprendre les écarts. Elle suppose également que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche (langage oral) qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution. Il s'agit pour le tuteur d'exécuter avant le temps et d'indiquer ou de mentionner les erreurs de l'enfant afin de ne pas s'écarter du but à atteindre. Le tuteur a pour rôle de voir les difficultés que l'enfant peut rencontrer tout en le préparant psychologiquement que la tâche ne sera pas facile mais qu'il peut arriver à atteindre le but visé en multipliant plus d'efforts.

Signaler vient de signal qui est selon Larousse un phénomène sensible associé artificiellement à un objet ou à une situation. Le signal s'adresse au réflexe et à l'inconscient. Un son, une lumière, une image peuvent devenir, pour des animaux conditionnés à ces stimuli, des signaux annonceurs de nourriture ou de choc électrique. De même, dans les rapports humains et singulièrement dans le couple mère-enfant, il existe des échanges constants des signaux du climat affectif, dont certains échappent même à la conscience des individus, qui constituent une

véritable communication. Selon le petit Larousse (2005), le concept d'erreur est souvent confondu avec celui de la faute et au fait de se tromper. Au sens commun, l'erreur est perçue comme quelque chose de plutôt négatif et regrettable. Pour Larry (2003), les fautes sont liées à l'inattention, la fatigue ou le manque de concentration par exemple.

De plus l'enfant peut le corriger tout seul, en se relisant notamment, car il connaît la règle même s'il ne l'a pas appliquée pas dans ce cas. Quant aux erreurs, elles sont liées aux processus mentaux, conceptions, méconnaissances, etc. L'enfant n'en a pas conscience et il ne peut pas les corriger lui-même. La distinction entre l'erreur et la faute est donc aussi liée à la notion de conscience. Notons également que dans les modèles transmissifs et behavioristes, l'erreur est dotée d'un statut négatif. En effet l'erreur est soit « une faute » de la responsabilité de l'enfant, soit un « bug » dû au découpage de l'adulte. Dans ces deux modèles d'apprentissages, l'erreur est un élément à éviter. Le tuteur a alors deux manières de traiter les erreurs chez l'enfant à savoir : la sanction et de remettre en cause la progression de l'apprentissage. Le statut de l'erreur, le modifié et devient positif dans l'apparition du modèle constructiviste. L'erreur est désormais perçue comme un indicateur des processus intellectuels de l'enfant qui peut être dépassé ou éradiquer.

L'erreur trouve sa place dans le modèle socio-constructiviste parce qu'elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. L'erreur est donc ici provoquée et recherchée, car c'est en prenant conscience de celui-ci que l'enfant peut apprendre et évoluer. Le tuteur efficace doit anticiper et signaler les erreurs de l'enfant en se basant sur les six étapes nécessaires pour la prise en compte des erreurs selon Astolfi (1996) à savoir : Les entendre par une écoute positive de ce qu'expriment les enfants; les comprendre en postulant que les erreurs ne sont pas fortuites mais méritent d'être analysées ; les faire identifier par les enfants : elles sont en général dissimulées, vu le fonctionnement inconscient des représentations, par conséquent la prise de conscience par chacun contribue à leur évolution ; les faire comparer par les enfants ce qui favorise la décentration des points de vue et relève aux enfants une diversité qu'il n'imaginent pas dans les idées en présence dans une classe pour expliquer un même phénomène ; les faire discuter en provoquant des débats, des conflits socio- cognitifs dont la psychologie indique que ce sont d'importants leviers du développement intellectuel ; les suivre en surveillant leur évolution à court et moyen terme, au long de la scolarité obligatoire et d'abord au cours d'une même année.

Le tuteur qui désire engager le maximum d'enfant dans une tâche développementale doit éviter les pièges classiques et tenir compte des obstacles cognitifs tels que ontogéniques, épistémologiques, culturels .... Le tuteur doit reconnaître le type d'erreurs effectué par l'enfant tout

en agissant sur ces erreurs pendant la tâche, avec une aide ni trop faible, importante qui supprimerait les enjeux de la tâche : c'est la médiation ou l'étayage. Il doit remédier à ces erreurs ultérieurement par des séances décrochées, des réactivations régulières où l'on continue d'apprendre, ou encore dans des dispositifs « externes » à l'exemple des cours de remise à niveau. Il devrait également anticiper, les erreurs de l'enfant soit dans un temps à court terme dans la mesure où il met en jeu des tâches similaires, soit à long terme la prochaine fois qu'il travaillera sur la notion en question. D'où l'importance du principe de progression dans une tâche développementale.

Le tuteur ne doit pas laisser un enfant qui s'engage sur une mauvaise voie. Il aide à la verbalisation de ce que l'enfant croit devoir dire et l'aide à prendre conscience de ses erreurs. Lorsque le pair moins avancé commet une erreur, l'adulte expérimente, corrige cette erreur tout en insistant sur le processus de correction, il devrait utiliser des exemples audio visuels qui peuvent induire une émotion positive à l'enfant. L'expert ne doit pas interrompre sans cesse un enfant qui fait l'effort de produire un énoncé pour corriger ses erreurs : cela pourrait le décourager de participer à nouveau.

### **Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant : un exercice qui favorise l'acquisition du langage oral chez les enfants de 5 à 6 ans.**

Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant, il s'agit pour le tuteur de signaler ou souligner par les multiples moyens les caractéristiques de l'acquisition du langage oral qui sont pertinentes pour son exécution. Il souligne ce qui lui semble pertinent pour réaliser le travail et ne laisse pas continuer un enfant qui s'engage sur une mauvaise voie. Il aide à la verbalisation de ce que l'enfant croit devoir dire et l'aide à prendre conscience de ses erreurs. Le tuteur ou un pair avancé peut montrer une façon de réaliser le travail demander pour que l'enfant imite. Lorsque l'enfant n'arrive pas à composer un énoncé correct, le tuteur doit le guider afin qu'il y parvienne. Par exemple lorsque Aïcha dit « quelqu'un qui joue au ballon, le tuteur doit lui demander s'il peut dire qui est ce quelqu'un. Il répond « un garçon ». Cependant, il aurait pu lui demander de répéter tout l'énoncé en lui disant « peux-tu me formuler la phrase en entier ? » Le tuteur doit aussi essayer d'éviter que les difficultés rencontrées ne se transforment en échec.

### 3.1.6. Cultiver le désir de réussir

Il s'agit pour le tuteur d'initier l'enfant dans le sens de la réussite. Le tuteur a donc pour mission de permettre à l'enfant d'augmenter sa confiance en soi qui est un prédicteur de la réussite. Il devra aider l'enfant à s'intéresser à la réussite en mettant en jeu tous les moyens nécessaires pour y parvenir. C'est le fait de s'intéresser à la réussite de l'enfant en déployant tous les mécanismes adéquats pour atteindre l'objectif de la tâche à réaliser. Il s'agit en quelque sorte au tuteur de susciter chez l'enfant l'amour du travail bien fait. Le tuteur doit apprendre à l'enfant qu'il n'y a pas meilleure récompense que de faire la tâche bien et de pouvoir la réussir ce qui va créer un sentiment de joie pour l'enfant, pour les parents et voir même l'entourage car la réussite est collective.

Selon Duret (2020) le désir est l'anticipation dans l'imaginaire d'un plaisir que nous escomptons dans la réalité. Le désir de nourrit du manque. Le tuteur doit aider l'enfant à avoir une confiance aveugle pour générer la force de réaliser et de matérialiser les objectifs visés qu'on désire obtenir. Notons également que la visualisation créatrice est une affirmation constructive des désirs. Pour qu'elle produise un maximum d'efficacité, elle doit provenir d'un désir puissant de réalisation, frôlant presque l'obsession tout en mettant simplement l'émotion, s'en convaincre avec zèle. Le tuteur devrait aider l'enfant à développer une volonté de fer à l'image du samouraï, car l'échec ne doit pas être une option donc il faut croire en ses capacités et rêves afin de mieux atteindre le but fixé. Le tuteur devrait aider l'enfant à cultiver en lui un désir sincère, intense, passionnel et profond qui alimentera et augmentera la puissance de ses capacités.

Le tuteur doit aider l'enfant à cultiver la clé de la motivation (désir), en ce sens qu'il utilise la détermination et l'engagement envers la poursuite opiniâtre du but fixé, un engagement à l'excellence, qui permettra d'atteindre le succès qu'on recherche parce-que le tournant dans la vie de ceux qui réussissent arrive généralement à des moments difficiles qui leur ont fait découvrir leur « être véritable ». D'un point de vue psychologique, le désir est une tendance, une inclination devenue consciente d'elle-même, qui s'accompagne de la représentation du but à atteindre et souvent d'une volonté de mettre en œuvre des moyens d'atteindre ce but. Le parent doit cultiver le moteur d'existence de l'enfant, et désirer vivre est le fait d'embrasser cet élan vital qui pousse l'enfant à créer, à aimer afin de pouvoir réussir. Le tuteur doit inviter l'enfant à orienter son désir de réussir parce qu'il sera entouré des personnes qui feront grandir et créent de la joie autour de lui.

Nous devons également aider l'enfant à développer sa confiance et son désir d'apprendre afin qu'il puisse réussir. Il faut aider l'enfant à faire quelque chose par lui-même, sans le faire à sa place. Ce qui permettra au novice de réaliser son plein potentiel et prendre confiance en sa

capacité d'apprendre. Cela l'aidera à devenir de plus en plus autonome. Il est important que cet accompagnement se fasse dans un contexte plaisant et que l'enfant ait assez de temps pour s'exercer et développer son autonomie. Il est important que cet accompagnement se fasse dans un contexte plaisant et que l'enfant ait assez de temps pour s'exercer et développer son autonomie. Il devrait également cultiver l'amour de l'effort et du travail bien fait, la quête de l'excellence et de l'esprit du partenariat, d'être créatif et avoir le sens de l'initiative.

Le succès vient de la curiosité, de la concentration, de la persévérance et de l'autocritique. Alors pour éveiller la curiosité de l'enfant, il faut établir le lien entre la juste stimulation et la sur-stimulation. C'est dans cette perspective que Catherine l'écuyer dans son ouvrage « best-seller » parle de cultiver l'émerveillement et la curiosité naturelle de nos enfants" ou elle interpelle les parents pour rappeler combien de fois, il est crucial de protéger l'enfance qui n'est pas une simple étape de vie mais bien une autre forme de vie. Pour aiguïser la curiosité des enfants, le tuteur doit utiliser certains programmes se voulant « éducatifs » à l'image de la série de dessins animés, « baby Einstein » ou jeux sur le smartphone pour noyer les enfants dans un flot de stimuli externes. C'est dans la qualité du lien d'attachement que l'enfant aura noué avec ses parents que s'éveillera son intérêt pour la tâche.

L'enfant cultivera sa curiosité à travers ses interactions avec la personne qui s'occupe de lui afin de bien réaliser la tâche. L'expert devrait utiliser le jeu lorsqu'il voudra cultiver le désir de réussir chez l'enfant. Le jeu est le contexte idéal pour lâcher la bride à la curiosité de l'enfant, il stimule l'imagination et la créativité, il pousse à action. À mi-chemin entre l'ennui et l'anxiété, la créativité permet à l'enfant de s'adonner à des activités qui le « challengent », sans pour autant le mettre en échec. C'est pour cela que les enfants préfèrent remonter les toboggans que les descendre : parce qu'ils cherchent des défis qui s'ajustent à leurs capacités. Le tuteur doit pousser l'enfant à agir voire à réagir pendant la réalisation de la tâche. Il s'agit en quelque sorte de donner à l'enfant le désir de savoir et d'apprendre pendant la réalisation de la tâche.

### **Cultiver le désir de réussir : un exercice qui favorise l'acquisition du langage oral chez les enfants scolarisés de 5 à 6 ans.**

Par rapport à notre objet d'étude qui est l'acquisition du langage oral, l'adulte pour cultiver le désir de réussir chez l'enfant doit organiser le travail collectif car ce travail semble développer les capacités cognitives des enfants. Pour organiser ce travail en groupe, il devrait répartir les tâches à chaque groupe de 5 enfants tout en tenant compte des pairs plus avancés qui vont organiser le travail à l'intérieur du dit groupe et demande à ces derniers de se mettre au

travail. Après le travail, le tuteur doit poser des questions aux enfants en rapport avec leur travail de recherche sous forme de compétition. Ce qui permet aux enfants de booster l'esprit de recherche et de curiosité. C'est en interagissant sous forme de questions que l'enfant devient plus actif, autonome et motivé dans le travail. L'interaction conduit les enfants à communiquer, dialoguer, parler et de s'exprimer couramment sur les savoirs acquis et les rôles peuvent s'inverser, un enfant devient « enseignant » d'un autre.

Il retransmet la connaissance assimilée et doit effectuer un travail de reformulation qui lui permettra de comprendre la logique qui l'a conduit à déchiffrer tel ou tel exercice. Le pair plus avancé doit utiliser les écrans numériques comme support d'apprentissage dans le but de créer le désir d'apprendre et la curiosité de l'enfant à l'exemple des visioconférences qu'il présente à l'enfant dans le but de permettre de voir et dialoguer afin de mieux s'exprimer et parler. Il doit poser des questions aux enfants afin de multiplier les échanges entre eux dans un climat adapté à l'apprentissage. Exemple : l'adulte met une visioconférence devant les enfants, présentant l'image d'un bonhomme que les enfants doivent exploiter, puis il donne les instructions à savoir : que voyez-vous sur l'image ? Les enfants répondent un bonhomme, son corps a combien de partie ? Trois parties à savoir la tête, le tronc et les 4 membres. Donner les rôles de chaque partie.

Bref c'est en interagissant que l'enfant va émettre les hypothèses, le tuteur sélectionne les meilleures réponses et tient aussi compte des fausses tout en encourageant et par la suite demande de répéter. Ce qui va motiver l'enfant à mieux avoir l'envie de travailler (s'exprimer et parler devant le public) ce qui va aussi pousser l'enfant à savoir prendre la parole quand c'est nécessaire devant la foule.

## CHAPITRE 4 :

# MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'épine dorsale de toute recherche en sciences sociales en général et en sciences humaines en particulier qui vise à produire des connaissances ou aspire à observer et comprendre les comportements ainsi que les changements psychologiques : est la méthodologie scientifique. Elle est l'étude de l'ensemble des méthodes scientifiques. *La méthodologie est la science des méthodes.* Selon Fortin (2006), elle est à la fois une démarche rationnelle et un ensemble de techniques ou de moyens permettant de réaliser la recherche (P.16). Il s'agit en quelque sorte ici de spécifier la nature de l'étude, le milieu où seront recueillies les données, le recrutement des participants et les instruments utilisés (fortin 2006, p .16).

Autrement dit, l'objectif de ce chapitre est de décrire la conception de recherche et les méthodes de collecte de données. Nous présenterons et expliquerons donc le choix que nous avons fait lors du développement et de la réalisation de cette étude pour répondre aux questions de recherche. Pour mieux comprendre ce chapitre, il sera nécessaire d'utiliser une procédure méthodologique qui va permettre de collecter et d'analyser les données dans cette recherche. Dans le cadre de notre étude nous allons présenter les différents éléments suscités en ajoutant d'autres tels que : rappel du problème, des questions, des hypothèses.

### 4.1. PRÉCISION SUR LE CHOIX DE LA MÉTHODE

Cette section nous permet d'indiquer le type de méthode qui cadre le plus avec notre étude. Partant de notre objectif qui est de comprendre comment les modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans, nous allons faire recours à une méthode qualitative plus précisément le devis d'étude de cas .Cette démarche se justifie par le fait que notre objectif est de comprendre en profondeur les conditions d'une personne ou la manière dont celle-ci réagit à un traitement (cas) ses émotions , ses pensées et ses activités relativement au foyer central de l'étude (Portney et walkins, 2009 ). L'accent est mis sur un seul phénomène ou sur une idée unique.

Selon Punch (2005), l'étude de cas à une dimension holistique en ce sens qu'elle vise à préserver et à comprendre l'entièreté et l'unité du cas. D'après Gall et al (2007), l'étude de cas

s'inscrit dans le contexte quotidien des participants afin de se baser sur leur perspective pour mieux comprendre le cas en profondeur en reconnaissant sa complexité et son contexte. Le but peut être, entre autres basés sur l'étude d'un fait social ou culturel, il s'agit de faire un état d'une situation réelle particulière, prise dans son contexte, et à l'analyse pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse, de comprendre une personne (ou un petit groupe) ou une situation en profondeur, un ou plusieurs cas à l'intérieur de leur milieu naturel.

Stake (2005) établit une distinction entre trois (3) catégories d'études de cas : l'étude de cas instrumentale, intrinsèque et multiple. C'est l'étude de cas multiple qui fera l'objet de notre quintessence. Il s'agit de montrer comment l'exploration et la description d'un phénomène sont consécutives à la formulation du problème de recherche en rapport avec la compréhension de la conduite ou à la définition des caractéristiques d'une culture, et aussi que de nombreuses recherches dans la littérature s'inscrivent dans la même lancée.

#### **4.2. RAPPEL DU PROBLÈME**

Selon Florin (2020), les enfants âgés de 6 ans ont des capacités d'utiliser correctement des articles, propositions de temps et des pronoms possessifs. Le rythme du développement du vocabulaire évolue en fonction de l'environnement social et culturel de l'enfant. Pour elle, ses enfants ont des capacités de compréhension et de production. Or lors de notre stage académique mené à l'école départementale de Melen, autour des séances d'apprentissages de l'initiation à la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la lecture où il était question de demander aux enfants de raconter une histoire en utilisant les propositions de temps ; d'utiliser des articles et des pronoms possessifs dans des phrases en respectant la logique syntaxique. Nous avons observé que, certains enfants utilisent correctement des pronoms possessifs à savoir le tien, le mien, la mienne, etc. ; les articles (le, la, les ...) et des propositions de temps.

Par contre d'autres enfants confondent les pronoms possessifs, les articles exemple : lorsqu'on demande à un enfant à qui appartient ce sac, « il dira que c'est le tien » et pourtant c'est le mien puisqu'il s'agit de son sac, bref il ne maîtrise pas encore l'utilisation correcte des pronoms possessifs, en ce qui concerne les articles, lorsqu'on demande à un enfant de dire ce qu'il voit sur une image comportant le dessin du vélo, « il dira la vélo » au lieu de dire le vélo. Ils confondent aussi des propositions de temps par exemple lorsqu'on demande à un enfant de relater une histoire passée en utilisant les propositions de temps (hier ,avant ; pendant , demain , après etc. ), il dira par exemple que demain maman était allée au marché , elle a ramené du



poisson qu'elle a préparé et nous avons bien mangés au lieu de dire que hier maman était allée au marché et elle a ramené du poisson qu'elle a préparé et nous avons bien mangés bref , ces enfants n'ont pas encore des notions de temps. Ces enfants n'utilisent pas encore correctement la notion de temps.

Par ailleurs, Vygotsky (1978) pense qu'acquérir le langage oral à l'âge de 6 ans passe nécessairement par la mise en œuvre d'un certain mode d'organisation de l'échafaudage ; l'échafaudage dont il est question ici se doit d'articuler en cohérence et donc de manière progressive les différents modes d'organisation de l'échafaudage. Ceci dit, privilégies certains modes aux détriments des autres. Ces différents modes qui pour Vygotsky (1978) constitue le repère et le sens de tout apprentissage du langage oral s'articulent autour de : susciter l'intérêt de l'enfant, simplifier en réduisant le nombre d'étapes, guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, soutenir sa motivation pendant la tâche, anticiper et signaler les erreurs de l'enfant afin cultiver le désir de réussite. C'est donc ce qui fonde le problème de notre recherche.

### **4.3. QUESTIONS DE RECHERCHE**

#### **4.3.1 Question générale de recherche**

Par définition, la question de recherche est une demande explicite concernant un sujet d'étude dans le but d'étendre la connaissance que l'on a Selon Fortin (2006), la question de recherche est une étape de la recherche scientifique qui consiste à poser une question afin d'identifier la variable qui agit sur l'autre ou encore pour prendre connaissance de la VI sur la VD. Elle est une interrogation pertinente sur le thème général de recherche. C'est la question dont la réponse est l'hypothèse générale. Elle permet de circonscrire un problème réalisable et moins coûteux dans sa réalisation. Elle doit être claire, pertinente et conduire à une recherche faisable surtout de manière simple, pour que tout le monde puisse la comprendre.

Cette question cible la portée et la limite de notre recherche. Celle que pose notre étude est la suivante : « Comment des modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ? » Cette question nous paraît pertinente pour notre recherche dans la mesure où elle nous renvoie à la psychologie du développement et plus précisément dans le domaine cognitif de l'enfant, car il est à noter que le développement d'un individu est un continuum mais il peut avoir des insuffisances ou difficultés lors des apprentissages. De ce fait, quels sont alors les questions spécifiques de cette recherche ?

### 4.3.2. Questions spécifiques de recherche

Les questions spécifiques de recherche sont des interrogations pertinentes sur les indicateurs de l'objet de recherche. En nous fondant sur l'approche de Lautrey (1980) qui prend en compte à la fois les caractéristiques individuelles et environnementales dans le développement de l'enfant, l'échafaudage sera opérationnalisé en six (6) modalités que sont : susciter l'intérêt de l'enfant ; simplifier en réduisant le nombre d'étape, guider l'enfant dans le choix de ses stratégies ; soutenir sa motivation pendant la tâche, anticiper et signaler les erreurs de l'enfant enfin cultiver le désir de réussite. Pour comprendre cette partie, nous allons donc faire recours à l'échafaudage. Ce qui nous a permis d'avoir six questions spécifiques :

Q1- Comment les difficultés pour le tuteur à susciter l'intérêt de l'enfant à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q2- Comment les incapacités pour le tuteur à simplifier en réduisant le nombre d'étapes à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q3- Comment les difficultés pour le tuteur à soutenir sa motivation pendant la tâche à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q4- Comment les difficultés pour le tuteur à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q5-Comment les défaillances pour le tuteur à anticiper et signaler des erreurs de l'enfant de à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

Q6- Comment les inhibitions pour le tuteur à cultiver le désir de réussite à travers le processus de progression permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ?

#### **4.4. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE ET OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES**

L'hypothèse est une proposition (ou un ensemble de propositions) avancée, provisoirement, comme explication de faits, de phénomènes naturels et qui doit être, ultérieurement, contrôlée par la déduction ou l'expérience. Selon Fortin et Gagnon (2013), une hypothèse est en quelque sorte l'aboutissement de la phase conceptuelle. D'après Grawitz (1993), une hypothèse est « une proposition de réponse à une question posée ». Pour Mvessomba (2013), l'hypothèse est une tentative de réponse ou encore la réponse provisoire à la question de la recherche qui a été posée et qui doit être vérifiée afin d'être confirmée ou infirmée. Il s'agit donc des thèses préalables que le chercheur émet en fonction des observations empiriques qu'il a faites. En tant que tel, elle appelle à vérification à travers l'analyse. Par souci de méthode, nous allons hiérarchisée nos hypothèses en hypothèse générale et hypothèses spécifiques.

##### **4.4.1. Hypothèse générale**

C'est la proposition de base à la question qui fonde l'ensemble de la recherche, l'affirmation provisoire placée au centre de toutes les actions que nous entreprendrons ou une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. C'est aussi la réponse provisoire à la question théorique posée au départ de toute recherche. Notre objectif étant de chercher à comprendre comment les modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans. Dans la présente étude, nous adoptons une perspective socioconstructiviste de l'environnement et c'est sur cette base que nous formulons l'hypothèse générale selon laquelle des modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans. Elle formule de manière explicite le lien entre la variable indépendante : les modes d'organisation de l'échafaudage et la variable dépendante : le développement du langage oral.

##### **4.4.2. Hypothèses spécifiques**

L'hypothèse générale, comme son nom l'indique est assez globalisante. Elle demande a été éclatée en (06) hypothèses spécifiques.

**HS1-** Les difficultés pour le tuteur à susciter l'intérêt de l'enfant à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS2-** Les incapacités pour le tuteur à simplifier en réduisant le nombre d'étapes à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS3-** Les difficultés pour le tuteur à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS4-** Les difficultés pour le tuteur à soutenir sa motivation pendant la tâche à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS5-** Les défaillances pour le tuteur à anticiper et signaler les erreurs de l'enfant à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS6-** Les inhibitions pour le tuteur à cultiver le désir de réussir chez l'enfant à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**Tableau 1: Tableau synoptique**

Variables	Catégories	Indicateurs
Variable indépendante : échafaudage	-Susciter l'intérêt de l'enfant :	-Demande de regarder (observer) les images
		-Demande de décrire les images (raconter)
		-Commence par une introduction sous forme d'une activité motivante en amont afin de mieux apprendre (assimiler)
	-Simplifier en réduisant le nombre d'étapes	-Pose des questions à l'enfant en respectant les étapes
		-Clarifie la tâche
		-Décompose l'objectif principal de la tâche en sous buts
	-Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies	-Montre une manière de combiner chaque mot de la phrase en verbalisant
		-Montre une manière de décomposer chaque mot de la phrase
		-Oriente l'enfant à s'organiser dans le choix de sa méthode afin de réaliser la tâche
	Cultiver le désir de réussir chez l'enfant	-Pose des questions
		-Utilise les jeux pour lâcher la bride à la curiosité de l'enfant et l'esprit de créativité.
		-Organise le travail en groupe
	Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant	-Souligne les caractéristiques pertinentes de la tâche
		-Montre une façon de réaliser le travail demandé
		-Guide l'enfant qui n'arrive pas à composer un énoncé correct
		-Nomme le nouveau plan en faisant recours à la planification

	Soutenir sa motivation pendant la tâche	-Pose des questions
		-Encourage l'enfant pour qu'il se sente compris et accepté dans son état non motivé
Variable dépendante : langage oral	- Langage d'évocation	-Raconter une histoire pour imaginer une fin à l'écoute du début d'un récit
		-Raconter une histoire passée
		- Raconter une histoire future
	Langage heuristique	-Capacité à répondre par des phrases complexes
		-Avoir la notion de prise de parole ( attendre son tour)
		-Capacité de poser des questions sur comment fonctionne le monde
	Langage de l'imaginaire	-Raconter des actions successives mais aussi simultanées
		- Verbaliser ce qu'il est en train de faire ou décrire l'activité d'un camarade
		-Capacité de créer son propos ( en inventant un récit par exemple )

## 4.5. SITE DE L'ÉTUDE

### 4.5.1. Présentation de la ville de Yaoundé

La ville de Yaoundé représente le chef-lieu de la région du centre. Ses limites se confondent avec le département du Mfoundi. Elle se situe sur le plateau sud camerounais, en pleine forêt équatoriale et s'éloigne d'environ 200 Km de la côte atlantique. Sur son axe principal, elle s'étend sur 23,4 Km. La ville de Yaoundé s'étend sur une superficie de 304000km<sup>2</sup>. Elle est située à 200 km de la côte atlantique, entre le 30°52 de latitude Nord et le 11°32 de longitude est une altitude d'environ 760m. La température moyenne sur l'année est de 23° C associé à une pluviométrie moyenne de 1,747mm. Elle est entourée de 7 collines se décomposant en 3 unités topographiques inscrites dans un socle de gneiss précambrien. Selon les projections de l'INS la population de Yaoundé en 2016 est estimée à 2873567 individus et dont 23,4 % sont âgés de 5 à 14 ans. Au niveau des communes, les niveaux les plus élevés sont enregistrés à Yaoundé 2 et 3, soit 9,7 %. Il y a deux universités d'État à Yaoundé à savoir : l'université de Yaoundé I est située au quartier Ngoa-Ekellé et Yaoundé II située dans la banlieue de Soa.

De nombres écoles supérieures sont rattachées à ces Universités à savoir : l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP), l'Ecole Normale Supérieure (ENS), l'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC), l'Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC). En ce qui concerne les grandes écoles renommées en Afrique centrale de la ville de Yaoundé, on peut citer : l'Ecole Militaire Interarmées (EMIA), l'Ecole Nationale des Administrateurs et de Magistrature (ENAM), et de l'Ecole Nationale Supérieure des Postes, Télécommunications et des TIC (SUP'PTIC). L'enseignement privé est très présent dans la capitale camerounaise. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, il existe plusieurs établissements publics et privés tels que le Lycée Général Leclerc, le collège François Xavier Vogt, le collège de la Retraite, etc.

Il existe une multitude d'écoles primaires et maternelles à Yaoundé. Malgré cette abondance, les classes comportent souvent moins de 100 élèves. Le nombre d'écoles clandestines sont aussi très élevé. La ville de Yaoundé comporte au total sept arrondissements mais dans le cadre de notre recherche, seul l'arrondissement de Yaoundé III, avec pour chef-lieu Efoulan, est retenu pour le cadre de notre étude. Ce choix se justifie par le fait que, l'arrondissement de Yaoundé III est notre ville de résidence, plus précisément dans le quartier Melen, ce qui va limiter nos moyens de déplacement. De plus, nous avons collecté des données en Master I qui

nous donne une meilleure connaissance sur l'école départementale. Cet arrondissement est susceptible de nous fournir les informations dont nous avons besoin dans le cadre de notre recherche parce qu'il possède en son sein plusieurs établissements scolaires dans lesquels nous trouverons notre population cible pour collecter les données.

#### **4.5.2. Présentation du site de l'étude**

Toute recherche a lieu dans un espace géographique bien précis. Dans le cas de notre étude, l'école publique d'application de Melen, groupe I, est l'institution scolaire qui nous a servi de site de l'étude parce que nous avons un effectif considérable dans cette école. Cette densité nous permet d'avoir un nombre considérable des participants. L'école publique d'application de Melen, autrefois appelée école départementale, est l'une des premières écoles primaires de la ville de Yaoundé. Cette école date depuis 102 ans. Elle a été créée en 1920 et s'ouvre en 1967. En 1978, elle s'éclate en trois (03 groupes : Groupe I, Groupe II et Groupe III). C'est le 27 février 2013 qu'elle acquiert le statut d'école d'application. Elle est située dans la région du Centre, précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III. Elle est limitée au Nord par le CETIF, à l'Est par le lycée technique commercial, à l'Ouest par l'EMIA et au Sud par le ministère de la recherche scientifique et de l'innovation.

Elle compte en moyenne 45 instituteurs (institutrices) et près de 1500 élèves pour un total de 21 salles de classes, une grande cour qui représente l'espace de jeu et aussi des toilettes. Ayant aussi un centre multimédia équipé des infrastructures de hautes technologies dans par groupe dans le but de booster le processus enseignements/apprentissages afin d'atteindre les objectifs des leçons avec la digitalisation. Notons également que sur le plan physique, cette école est entourée d'une haute clôture en dur ; un bâtiment principal et deux bâtiments annexes pour chaque groupe. Le site est important pour nous puisqu'il doit nous fournir des éléments du développement du langage oral. Cette école est assez propre, car chaque classe à un tableau de nettoyage. Les enfants retardataires ramassent quotidiennement les ordures dans la cour, nettoient les couloirs et les escaliers sous la surveillance des tuteurs de service hebdomadaire.

#### **4.6. POPULATION D'ÉTUDE**

La première étape dans tout processus d'échantillonnage consiste à préciser la population. La population désigne alors le groupe formé par tous les éléments (personnes, objets, spécimens) à propos desquels on souhaite obtenir de l'information. D'après Tsala-Tsala (2018), la population est un « ensemble de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de carac-



tères spécifiques ». Quant à la population d'étude, Angers (1992) nous renseigne qu'elle désigne « l'ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments, et sur lesquels porte l'investigation ». Pour Fortin (1996) cité par Koum (2021), la population d'étude est « l'ensemble de tous les sujets ou autres éléments d'un groupe bien défini ayant en commun une ou plusieurs caractéristiques semblables et sur lequel porte la recherche ».

Selon D'Hainaut (1975), c'est un ensemble d'éléments parmi lesquels on aurait pu choisir l'échantillon, c'est-à-dire l'ensemble des individus qui possèdent les caractéristiques que l'on veut observer ou encore c'est un ensemble des individus sur lesquels porte l'enquête. Ce que l'on vise à obtenir, c'est une population dont tous les éléments comportent autant que possible les mêmes caractéristiques. Partant de cette définition, nous pouvons donc dire que notre population d'étude est constituée des enfants camerounais âgés de 6 ans des deux sexes du niveau 1 paliers 1 plus précisément des classes de SIL. Chaque palier comporte 3 classes et avec deux enseignants par classe. Nous allons procéder par deux critères pour sélectionner notre population d'étude.

#### **4.7. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE**

En sciences sociales et humaines, au lieu d'aborder l'étude sur toute la population concernée, il est judicieux de sélectionner seulement un échantillon qui permettra d'utiliser des méthodes et techniques statistiques, afin d'arriver à des résultats qui pourraient faire l'objet de généralisation sur tout l'ensemble de la population. C'est dans ce sillage que Rossi (1989) à propos de la technique d'échantillonnage affirme que « les techniques d'échantillonnages ont toutes pour objet le choix, dans une population définie que l'on veut décrire, un certain nombre d'éléments qui devront représenter l'ensemble, c'est-à-dire présenter ces mêmes caractères que la population ».

Pour Angers (1992), c'est un ensemble d'opérations permettant de sélectionner un échantillon représentatif de la population cible. Il existe plusieurs méthodes pour choisir un échantillon d'une population. Ces méthodes peuvent être regroupées en deux catégories : l'échantillonnage probabiliste et non probabiliste. Nous ferons recours à ce dernier ou on s'attache à ce que la répartition des critères descriptifs de l'échantillon retenu soit identique à celle de la population totale étudiée. Ces sous méthodes sont : intentionnel et par réseaux, c'est celui appelée échantillonnage intentionnel (raisonné, au jugé, typique) qui consiste à sélectionner certaines personnes en fonction des caractéristiques typiques de la population à étudier puis

précisément le Dévi de cas homogène. C'est sous cette base que nous avons choisis l'école publique d'application de Melen.

#### **4.8. ÉCHANTILLON**

La population toute entière ne peut pas être examinée ou étudiée parce qu'elle est nombreuse, et surtout à cause des moyens matériels réduits dont dispose le chercheur. Ce dernier se contentera d'un sous ensemble représentatif de la population auquel seront faites les généralisations qu'on appelle échantillon. Selon Fortin et Gagnon (2015), l'échantillon est un sous-groupe d'une population choisi pour participer à une étude. Pour Muluma (2008), est un ensemble des personnes à interroger, extrait d'une population parenté comportant des caractéristiques avec une fréquence identique. Autrement dit, l'échantillon est un sous ensemble de la population. C'est cette partie de la population auprès de laquelle, les informations sont recueillies. Selon Amin (2000), l'échantillon nous permet de juger la population, en espérant que cet échantillon reflète les caractéristiques de la population. Il doit être, autant que possible ; représentatif de cette population, c'est-à-dire que certaines caractéristiques connues de la population doivent être présentes dans l'échantillon. Notre échantillon aura donc des critères d'inclusions et d'exclusions.

##### **4.8.1. Critères d'inclusions**

Les critères d'inclusions sont des critères positifs décrivant les caractéristiques que doivent présenter les personnes pour faire partir de l'étude sans distinction de race, de religion, de sexe, de culture etc. Ces critères sont de plusieurs ordres mais nous allons en outre les citer sur le plan pédagogique et psychologique.

Sur le plan pédagogique, les curricula de l'enseignement primaire francophone camerounais prévoient qu'au niveau I (SIL et CP), il s'agit des enfants âgés de 6 ans pouvant décrire des images, des situations demander et donner une information, raconter une histoire en rapport avec l'école, employer les pronoms personnels.

Sur le plan psychologique, les enfants de 6 ans se trouvent au stade du langage intériorisé : ici les enfants commencent à intérioriser plusieurs tâches qu'ils ont apprises pendant les phases précédentes :

- Il s'agit aussi des enfants âgés de 6 ans ayant des capacités de compréhension et de production (sans frein de langue) ou encore ayant des versants réceptifs et expressifs pouvant s'exprimer couramment ;

- Il s'agit des enfants âgés de 6 ans vivant avec des adultes, éducateurs, voire même des pairs qui verbalisent correctement ;

-Il s'agit des enfants voyant âgés de 6 ans pouvant verbaliser.

#### **4.8.2. Critères d'exclusion**

Il s'agit des critères définis avant le début de la recherche dont l'existence conduit à ne pas inclure ou à faire sortir une personne d'une étude. Dans notre recherche, il s'agit :

- Des enfants qui ne devraient pas présenter les critères de sauts ou de redoublements de classe, ils devront comprendre une seconde langue mais ne la parle pas eux-mêmes.
- D'exclure tous les enfants d'âges préscolaires (avant 5 ans) car à ce niveau les enfants commencent à s'exprimer oralement, sous forme de comptine numérique.
- Il s'agit des enfants âgés de moins de 6 ans ayant des versants expressifs et productifs et mal voyant.
- Des enfants âgés de 6 ans n'ayant pas des capacités de compréhension et de production.
- Des enfants d'âges de 6 ans possédant des difficultés au niveau de la gorge ou des freins de langue et ne pouvant pas prononcer des mots ou verbaliser.
- -D'exclure tous les enfants ne vivant pas avec les adultes, les tuteurs, éducateurs voire des pairs.
- Des enfants âgés de 6 ans et non-voyants.

### **4.9. PROCÉDURE DE COLLECTE**

Pour collecter nos données, nous avons travaillé sur le guide d'entretien qui est constitué de 6 thèmes et 18 sous thèmes ; enfin sur la batterie DEDALE de Deltours (2001) qui est constituée de 10 planches par item (TCG et TVAP). Cette batterie a été évaluée par nous, au cours de cette évaluation, nous travaillons avec chaque enfant dans les différentes salles de classes concernés à savoirs SIL A, B et C.

#### **4.9.1. Pré-test.**

##### **\*Sur le guide d'entretien :**

Le pré-entretien nous a permis de vérifier la validité de notre guide d'entretien en reformulant certains sous thèmes, en modifiant des notions prêtant à équivoque, intégrant un niveau de langage compréhensible par tous les éducateurs et à déterminer le nombre d'années sur le terrain voire même la tranche d'âge des sujets qui vont mener l'échafaudage. En effet, ce pré-entretien a été administré auprès de cinq (05) enseignants dont trois femmes et 2 hommes à

l'école primaire d'application de Melen, groupe I, il s'est déroulé du 1<sup>er</sup> novembre 2023 au 24 mars 2024. Ce pré-entretien nous a également permis d'avoir les échantillons dans les classes des SIL et enfin, il nous a permis de concevoir le guide d'entretien. Nous avons relevé que les enseignantes filles échafaudent plus que les garçons à l'école primaire.

#### **4.9.2. Déroulement de la collecte des données proprement dit**

##### **\*Sur le guide d'entretien :**

Les entretiens avec les tuteurs qui pratiquent les modes d'organisation de l'échafaudage ont été réalisés à l'école départementale groupe 1 dans la salle de réunion de l'école. Elle est équipée d'une table, de deux chaises servant de bureau, d'une table-banc de 3 places, 3 placards à 6 compartiments.

Ces entretiens se sont déroulés du 1<sup>er</sup> novembre 2023 au 24 mars 2024. Nous avons eu 3 séances d'entretiens avec chaque sujet. Nous faisons usage de notre protocole d'entretien au cours des entretiens. La collecte des informations n'a pas été identique pour les différentes séries d'entretiens. Chaque premier entretien portait sur l'anamnèse du sujet. Au cours de cet entretien et mêmes lors des entretiens suivants, notre interlocuteur et nous étions assis face à face rapprochée autour d'une table. Quelques minutes avant l'entretien, nous demandions l'accord du sujet. Aucun sujet parmi les 5 retenus n'a refusé de participer à notre étude.

Nous disions à notre interlocuteur que nous allons parler des modes d'organisation de l'échafaudage : susciter l'intérêt de l'enfant, simplifier en réduisant le nombre d'étapes, guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, soutenir sa motivation pendant la tâche, anticiper et signaler les erreurs, et enfin cultiver le désir de réussir. Nous lui expliquons que les informations qu'il fournira permettront une meilleure compréhension de la qualité de ses interactions interindividuelles. Par la même occasion, nous lui garantissons de la discrétion des informations. Pour débiter ce premier entretien, nous commençons par une causerie dont le but est de rendre l'atmosphère décontractante, de créer un climat de confiance et une relation fondée sur l'empathie entre le sujet et nous. Ceci, dans le but de faciliter l'expression des émotions et des sentiments de ce dernier.

Lorsque nous sommes assurés que le sujet est mis en confiance, nous engageons l'entretien proprement dit par des phrases inductives telles que : « Raconte-moi comment tu suscites souvent l'intérêt des enfants. » Nous avons avec nous une liste de points relatifs aux thèmes et sous thèmes étudiés. Nous ne disposons pas de questions préalables, c'est en fonction de l'évolution des idées de notre interlocuteur pendant l'échange que nous abordions les différents

thèmes et sous thèmes. Après le premier entretien, nous notions les points non abordés par le sujet et nous y revenions au deuxième entretien qui avait lieu un autre jour fixé de commun accord entre le sujet et nous.

Au cours du premier entretien, nous prenions des notes sur les éléments des modes d'organisation de l'échafaudage avec le consentement du sujet. Ces entretiens avaient lieu à la pause de midi (12h30-13h) et à la sortie des classes à partir de 15h30 mn. Lors des deux dernières séances d'entretien, la conversation a été enregistrée à l'aide d'un magnétophone et retranscrite par nous pour des besoins d'analyse. A la fin de chaque entretien, nous remercions le sujet et l'accompagnons dans la cour de l'école. La durée des entretiens variait entre 30 à 45 mn selon les thèmes et la personnalité de chaque sujet. La conduite de ces entretiens n'a pas été facile.

#### **\*Batterie dédale :**

Nous entamons la collecte des données proprement dit, lorsque nos instruments sont valides. La passation définitive de nos entretiens ; s'est effectuée durant 05 jours allant du 8 avril au 12 avril 2024. Il s'agit ici d'une étape qui consiste pour le chercheur de recueillir les données nécessaires pour la vérification de l'hypothèse de travail sur le terrain. Etant donc sur le terrain, nous avons expliqué aux participants l'objectif de notre étude et l'objectif à atteindre venant d'eux. Notons également que nous les avons rassurés sur la confidentialité et l'anonymat de leurs propos donc l'usage est strictement pour les fins de nos études académiques. L'évaluation sur le langage oral a été faite de manière individuelle dans les différentes salles de classes. Nous avons évalué en moyenne 02 participants dans l'intervalle de 9h30- 10h 30 min pour tous les items. C'est dans la même lancée que nous avons procédé pour évaluer l'ensemble de notre échantillon.

#### **4.10. ANALYSE DES DONNÉES**

Pour cette recherche, nous avons fait le choix de faire une analyse thématique du contenu séquencé afin d'étayer les résultats de l'analyse des hypothèses. Cela permet de recueillir des informations à travers le message émis par les interviewés et de développer de manière plus approfondie les différents types de soutien dont ils ont bénéficié. L'analyse de contenu sert à exploiter un matériel qualitatif, le matériel ici c'est bien sur la batterie de Dédale et les entretiens. Cependant, pour mieux analyser le matériel, il faut coder les verbatim c'est-à-dire transformer les données brutes du texte en symboles susceptibles d'éclairer l'analyste sur les caractéristiques du texte. En effet : Le codage est le processus par lequel les données brutes sont

transformées systématiquement et abrégées dans les unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu (Van, 2004, p. 257).

#### 4.10.1. Justification du choix de la technique d'analyse

L'analyse de contenu porte sur les contenus des discours issus des entretiens. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique. Il s'agissait de découper transversalement les informations issues des sujets à travers les thèmes, (Van, 2004). L'objectif visé étant de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agira de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies. Les codes sont au départ des mots, des expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs et qui renvoient dans le cadre d'une approche hypothético-déductive aux indicateurs du cadre théorique.

#### 4.10.2. La grille d'analyse des données des entretiens et des observations

Notre grille d'analyse va porter sur les points suivants : **Susciter l'intérêt de l'enfant, Simplifier en réduisant le nombre d'étapes, Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, Soutenir sa motivation pendant la tâche, Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant, et Cultiver le désir de réussir.** L'objectif de cette analyse de contenu est d'explorer la mise en œuvre du processus de l'échafaudage pendant l'apprentissage de l'expression orale. L'analyse de contenu portait sur les contenus du discours issus des entretiens. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique. Il s'agissait de découper transversalement les informations issues des sujets à travers les thèmes.

#### 4.10.3. Comment lire la grille

Il s'agit d'une grille à code binaire qui adopte (1) fréquent, (2) moins fréquent, (3) pas fréquent. Les indicateurs de cette grille ont été codifiés pour besoin d'analyse. Ainsi la première variable qui est par exemple de : **susciter l'intérêt de l'enfant**, dans un contexte de l'apprentissage peut s'orienter vers les indicateurs suivants : La modalité (31i11) renvoie au fait que dans les discours des participants, il soit fréquemment évoqué dans le discours. Par ailleurs si l'on a (31i23), cela renvoie au fait que la modalité est absente dans l'environnement de la situation d'apprentissage. Précisons que si dans le discours d'un participant, l'information est absente, cela ne voudrait pas forcément dire qu'elle n'est pas importante. Elle peut être latente.

#### **4.10.4. Codage des données**

Le codage en lui-même constitue une étape assez technique, bien documentée par ailleurs, c'est au niveau de l'analyse des données et des calculs sur les codes, que ceux-ci soient qualitatifs ou quantitatifs. À ce moment, on déborde la question de l'analyse de contenu pour se situer dans l'examen et dans le traitement des données codées. À cet effet, les auteurs de la méthodologie mettent en garde sur le fait que « *l'amateurisme du codage sans lexique ni syntaxe aboutit à des résultats inexplicables* » (Van, 2004, p .434). Le codage en lui-même constitue une étape assez technique. Le codage est de type binaire.

Tableau 2: instrument d'analyse des données.

Thèmes	Code	Indicateurs	codes			
<b>difficulté à susciter l'intérêt de l'enfant,</b>	31	Incapacité à proposer les images devant orienter la vue de l'enfant	i1			
		Impossibilité à proposer les images à l'enfant pour les décrire	i2			
		Incapacité à susciter le désir d'apprendre par des anecdotes et des routines faisant bouger le corps de l'enfant	i3			
<b>Incapacité Simplifier en réduisant le nombre d'étapes</b>	32	Incapacité à Poser des questions à l'enfant dans l'optique de le guider afin qu'il déduise lui-même la réponse en respectant les étapes.	j1			
		Incapacité à clarifier la tâche en rendant simple, moins complexe pour que l'enfant trouve la solution	j2			
		Difficulté à décompose l'objectif principal de la tâche en sous buts pour que l'enfant reconnaisse s'il avait réussi ou non à coller aux exigences de la tâche	j3			
<b>Difficulté à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies</b>	33	Incapacité à montrer une manière de combiner chaque mot de la phrase en verbalisant et demande de refaire avec aisance afin que l'enfant puisse mieux s'exprimer et parler	k1			
		Incapacité à montrer comment décomposer chaque mot de la phrase en verbalisant et demande de refaire afin que l'enfant puisse mieux parler et s'exprimer	k2			
		Absence d'orientation et d'aide l'enfant à s'organiser dans le choix de sa méthode en utilisant les critiques ou encouragements afin de réaliser la tâche	k3			
<b>Difficulté à soutenir sa motivation pendant la tâche</b>	34	Difficulté à Nommer et à suggérer le nouveau plan aux enfants afin de l'utiliser durant la période de planification, demande qu'ils répètent les mots prononcés.	l1			
		Incapacité à encourager l'enfant avec un objet externe pour qu'il se sente compris et accepté	l2			
		Ne Pose pas des questions qui vont permettre à l'enfant de conserver le but initialement fixé	l3			



<b>Défaillance à anticiper et signaler les erreurs de l'enfant</b>	35	Difficultés à souligner les caractéristiques pertinentes de la tâche et aide à la verbalisation de ce que l'enfant croit devoir dire	m1			
		Incapacité à aider l'enfant qui n'arrive pas à composer un énoncé correct en posant des questions en lui demandant de formuler toute la phrase entière	m2			
		Incapacité à présenter le modèle de réalisation de la tâche demandé pour que l'enfant imite	m3			
<b>Inhibition de cultiver le désir de réussir</b>	36	N'utilise pas les jeux pour lâcher la bride à la curiosité de l'enfant et le stimule l'imaginaire et l'esprit de créativité chez ce dernier.	n1			
		Difficulté à Organiser le travail en groupe et de répartir des tâches en tenant compte des pairs plus avancés et demande de se mettre au travail.	n2			
		Défaillance dans la capacité à Poser des questions qui vont permettre aux enfants d'émettre les hypothèses puis sélectionne les meilleures réponses et demande de les répéter.	n3			

Pour ce qui est de l'analyse des données de la batterie, nous avons utilisé la technique d'analyse portant sur le versant expressif et le versant réceptif. Ces deux éléments permettent selon Florin (2020) à mettre en exergue les éléments définissant le développement du langage oral. Après un réétalonnage adapté au contexte de l'enfant Camerounais, nous avons passé une planche composée de 10 planches coté sur 20 correspondant chacun au test de Clossure grammaticale et test du vocabulaire actif et passif. L'enfant qui réussira à obtenir la cote normale à toutes les images doit avoir au moins 20/ 40 au total soit 10/20 au TCG et 10/20 au TVAP.

## CHAPITRE 5 :

### PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Après avoir collecté les données au chapitre précédent, il est important dans ce chapitre de les présenter et de les analyser. Il traite de l'identification ou de la présentation des participants à la recherche et de l'analyse qui suit un commentaire. Un problème de collaboration se pose alors : dans la majorité des cas, le chercheur ne dispose pas des compétences techniques pour effectuer ces factorisations... le chercheur qui a conçu le cadre conceptuel, doit rester le timonier dans cette phase ; il passe une commande au spécialiste du traitement qui devrait choisir le modèle de traitement le plus approprié à la demande (Van, 2004, p. 456).

À cet effet, il indique que c'est une phase qui exige de la part du chercheur de se référer à d'autres chercheurs du champ capable d'un certain nombre d'habiletés technique et méthodologique pour effectuer les analyses. Ceci dit, il est possible pour un chercheur de collecter les données, qu'il ne sera pas toujours capable d'orienter à cet effet, il écrit : *Mais les connaître ne suffit pas, il s'agit d'habiletés à développer par des exercices pratiques. On ne peut assez insister sur l'efficacité de mini-entrevues enregistrées et que l'on peut revoir à plusieurs reprises avec un superviseur, pour apprendre à manifester avec naturel ces habiletés* ». (Van, 2004, p. 313).

L'étude s'est adressée à 05 participants, qui sont tous enseignants dans les classes de section d'initiation au langage et en service à l'école publique de Melen. Il s'agit de Julio, Jacky, Julia, Jania, Junior. Chaque présentation est une description réelle du vécu expérientiel de l'effectivité ou non de la prise en compte des modes d'organisation de l'échafaudage dans l'apprentissage du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

Pour ce qui est de la batterie de Dédale, nous allons retenir que l'acquisition du langage oral articule d'une part la production et d'autre part la compréhension et dont l'épreuve articule la phonologie, le lexique, la sémantique et la morphosyntaxe. De manière explicite la batterie de Dédale qui adopte une analyse qualitative a mis l'accent sur le style, l'élocution, la mimique vocale, l'expression verbale, les mimiques émotionnelles, les attitudes et les gestes les réactions et les expressions viscérales, les actions ébauchés ou accomplis avant, pendant ou après la séance. Les épreuves de la batterie ont été passées à 10 enfants des classes de SIL.

## 5.1. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE

### 5.1.1. Identification du cas de Julio

#### ❖ Données idéographiques

Jordan est un enseignant âgé de 51 ans en service à l'école publique de Melen depuis bientôt 16 ans avec une ancienneté de près de 25 ans dans la profession. Il a occupé le poste de maître d'application dans d'autres établissements avant son arrivée à Melen. Il est au courant de la réforme dans l'enseignement du métalangage au primaire et particulièrement de la difficulté à prendre en compte les différents modes d'organisation de l'échafaudage lors d'un apprentissage, même si ses appréciations semblent remettre en cause la manière de procéder de ses tuteurs qui n'apprécient pas la mise en œuvre de cette technique

#### ❖ Vécu expérientiel

Jordan est un instituteur de l'enseignement primaire et maternel. Il a fait plusieurs années dans plusieurs établissements de la zone rurale avant d'être affecté à l'école publique de Melen. Il a été tour à tour maître des parents avant de se faire contractualiser. Après plusieurs années comme tuteur contractuel, il sera enfin intégré à la fonction publique et est aujourd'hui instituteur principal. Il a assumé le rôle pédagogique d'animateur pédagogique dans cette classe. C'est du choix de Jordan de pouvoir enseigner dans la classe de la SIL. Il nous confie qu'il éprouve une certaine joie à enseigner ce premier palier, malgré les exigences, il a souvent participé aux différents bassins pédagogiques relevant de l'enseignement et de l'apprentissage du langage au niveau 1. Son niveau de Master fait souvent de lui un référent pour ses collègues. C'est un tuteur fier de son travail. Il regrette tout de même la prolité des approches pédagogiques dans le système éducatif. C'est un professionnel plein de santé et qui semble-t-il exprime toujours de la joie. Toutefois, il déplore que malgré son ancienneté dans l'enseignement, il se rend bien compte que le langage oral est banalisé et n'inspire pas d'être vraiment enseigner au Cameroun.

*« D'ailleurs, que si on veut réussir l'enseignement au palier I, il faut nécessairement appliquer le principe de la MKO. C'est-à-dire on n'apprend pas seul, ce sont les autres qui nous inspirent et nous incitent à l'émulation. Et aussi je me souviens qu'un de mes tuteurs disait à l'école normale que c'est parce que les adultes ne savent pas enseigner, et par conséquent les enfants ne sont pas motivés, alors que le langage oral développe les mêmes savoirs que les autres disciplines ...Je veux dire les savoirs procéduraux, déclaratifs et savoirs être ».*

Il n'est pas vraiment au cœur du processus, au contraire, il passe en outre plusieurs étapes dans son processus et ne parviens même pas à élaborer la plus-value de cette stratégie.

### **5.1.2. Identification du cas de Jacky**

#### **❖ Données idéographiques**

Jacky est une enseignante âgée de 53 ans, institutrice de l'enseignement maternelle et primaire. Elle a à l'heure actuelle un rang de PENIA ; Elle tire peu à peu vers une expérience de 29 ans aujourd'hui et est à sa huitième année à l'école publique de Melen. A l'heure actuelle, elle assure l'encadrement de tous les maîtres et maîtresses des parents notamment pour ce qui est du soutien à l'apprentissage du langage oral. Cette tutrice pense d'ailleurs que si l'enfant comprend et décrypte le message des autres apprentissages (domaines de connaissances). Elle se dresse devant un curriculum vitae riche d'une expérience capitale. Avant d'être tutrice aujourd'hui, c'est une tutrice qui a déjà d'abord fait des vacances dans plusieurs établissements primaires avant d'être recruté officiellement comme tutrice titulaire des écoles primaires du Cameroun. Son séjour à l'école normale lui a permis de pencher vers un ensemble de dératisation au point où elle décida de se pencher sur l'apprentissage du langage oral.

#### **❖ Vécu expérientiel**

Jacky au regard de son ancienneté semble être efficace dans la pratique pour ce qui est de l'apprentissage du langage oral. En réalité elle s'essaye de temps en temps avec la stratégie de l'échafaudage elle s'essaye, mais ne cesse de rappeler qu'il s'agit d'une technique d'apprentissage qui demande de la part de l'adulte un certain niveau de compétence. Elle n'émet pas de réelles réserves sur le fait qu'il s'agit d'une stratégie où les difficultés se minimisent et facilitent ainsi l'atteinte de la ZPD. C'est une dame qui trouve que tant que tous les adultes quelques soit leur didactique, n'adoptent pas la pédagogie par les modes d'organisation de l'échafaudage, l'enfant ne pourra pas développer réellement la compétence disciplinaire requise par le langage oral. Elle déplore d'abord le fait que l'environnement ne permet pas d'avoir le matériel. C'est une tutrice qui a vu défiler devant elle toutes les approches pédagogiques. Elle trouve que le système est trop pressé de changer, alors que les tuteurs ne comprennent pas ce qu'ils sont appelés à faire. Maintenant l'approche par résolution des problèmes est exigée, alors que les adultes ne la maîtrisent pas et ne comprennent donc pas ses exigences. C'est la raison pour laquelle elle dit :

*« Apprendre grâce à la stratégie de l'échafaudage serait très bien, mais c'est très complexe l'élaboration des situations pour le pauvre tuteur que je suis, est ce que nous nous débrouillons, alors que nous n'avons pas les ressources nécessaires pour ces pratiques-là, non je vous pose la question, puisqu'on ne sait pas exactement sur quoi porte cette technique de l'échafaudage, d'abord il y a aussi trop de perte de temps, alors qu'il faut finir la couverture des programmes ».*

### **5.1. 3. Identification du cas Julia**

#### **❖ Données idéographiques**

Julia est une maîtresse de l'école publique Melen. Elle a une ancienneté d'environ 10 ans dans cette école. C'est une dame âgée de 58 ans. Avant son arrivée dans cette école, cette institutrice a fait 7 ans comme directrice d'une école maternelle dans le département du Mayo-Louti. Elle confie de par son ancienneté dans le métier que sans le vouloir le sort a toujours voulu qu'elle soit tutrice à la SIL. Elle a une ancienneté de 32 ans et est aujourd'hui institutrice principale. Elle est souvent appelée à servir d'appui dans les établissements de formation des instituteurs (ENIEG). Julia est une dame dévouée et très intègre, elle affirme qu'elle est une marque rare ; elle a commencé avec un BEPC et au travers de son expérience personnelle, a pu décrocher un Baccalauréat scientifique dans un lycée de la place.

#### **❖ Vécu expérimentiel**

Julia révèle que l'apprentissage du langage qu'il soit oral ou écrit est souvent relayé en arrière-plan, pourtant, il s'agit d'une discipline particulière qui prend en compte non seulement plusieurs sous disciplines, mais qui appelle à un agir en une professionnelle particulière. La langue est pour elle, le moteur de tout apprentissage. Julia pense que tous les tuteurs doivent s'atteler à enseigner la langue avec beaucoup de passion, car l'apprentissage de la langue interpelle la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, la morphosyntaxe, etc. il faut peut-être repenser à la formation des instituteurs.

*« Nous à notre époque, quand on entrait à l'ENIEG, il y avait des choses qu'il fallait d'abord apprendre, l'écriture, le français, bref la langue et donc on était obligé parce qu'on savait que même si tu fais comment, tu es appelé à enseigner à la SIL. On ne peut pas donner à la SIL, les tuteurs bricoleurs, il faut bien sûr des gens qui jouissent d'une notoriété professionnelle ».*

C'est à cet effet, que l'on peut penser que la capacité de s'exprimer oralement ne permet pas toujours de conclure que l'acquisition du langage orale est effective Jacky ne doute pas des stratégies proposées pour favoriser cette acquisition, mais pense que ce n'est pas de l'ordre de la débrouillardise.

#### 5.1.4. Identification du cas Jania

##### ❖ Données idéographiques

Jania est âgée de 53 ans, contractualisée en 2001 ; elle a été formée dans les ENIEG dans le cycle BEPC. Elle structure au travers d'une ancienneté de 26 ans et est à sa 5ème année à l'école publique de Melen. Elle a enseigné plusieurs niveaux au primaire et trouve qu'il est nécessaire de savoir enseigner le langage et en particulier le langage oral. Elle a été plusieurs fois titulaire du palier I et du niveau 1 ; Malgré les difficultés de comprendre et d'apprendre à s'exprimer par le jeune enfant, elle éprouve beaucoup de plaisir à enseigner dans cette classe. Jania a été intégrée depuis 2008, c'est la raison pour laquelle, elle se félicite du long parcours et d'une construction de la carrière professionnelle pas du tout facile.

##### ❖ Vécu expérientiel

Les entretiens effectués avec Jania permettent de comprendre que le développement du langage oral est comme une discipline de laissé pour compte. Elle insiste sur les difficultés des événements d'enseignants a laissé beaucoup de difficultés, Cette enseignante a du mal à parler du processus de développement du langage oral, encore moins de la mise en œuvre des modes d'organisation de l'échafaudage et donne l'envie de se retirer de la scène et même de l'entretien. L'apprentissage du langage est considéré comme une perte de temps et relayé en dernière position. Cet apprentissage est considéré comme une roue de secours dont on se sert pendant un moment et après il n'a plus d'importance. Elle pense que la langue est la clé de toutes choses et de toute progression académique.

*« Si c'était la hiérarchie qui me posait la question, je n'allais pas répondre, rien ne va chez l'adulte ».*

#### 5.1.5. Identification du cas Junior

##### ❖ Données idéographiques

Junior est un monsieur âgé de 54ans, enseignant de profession. Il est élu local depuis 11ans dans une collectivité territoriale de la région du Centre. Il faut le dire, enseignant de formation aujourd'hui en service permanent à l'école publique de Melen. Dans cette école Junior achève sa 10ème année avec une ancienneté de 31 ans de service. Titulaire d'une licence en psychologie obtenu à l'Université de Yaoundé I. Junior a tour à tour assuré les fonctions

de conseiller pédagogique, directeur d'école et cadre d'appui. Avant son affectation à l'école publique de Melen, Junior été deux fois directeur de deux établissements et confirme d'ailleurs qu'il n'a jamais laissé de côté l'enseignement. Il confirme que dans son parcours professionnel il a juste tenu 02 classes, les classes du CEI et de la SIL ou il a passé au moins 20 ans. Sans hésitation il pense que c'est dans cette classe qu'il prendra sa retraite.

### ❖ **Vécu expérientiel**

Il trouve que si nos enfants sont devenus faibles dans la résolution des activités scolaires et périscolaire c'est surtout parce que l'apprentissage de la langue est marginalisé. Il dit ceci :

*« S'il faut parler comme les jeunes parlent, je dirai que la langue est le cœur du ballot, il ne peut pas avoir réalisation de l'enseignement si l'on n'apprend pas le langage oral. C'est donc l'une des disciplines qu'il faut privilégier. On peut se rendre compte que l'état a jugé de sa nécessité et a opérationnalisé toute une classe qu'on appelle la SIL (section d'initiation au langage). Si l'on s'arrête à ce niveau, on est à mesure de penser que la langue reste l'outil maitre permettant de véhiculer l'apprentissage ».*

À l'écouter, il parvient à faire comprendre que l'apprentissage du langage oral est d'une nécessité de prendre en compte et en cohérence avec les modes d'organisation de l'échafaudage. Junior a commencé sa carrière au lycée parce que sorti de l'Eole Normale comme PENI, auditeur libre. Au sortir de ladite Ecole, il est régulièrement affecté dans plusieurs collèges ; plus tard il va passer avec succès le concours d'entrée à l'école Normale des instituteurs où il s'en sort avec un CAPIEMP. Deux ans plus tard, il est affecté toujours comme enseignant de classe dans une école primaire publique, école dans laquelle, il va séjourner pendant 09 ans.

## **5.2. ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE SÉQUENCÉE DES RÉSULTATS**

L'analyse ici est l'analyse de contenu thématique séquencée ou par comparaison des cas à partir d'une grille à code binaire qui adopte (1) fréquent, (2) moins fréquent, (3) pas fréquent. Les résultats de cette étude sont présentés en fonction des modalités de l'échafaudage : *Susciter l'intérêt de l'enfant, Simplifier en réduisant le nombre d'étapes, Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, Soutenir sa motivation pendant la tâche, Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant, Cultiver le désir de réussir*, nous avons opté pour une « études de cas croisées (ou cas multiples) » (Vander, 2004, p, 238).



### **5.2.1. La difficulté pour le tuteur à susciter l'intérêt de l'enfant**

L'environnement de l'apprentissage ou la gestion de la classe est le premier élément dont il faut tenir compte pendant le processus didactique et ceci doit être mise en exergue dans toutes les disciplines. Ici, l'adulte ou le tuteur doit devoir mettre en œuvre les préalables de l'apprentissage. Il faut qu'il tienne compte de l'âge de l'enfant, de sa culture ou son contexte socio culturel. Dès lors, l'adulte donne les occasions de profonds remaniements de la personnalité du novice, qui doit faire face à de nouveaux besoins, désirs et exigences par rapport à l'acquisition du langage oral. En fonction des modes de l'organisation d'apprendre la gestion de classe, de l'environnement ou de la scène classe, peut amener les enfants de cet âge à développer une certaine culture quant à l'apprentissage du langage oral.

Il est question pour le tuteur d'aménager à apprendre pour que sa mémoire dans sa loi de structuration puisse encoder et réutiliser plus tard. Les enfants tendent à afficher de meilleures performances lorsqu'ils évoluent dans un environnement exigeant. Ils sont disposés à s'investir, qu'ils prennent du plaisir à apprendre et qu'ils fréquentent un établissement où règne un climat de discipline positif et où les relations avec les adultes sont bonnes. Il s'agit de l'environnement d'apprentissage en classe et à l'école. La capacité à susciter l'intérêt de l'enfant devrait interpeller les tuteurs quant à leurs pratiques et à la supervision dans l'ensemble. Le soutien individualisé que les tuteurs offrent aux enfants qui apprennent le langage oral est capital. Les recherches sur l'efficacité scolaire indiquent qu'ils sont profitables pour les enfants (en particulier ceux qui sont « ne performant pas toujours bien ») de suivre des cours avec des tuteurs qui manifestent un intérêt pour leurs progrès, leur souhait de les voir atteindre un niveau de performance acceptable et leur volonté de les aider y parvenir.

Les enfants sont généralement attentionnés lorsque la gestion de la classe est effective et adopte plusieurs spécificités. Développer un ensemble de compétence à travers le langage oral nécessite donc la mise en place des mécanismes de régulation comme la gestion de la salle de classe ou de l'apprendre, d'ailleurs les perceptions du climat scolaire influencent la performance des enfants. La gestion de classe représente un défi pour plusieurs praticiens car elle est composée de plusieurs indices complexes qui doivent être actualisées souvent simultanément par le tuteur. La plupart des adultes ne considèrent pas le fait de créer le désir d'apprendre comme faisant partir du processus enseignement /apprentissage. Susciter l'intérêt intègre un ensemble de valeurs et tâches qui interpellent en premier lieu le tuteur et l'enfant.

Ces valeurs influencent toutes les actions et décisions de l'expert plus avancé, spécifiquement lorsqu'on interpelle les aspects qui permettent de structurer son enseignement comme l'organisation, l'observation systématique, la communication et collaboration et finalement, l'analyse réflexive. L'enseignement consiste à l'élaboration de démarches pédagogiques, mais un apprentissage efficace du langage oral se préoccupe aussi de soutenir une diversité des démarches d'apprentissage chez les individus apprenants et de voir à ce que les besoins de ceux-ci sur le plan affectif et socio-affectif soient comblés en établissant une relation harmonieuse avec chaque enfant, en maintenant un système disciplinaire cohérent qui permet d'établir un climat propice à l'apprentissage. C'est d'ailleurs dans ce sens que Jacky dit :

*« Pour susciter l'intérêt de l'enfant, à apprendre le langage oral, nous nous battons autant que nous le pouvons, puisque toutes les conditions ne sont pas toujours réunies. Il faut dire la vérité et être honnête même si les gens n'aiment pas cela. Il y a de fois on peut utiliser les images, les gestes pour stimuler l'éveil. La tutrice présente la situation problème à découvrir qui peut être amusante, en appuyant cela par des gestes et aussi par l'éveil automatisme qui peut être un chant ; lorsqu'on a les images c'est une bonne chose, mais on peut les avoir mais ne pas pouvoir les utiliser dans une situation d'apprentissage. Il faut aussi dire que même si on a tout ça ce n'est pas évident de passer banc après banc pour le montrer aux enfants ».*

Les données collectées permettent de comprendre que les mécanismes qui consistent à susciter le désir d'apprendre sont quelque fois défailtantes. Les participants dans l'ensemble ont permis de comprendre qu'il est presque impossible pour eux de procéder à l'étoffe du questionnement. Stimuler les apprenants ou susciter l'intérêt à apprendre ne se fait pas par complications. Les adultes ou les tuteurs de résilience trouvent qu'il y a beaucoup d'exigence. Ils tentent de dissimuler certains indicateurs ou ne les appliquent pas avec beaucoup de rigueur. L'enfant se sent abandonné à lui-même, on a comme l'impression que l'acquisition du langage oral soit aussi évidente que cela. L'action et les gestes des tuteurs devraient aider les enfants à capitaliser l'essentiel, ce qui n'est pas le cas c'est ce qui fait dire ceci à cette autre tutrice :

*« Si on a tout ça c'est pas évident de passer banc après banc pour le montrer aux enfants et pour que lui-même pointe l'image du doigt demande aux enfants de regarder les images apporter en classe, présente ces images en passant dans chaque ranger et banc par banc en pointant du doigt ; Et ensuite il n'est pas vraiment aisé de revenir sur toutes ces questions en posant des questions suivantes : « Que vois-tu ? Que fais-tu ? puis elle annonce l'objectif pédagogique en rapport avec les images du jour et fait répéter par enfant et après ranger par ranger, ce qui poussent ces derniers à utiliser des amusements en jouant avec certains mots car certains mots les font rire et par conséquent ils retiennent mieux ces mots ».*

Les tuteurs qui dans l'ensemble jouissent d'une ancienneté avérée laissent transparaître leurs valeurs associées non seulement à la réussite scolaire, mais aussi à l'effort et à la vie dans la société formée par les membres du groupe-classe. De plus, les valeurs, attitudes et comportements de l'expert plus avancé peuvent être intégrés par les enfants qui désireront l'imiter. Le tuteur devient tout à fait le modèle, pourtant le contraire est vécu sur le terrain et les novices ont les difficultés à apprendre dans une telle situation. C'est la raison pour laquelle l'on peut observer les indicateurs suivants (311). Plusieurs stratégies peuvent contribuer à y établir une organisation souple et efficace. Il doit aménager un environnement structuré, ce qui permet aux enfants de 6 ans de se concentrer sur les éléments relatifs à l'expression oral.

L'adulte doit prendre le temps de réfléchir sur sa pratique et ses croyances personnelles afin d'identifier les conditions essentielles devant assurer la création et le maintien d'une bonne organisation et de l'espace propice à l'apprentissage. Les participants dans l'ensemble ont révélé que cette modalité est utopie et on a comme l'impression que les uns et les autres savent de quoi il est question, c'est la raison pour laquelle on peut observer ceci (311) = (31i12+31i21+31i 31). Les résultats dénotent le fait que les adultes ou les tuteurs ne mesurent pas la plus-value d'une telle étape, on peut observer et se rendre compte que c'est l'inexistence de cette tâche qui nous conduit vers les scores dont la moyenne ne sera pas supérieure à 20/40.

### **5.2.2. L'incapacité à simplifier en réduisant le nombre d'étapes**

La collecte des données de terrain a révélé que sur 10 élèves à qui on a passé la batterie DEDALE seulement 2 sur 10 ont pu obtenir une moyenne sur 40. Ces sous moyennes démontrent exactement qu'il y a un réel problème au niveau du développement du langage oral. Les adultes de ces classes qui sont les participants à la recherche ont montré que dès que la première étape est fautive, la suite des étapes ne va pas se vivre en toute aisance. Les tuteurs n'ont pas une réelle compétence dans la simplification de la tâche à apprendre. Les enfants de cet âge se doivent dans leur capacitation décrire les images et lire une situation en bande en respectant la cohérence syntaxique ; c'est ce qui fait dire à cet autre adulte ce qui suit :

*« Pour simplifier en réduisant le nombre d'étapes, elle donne le devoir par groupe et choisit un représentant dans chaque groupe qui va conduire les travaux en ateliers, puis donne les instructions détails en précisant le temps à faire (chronomètre le temps) et dire de temps en temps le temps qui reste, circule dans chaque groupe afin de vérifier si les travaux se déroulent bien, par la suite demande à chaque représentant de passer devant pour présenter les travaux afin de pouvoir poser des questions qui font*

*recours à l'objectif du jour. Cette tâche n'est pas toujours facile à réaliser, on fait l'effort mais il est difficile de la réaliser ».*

L'on comprend par-là que l'acquisition du langage oral peut impacter la construction des compétences. Pourtant les données du terrain ne permettent pas de parler avec satisfaction des éléments relatifs à la réduction des difficultés, les tuteurs se contentent de leurs savoirs savants, en négligeant de faire le lien avec l'environnement d'apprentissage. La quasi-totalité des indicateurs s'orientent de la manière suivante : (321). L'on comprend que soit les tuteurs chargés de l'apprentissage du langage oral ne maîtrisent pas l'approche par la stratégie de l'échafaudage, soit ils maîtrisent avec beaucoup de difficultés. Du coup l'on peut se rendre compte qu'ils ont d'énormes difficultés à gérer l'environnement, et à réduire les difficultés de l'apprentissage.

Les tuteurs chargés du langage oral éprouvent d'énormes difficultés à proposer les étapes signifiantes, complexes et contextualisées, ce qui désintéresse les novices et ne les motive pas à l'enseignement de cette discipline. Le développement d'un savoir oral reposerait sur l'hypothèse que celui qui apprend est seul et sans aide, et donc lorsqu'on tient compte de la simplification, l'enfant entre dans la modélisation par le biais du tuteur pour se rapprocher de la ZPD. Les tuteurs ont du mal à adapter la consigne au niveau du novice ; écoutons les dires des participants : *« Les situations problèmes sont des situations de vie qui soulèvent un problème que les enfants voient souvent .... Les situations problèmes sont des petites histoires qui devraient déboucher sur la question du cours du jour »*. Et dans la même continuité de la difficulté à gérer l'espace classe Julia et Junior ont dit :

*« Elle devrait présenter un modèle ou elle fait intervenir les enfants et donne un autre similaire et demande de refaire avec aisance. En ce qui concerne la manière de décomposer, elle découpe chaque mot en syllabe afin de demander de formuler la phrase entière, bref présente un modèle et donne un autre exemple similaire et demande de refaire la même chose. Elle aide l'enfant dans le choix de sa méthode en utilisant des critiques non ce n'est pas ça mais plutôt comme ceci lorsque ce dernier n'est pas dans la voix mais lorsqu'il trouve, elle l'encourage en augmentant ces points ».*

Lorsque les tuteurs ne précisent pas certaines choses, les enfants ne savent pas ce qui est attendu d'eux, ils peuvent plus facilement agir en conséquence. Ceci dit, ces adultes ne prennent pas le temps de préciser le comportement qu'il désire que les enfants adoptent, mais aussi les connaissances qu'ils souhaitent qu'ils développent, ainsi que les moyens qu'ils peuvent utiliser pour y parvenir. Ils ne savent pas sur quoi actionner et comment construire une logique du langage oral, permettant de capitaliser, d'en apprendre en histoire. C'est ainsi qu'on peut avoir

l'orientation de ces paramètres en ces termes (32j11+32j21+32j32). L'orientation de ces éléments est d'ailleurs renforcée par les performances de l'enfant à la batterie DEDALE d'observations des pratiques où l'on voit l'adulte dans la confusion totale. C'est-à-dire soit par une pratique irrégulière réelle.

### 4.2. 3. La difficulté à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies.

Les adultes des classes de section d'initiation au langage ne parviennent pas à comprendre en profondeur, les mécanismes mis en jeu dans le développement du langage Oral. Ces tuteurs dans la plupart de cas ne parviennent pas à cerner l'essentiel à apprendre, ils ne maîtrisent pas les préalables d'un apprentissage par problème axé sur le langage oral, puisqu'en les écoutant il ne savent pas que la situation problème porte toujours un problème à résoudre. Le problème n'est pas séparé de la situation problème. Les adultes ne sont pas efficaces et éprouvent les difficultés à superviser l'ensemble de leurs enfants de façon à s'adapter à leurs besoins. Ils n'évaluent pas la compréhension et ne s'assurent pas de garder les enfants attentifs et engagés. Les participants disent :

*« Pour savoir si l'enfant à trouver la solution, il compare ses réponses au contenu de la leçon et note sa capacité de compréhension lorsqu'il donne une réponse juste : il le félicite avec les applaudissements et lorsque la réponse est fausse : il donne un morceau de craie tout se passe sous la conduite des autres enfants. Lorsque l'enfant choisit sa technique, il l'accompagne dans sa stratégie afin de pouvoir fixer les acquis. Il présente un modèle en utilisant la méthode syllabique et la combinatoire et tout se passe dans un environnement favorable afin de demander à l'enfant de donner toute la phrase entière tout en corrigeant ses erreurs ».*

L'on se rend bien compte que pour ces adultes, et ceci, malgré leur ancienneté dans le métier font des confusions entre le matériel didactique et la situation problème. C'est la raison pour laquelle ils ne sont pas constamment à l'écoute et semblent négliger tout ce qui se passe dans la classe. Ils ne récoltent pas les informations nécessaires pour maintenir un climat propice à l'apprentissage. Les données du terrain révèlent que par rapport au développement du langage oral, il faut systématiser. L'absence de la systématisation ne leur permet pas de mieux connaître les enfants de façon à ce qu'ils puissent souvent prendre des décisions adaptées aux caractéristiques et aux besoins de chacun. L'exercice tel que voulu doit être démontré par le tuteur de la classe, le même exercice peut se répéter soit avec les images, soit avec les mots ou les phrases. Le tuteur sert de guide et démontre l'exercice et sa résolution plusieurs fois, il doit pouvoir non par fantaisie, mais selon le niveau de compréhension repartir sa classe en plusieurs groupes. Le langage oral ne consiste pas simplement à dire un

mot pour le plaisir de le dire, mais à le dire dans un contexte bien défini avec les termes adéquats. Les données explicites révèlent que les tuteurs ne sont pas prêts à le faire. À cet effet, Jania dit :

*« Il se doit de décomposer l'objectif principal de la tâche en sous buts pour que l'enfant reconnaisse lui-même s'il a trouvé la réponse correcte ou pas. Lorsqu'un enfant choisit sa stratégie, il refuse parce-que ce n'est pas la même qu'il utilise tout en faisant des critiques : « tu es bête » mais au cas où c'est la même chose, il oriente ce dernier afin qu'il atteigne les objectifs fixés au préalable et le félicite avec un bravo. Il devrait se battre à montrer à l'enfant une manière de combiner chaque mot de la phrase en utilisant la méthode syllabique dans le but d'associer les consonnes et les voyelles qui deviennent des syllabes ».*

Par ailleurs, le développement du langage oral pour ce qui est de l'échafaudage réquisitionne les bases de la vocation elle-même. L'adulte dans ce cadre doit faire prévoir de la passion, de zèle pour pouvoir amener l'enfant à intégrer les acquis, pour cela, le monitorat en lieu et place doit passer par les procédures de démonstrations pour pouvoir captiver l'attention du novice. Il doit passer dans ce cas à de courtes séances d'exercices, pour ce qui est de la technique de l'échafaudage en elle-même, les aspects tels que la perception des buts, la construction du savoir et le diagnostic des erreurs. Les données du terrain révèlent ceci (33k11 + 33k21+33k 31). Ces aspects sont déterminants dans tout apprentissage par l'échafaudage. Or en leur absence, l'on se rend bien compte que les enfants ne sont pas invités à pousser plus loin leur raisonnement, ni à expliciter le processus qu'ils ont utilisé, encore moins leur compréhension les amène à développer leur pensée et à approfondir leurs connaissances. Ils ne sont pas sensibilisés aux conséquences de leurs actions, et ne sont plus à même de faire des choix réfléchis et appropriés.

*« En général, je laisse les enfants dans leur position habituelle, je les fais rarement travailler en groupe, par ce que ça perd le temps et ça crée le désordre, je privilégie le brainstorming et parfois le débat. C'est dans le cas de TD et des TP que je les mets en groupe parfois chaque rangée constitue un groupe, avec un chef de groupe, un gardien du temps, et un secrétaire ... Je laisse les groupes travailler entre eux, c'est vrai qu'il y a souvent beaucoup de discussions et de mésententes où je suis souvent obligé d'intervenir, mais comme ils savent que le succès c'est pour tout le groupe, le plus souvent, ils réussissent toujours à s'entendre pour trouver une solution commune, c'est comme une concurrence entre les groupes. Quand le temps de travail est épuisé, alors chaque secrétaire de groupe va au tableau et rédige sa production ; après on passe à la confrontation des réponses, et on dissèque la proposition de chaque groupe en montrant ce qui est mauvais dans leur réponse et là, je les mets à contributions pour expliquer pourquoi c'est bien ou pour quoi c'est mauvais ».*

Ces obligations de l'échafaudage exigent de l'adulte de ce niveau et du langage oral de créer un environnement propice à l'apprentissage. Il se doit dans cette logique poursuivre les buts de l'apprentissage et non de l'évaluation. Son regard et ses encouragements à l'égard des enfants doivent susciter et créer le désir d'apprendre et développent ainsi une estime de soi positive.

#### **4.2.4. La difficulté à soutenir sa motivation pendant la tâche**

Soutenir la motivation à apprendre pendant la réalisation de la tâche permet de savoir si l'on se rapproche de la compétence à réaliser. Les adultes chargés d'enseigner cette discipline, doivent aider les enfants à chercher les stratégies leurs permettant de réaliser plus aisément la tâche en y attribuant une valeur et en considérant l'erreur comme une modalité significative. L'erreur est donc un indice et un vecteur de l'apprentissage. L'enfant qui apprend n'est pas un non-lieu ; il s'agit d'une personne qui a le pouvoir d'agir sur son environnement.

Un manquement au non-respect éléments relatifs aux éléments de la motivation doit être associé à une conséquence, mais non pas à une punition afin que les enfants comprennent l'importance d'apprendre. Une conséquence logique et équitable est en lien direct avec le comportement inapproprié et vise à faire comprendre à l'enfant que sa conduite n'est pas acceptable, qu'il doit donc veiller, à l'avenir, à remplacer ce comportement par un qui répond aux attentes de l'expert. La motivation n'est pas comparable à la spontanéité de la passion. Le développement des compétences ne se réalise pas dans une logique linéaire, il s'accompagne toujours de la mise en place d'un ensemble d'interactions en situation.

Les interactions directes indiquent qu'entre le tuteur et les enfants, il y a des relations qui dépendent de l'ajustement des uns aux autres. Elles évoquent aussi le fait que par un non-ajustement de ces relations, il y a incompréhension d'un côté ou de l'autre et que les difficultés des enfants ne sont pas toutes de leur ressort. Par les interactions, l'adulte va provoquer ou non un manquement de compréhension chez les novices. Les difficultés des enfants ne sont pas complètement inhérentes aux individus enfants, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non-ajustements entre tuteur et enfants. Le processus « enseignement-apprentissage » prend plus de sens quand on se réfère à un milieu particulier d'interaction expert avancé-novice c'est ce qui fait dire à cette autre tutrice ce qui suit :

*« Lorsqu'un enfant n'arrive pas à composer un énoncé correct, elle aide en posant des questions ou réexplique plusieurs fois, ou demande à un enfant qui a compris de réex-*

*plier en utilisant la méthode syllabique tout en formulant la phrase entière et multiplie la tâche plusieurs fois. Elle multiplie l'exercice à faire à la maison et les corriger, demande aux tuteurs de veiller aussi à la maison dans le but de toujours faire apprendre les enfants. Elle guide l'enfant vers un savoir-faire et savoir vivre avec l'autre ou encore dans ses découvertes, aide dans l'apprentissage de ces règles de vie ce qui va pousser ce dernier à se construire en tant qu'un individu pouvant avoir ses propres opinions. Il est donc important de créer un bagage linguistique conséquent pour former un citoyen très lucide ».*

Le développement du langage oral ne peut pas réellement être réalisable. Les observations des conduites des apprenants suivent ainsi la logique ci-après : (34I11+ 34I21 +34I31). Le non maintien de la concentration et de l'investissement des enfants quant aux images ou aux outils dans les activités dépend en grande partie de la valeur qu'ils accordent à la tâche. En proposant des activités stimulantes et riches de sens, l'adulte incite les novices à s'engager dans la tâche. Il s'assure par la suite de conserver l'attention et l'engagement des enfants tout au long de l'activité par diverses stratégies. Or, les participants à cette recherche n'ont pas pu réaliser l'essentiel de cette étape dans la construction des savoirs.

Le récapitulatif des observations des pratiques nous situe dans une impasse. L'adulte a des difficultés à proposer des nouvelles façons de faire, pourtant le jeune enfant veut lui aussi explorer son environnement qui d'autant plus est nouveau. La recherche de la nouveauté pousse à la curiosité et éveille le corps pour mieux apprendre.

### **5.2.5. La défaillance à anticiper et signaler des erreurs de l'enfant**

La demande d'aide par le novice est un obstacle en soi pour l'enfant, c'est accepter son ignorance au risque de perdre la crédibilité. Or certains tuteurs, par maladresse, accentuent cette difficulté de contact en reprochant à l'enfant de revenir sur des notions déjà abordées, parfois même en l'humiliant devant ses camarades. Ce qu'il faut savoir c'est que même si certains enfants exagèrent leurs difficultés dans le but de s'appropriier le maître, ils deviennent dépendants ce qui parasite la communication entre les participants. L'expert plus avancé n'est d'ailleurs pas toujours disponible. L'attitude de l'adulte peut parfois à elle seule encourager un apprenant à atteindre ce qu'on attend de lui pendant un apprentissage. Cette posture joue également sur l'atmosphère qui dans ce cas était tour à tour sérieuse et ludique. Il est évident que les modes d'organisation de l'échafaudage à ce niveau entre le novice et le tuteur soit d'une grande importance dans ce genre d'exercice, l'hypothèse selon laquelle un adulte saurait encourager ses enfants grâce à sa posture semble valide dans ce cas énoncé.



Les analyses des résultats montrent que même quand certains tuteurs essaient de considérer la place de l'erreur, la plupart des participants trouvent qu'ils ont trop à faire et dont réguler l'apprentissage de cette manière peut s'avérer un trop grand travail. L'adulte du langage oral est un plus éclairé que l'enfant et donc, il peut anticiper sur les catégories d'erreurs et trouver les modalités d'ajustement ce qui ne semble pas être le partage des participants à la recherche lorsqu'ils disent :

*« Lorsque l'enfant est en train de travailler, la tutrice contrôle ce dernier tout en mettant les caractéristiques pertinentes de la tâche en gras ou en exergue en insistant déçu et demande de répéter plusieurs fois et lorsque l'enfant n'arrive pas toujours à composer un énoncé correct, elle change la manière de formuler les questions en ré-expliquant et demande de formuler la phrase entière, elle présente un modèle et demande à l'enfant de reprendre en respectant les étapes tout ceci en interaction (tuteur-enfant) ».*

Les tuteurs semblent le faire tout de même par pure ignorance, parce que pour eux il faut faire ce qu'on peut. Par ailleurs, un tuteur de langage qui est efficace doit user de ces différents leviers pour aider au développement langagier de chacun de ses apprenants. Les interactions doivent également adapter ses interventions en fonction de l'âge de l'enfant et des interventions qui l'aident, en lien avec ses capacités langagières, sa personnalité, et sa relation. Le système de soutien doit être fonction de l'enfant et de ses progrès réalisés au cours de l'échange. Une autre problématique pourrait être avancée sur les types d'interventions tutrices devant permettre à chaque novice de participer du mieux qu'il peut à une leçon de langage oral et s'en sortir avec la plus-value.

L'échafaudage sera vu comme l'ensemble du cadre de Co-construction de sens entre deux personnes. Cette Co-construction oscille entre les schémas établis en société et leur modification permanente par les individus qui interagissent. Elle comprend donc à la fois un volet personnel créatif et une transmission du bagage culturel. L'interaction sera vue comme l'ensemble du cadre de co-construction de sens entre deux personnes. Cependant les données du terrain ne vont pas dans le sens à valoriser les erreurs entre les apprenants et les interactions et dans ce sens l'on observe globalement ceci (35m11+ 35m21+ 35m32). Les apprenants ont des difficultés à résoudre, et ainsi les apprenants ne parviennent pas à établir les liens entre ce qu'ils ont appris avant et ce qui est en relation avec leur vécu et leur quotidien. Les tuteurs par leur manière de faire découragent c'est ce qui fait dire à Junior ce qui suit :

*« Il met les caractéristiques pertinentes de la tâche en exergue et demande de verbaliser ce que l'enfant croit devoir dire. Pour un enfant qui n'arrive pas à composer un*

*énoncé correct, il aide à reformuler ou le fait assister par un enfant qui maîtrise et demande de répéter plusieurs fois ou encore réexplique en d'autres termes ».*

Les tuteurs ne mettent pas en œuvre les outils de régulation efficace et ce qui semble être un frein à l'apprentissage du langage oral. Pour ce qui est du signalement des erreurs de l'enfant, il permet de mettre en exergue les points saillants étudiés préalablement au cours d'autres activités comme la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe ...etc. Les modes d'organisation de l'échafaudage ne comprennent donc pas le volet personnel créatif et le volet transmission du langage socio culturel de l'apprenant. En ce sens, chaque stratégie ici façonne les rapports qu'un tuteur dans sa singularité entretient avec l'autre, qui apprend le langage oral. L'enfant dans sa singularité de même qu'avec lui-même. En parlant de la signalisation des erreurs qui implique le novice et l'adulte, on se réfère ici à deux acteurs, qui doivent dans un premier temps s'y engager ; chacun doit alors donner crédit à l'autre et le reconnaître comme interlocuteur potentiel.

### **5.2.6. L'inhibition de cultiver le désir de réussir**

Le désir de réussir dans le cadre des acquisitions de l'expression orale renvoie à la capacité qu'à l'expert avancé de créer l'émulation chez l'apprenant ; Les novices comme les adultes ne se font pas confiance et donc chacun fait ce qu'il croit nécessaire d'être fait. L'échafaudage est mis en place, mais n'a pas de fonctionnalité réelle. Pour qu'il articule les éléments fonctionnels, il serait important que les individus impliqués coopèrent et se réajustent pour ne pas rompre l'échange. La coopération et le réajustement de l'apprentissage du langage oral deviennent compliqués dans la mesure où, les inter actants (enfants-adultes) doivent déceler et interpréter les indices de contextualisation propres à la situation. Ainsi l'expert plus avancé semble négliger les efforts des novices qu'il sous-estime d'ailleurs. Les adultes ont du mal de permettre à l'enfant d'intégrer la réussite comme un projet de l'acquisition oral c'est dans ce sens Junior dit :

*Lorsqu'il m'arrive de montrer une manière de faire à certains enfants, ceux-ci doivent être capable de refaire de même, s'il ne le font pas, le temps presse, il devient difficile de reprendre, souvent nous comptons que les heures de pose que si certains enfants ont compris la démarche qu'ils puisse aider les autres, mais dire qu'on va le faire avec tous les enfants sous des formes des stratégies de jeux ne permet pas toujours l'atteinte des objectifs ; j'ai déjà enseigné au niveau 1 pendant environ 10 ans, je ne peux pas faire autrement que ça, je sais que le langage oral dépasse toujours les enfants, mais pour pratiquer cela c'est pas facile. Dans certaines situations, je me permets d'utiliser les images ou des textes supports avec obligation de la définition d'une réelle performance. Il utilise les jeux, le matériel concret et semi concret se*

*trouvant dans son milieu de vie afin de stimuler en lui l'esprit de créativité et la curiosité ceci en cohérence avec la fluidité des hypothèses que l'enfant émet, porte ses hypothèses au tableau afin de valider aisément les bonnes réponses.*

Par ailleurs, l'expert avancé du langage oral doit savoir qu'il est un acteur social particulièrement influent, aussi bien dans son action quotidienne auprès des enfants que dans les procédures d'évaluation et d'orientation. Pendant la mise en œuvre de la séance d'apprentissage du langage oral, devrait prédisposer l'adulte à la prise de décision, les décisions sont à prendre en direct, en présence des enfants. Elles reposent sur un processus d'inférence, un traitement immédiat des informations de toutes natures perçues dans l'instant et qui nécessitent une reconstruction instantanée et permanente du monde. Cette prise de décision relève d'un traitement à caractère inductif.

La culture de la réussite devrait être une préoccupation réelle pour tous les tuteurs du niveau I et qui a pour finalité de faire parler l'enfant. Ceci étant, la culture de la réussite doit rester la conquête de chacun des adultes par rapport aux compétences de l'enfant en langage oral. Elle consiste ainsi à s'élever, à résoudre les problèmes quotidiens avec ce qui a été appris en classe. Il s'agit d'agir sur le mode des supports texte et image. La culture de la réussite peut se faire au quotidien ou spontanée. C'est-à-dire que les enfants se construisent bien évidemment au cours des expériences quotidiennes que l'enfant peut faire du monde physique et social auquel il est confronté. La culture de la réussite consiste à agir sur le monde extérieur au sein de son univers familial mais aussi de donner les raisons de ses actions, communiquer à autrui ses manières de sentir et de penser impliquent nécessairement une généralisation de certains aspects de cette expérience.

Les données du terrain révèlent que les praticiens de classe ne maîtrisent pas l'essentiel dans l'enseignement de l'acquisition du langage oral. Les participants laissent apparaître les pratiques de classe ont été défailtantes. Ainsi, l'on peut avoir cette orientation sur la grille d'analyse (361). Ceci dit, les tuteurs des classes de SIL dans leur procédé ne parviennent pas à atteindre la secondarisation de l'acquisition du langage oral. Écoutons Jania à propos :

*« Souvent le langage généralisé est un peu difficile, donc il faut bien préciser les concepts et les contextes dans lesquels on leur donne un sens. Elle utilise les jeux de compétition, le matériel concret pour lâcher bride à la curiosité de l'enfant dans le but de stimuler l'imaginaire et l'esprit de créativité. Il arrive d'organiser le travail en sous-groupe, mixe les forts et les faibles à l'intérieur des groupes. Mais avec les effectifs pléthoriques on ne peut pas toujours le faire ».*

Nous pouvons comprendre que le procédé didactique de ces tuteurs ne permet pas à l'enfant de catégoriser et donc de construire un projet de réussite. L'adulte trouve d'ailleurs que c'est difficile ou encore mieux impossible. Si, apprendre n'aboutit pas la catégorisation, au transfert, le processus est vide de sens. Et, l'on peut avoir les indicateurs suivants (36n11) + (36n23) + (36n31).

La synthèse des analyses dénote des défaillances des pratiques de l'échafaudage par les tuteurs du langage oral, ces résultats des analyses à la batterie de Dédale justifie d'ailleurs de ces pratiques impertinentes. Cette réalité telle qu'exprimée par cette autre tutrice permet de comprendre que les défaillances ne viennent pas des enfants, mais plutôt des adultes incapables de faire des transpositions didactiques. Il s'agit pour lui de procéder à la modification des schèmes par rapport aux différents pratiques de l'apprentissage du langage oral, il y a une distance cognitive et épistémologique importante entre les connaissances implicites dans l'action et les connaissances explicites.

### **5.3. ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE LA BATTERIE DÉDALE**

Les relèvés des données de la batterie révèlent les aspects suivants portant la compréhension : il s'agit d'un aspect réceptif. Il s'agit de 10 sujets qui ont suivi les différents items et on peut se rendre compte que tous ces sujets enregistrent au moins une note de nulle dans au moins un item. C'est-à-dire qu'il ne semble ne rien comprendre dans ces éléments. On peut aussi se rendre compte qu'aucun enfant n'a eu une moyenne supérieure ou égale à 20/40. La compréhension intègre entre autre la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe et la sémantique.

**Tableau 3:** Analyse des données TCG / COMPREHENSION

Code	âge	sexe	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	T/20
Sujet1	6ans	M	1	2	2	0	2	1	0	0	1	0	09
Sujet 2	6ans	F	2	0	1	1	0	0	2	1	1	2	10
Sujet 3	6ans	M	0	0	1	1	0	0	1	2	1	0	06
Sujet 4	6ans	M	1	0	1	1	2	1	1	0	0	1	08
Sujet 5	6ans	F	1	2	1	2	1	0	0	2	0	2	11
Sujet 6	6ans	F	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	12
Sujet 7	6ans	M	1	0	0	2	0	0	2	1	0	0	06
Sujet 8	6ans	M	2	2	0	0	1	0	0	1	0	1	07
Sujet 9	6ans	F	0	2	2	2	1	2	2	0	1	2	14
Sujet 10	6ans	F	0	2	2	2	0	1	1	0	1	0	09

**Tableau 4:** Analyse des données TVAP/PRODUCTION

Code	Age	Sexe	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	Ttvap	Ttvcg
Sujet 1	6 ans	M	1	0	2	0	2	2	0	2	1	0	10	19
Sujet 2	6 ans	F	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	05	15
Sujet 3	6ans	M	0	1	0	2	0	1	1	2	0	0	07	13
Sujet 4	6ans	M	1	0	1	0	2	1	0	0	1	0	06	14
Sujet 5	6ans	F	0	1	1	1	1	1	1	0	0	2	08	19
Sujet 6	6ans	F	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	05	17
Sujet 7	6ans	M	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	06	12
Sujet 8	6ans	M	1	0	1	0	1	1	1	2	1	1	09	16
Sujet 9	6ans	F	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	04	18
Sujet 10	6ans	F	2	1	0	0	1	1	1	0	2	2	10	19

NB : Ttvap +Ttvcg = Somme TCG + Somme TVAP

## **CHAPITRE 6 :**

### **INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES DES RÉSULTATS**

Indépendamment des discussions épistémologiques sur le sens de l'interprétation, la méthodologie de la recherche doit examiner les problèmes de la pratique de l'interprétation et de ses règles. Pour ce faire, les définitions du sens commun et les définitions techniques du mot seront d'abord examinées. L'interprétation s'y glisse en deux moments d'abord « *avant le traitement, l'interprétation des données consiste essentiellement en un codage. Après le traitement, l'interprétation devra relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche. Alors, il est important que l'interprétation fonctionne comme une mise en scène* » (Van, 2004, p, 467).

Il est important que l'interprétation fonctionne comme une mise en scène. Lors de l'interprétation des résultats et dans les conclusions, les chercheurs devraient aller au-delà du bout du nez de leurs données. Le présent chapitre a pour objectif l'interprétation des résultats suivi de quelques commentaires. Cette interprétation consiste à dire si oui ou non les hypothèses sont confirmées et ceci sur la base de la théorie de l'échafaudage (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1983 ; Le Manchec, 2010 & Florin, 2020). Autrement dit, l'interprétation ici consiste à dire si les hypothèses sont confirmées ou pas à la lumière de la théorie de l'échafaudage (Vygotsky, 1978 ; Bruner, 1983 ; Le Manchec, 2010 & Florin, 2020).

#### **6.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES**

Avant de procéder à l'interprétation des résultats, il est nécessaire de passer à un bref rappel des données empiriques et théoriques importantes obtenues d'une part à partir du travail effectué sur le terrain et du développement théorique d'autre part.

##### **6.1.1 Rappel des données empiriques.**

Au terme de l'analyse des données récoltées sur le terrain, il en ressort ces principaux points : Les tuteurs en charge du langage oral sont régulièrement en marge de l'apprentissage par la découverte ou encore mieux pour ce qui permet de comprendre que le cadre d'apprentissage n'assure son rôle de régulateur. En effet, on observe que les enfants de 6 ans des classes de SIL n'accordent pas d'intérêt aux spécificités liées à l'acquisition du langage oral.

Cette discipline est foulée aux pieds et souvent mise en marge. Les adultes, les tuteurs ne capitalisent pas eux-mêmes les données, ne parviennent pas à établir le lien avec les autres apprentissages. Ils se retrouvent entrain de dérouler les apprentissages linéaires ce qui a impacté négativement le développement soit de la production, soit de la compréhension.

Comme le commun des mortels, ils pensent que le développement du langage oral fait référence à l'émission d'un certain vocable qui n'a pas de lien avec le contexte de vie. La participation des novices et leurs implications dans l'approche utilisée par les tuteurs pendant les séances de langage oral est timide et parfois inexistante. Ceci, tant sur le plan de la classe que sur le plan général de l'école, les enfants n'ont pas donné un sens particulier à l'apprentissage du langage en général et du langage oral en particulier. Cette situation ne permet pas de vivre une expérience positive dans la pratique. Ils ne tiennent pas compte des aspects relevant de leur culture pour élaborer les situations problèmes significantes. Au regard des données empiriques, on note aussi que le désir d'apprendre une discipline, dépend des aménagements que les tuteurs à leur manière essayent d'y exercer. Ceci s'explique par le fait que la plupart d'entre eux se consacre à des adultes non explicites. C'est un type de processus qui exige à l'expert la mise en œuvre de plusieurs stratégies.

La réalité est que même si les adultes ont quelquefois de bonnes notes, la plupart ne savent pas comment utiliser cette discipline et vivre avec. À l'observation, des performances à la batterie DEDALE l'on note aussi que le procédé du langage oral est hypothétique. Cette pratique reste un leurre, les tuteurs ne s'y investissent pas pour leur montrer la plus-value de la discipline. En dernier point nous pouvons noter le langage oral tel qu'en pratique n'est pas redéfinie comme étant une forme de connaissance dérivée du processus d'utilisation et d'interprétation des preuves. Par conséquent, le procédé du langage oral pour les enfants de 6 ans doit consister en une recherche d'explications, par opposition à la transmission d'un ensemble de connaissances, grâce à un type d'apprentissage articulant systématiquement les modes d'organisation de l'échafaudage. L'échafaudage est ici une approche par situation -problème ici et donc, par processus.

Les participants ont du mal dans les pratiques d'apprentissage à articuler avec performance la technique de l'échafaudage. Les apprentissages du langage doivent dépasser le cadre scolaire et permettre à l'enfant plu tard de vivre grâce aux éléments du langage. Que ce soit Junior, Jania, Julio, Julia ou Jacky, tous reconnaissent qu'il est difficile d'enseigner réellement par le biais de la stratégie de l'échafaudage. Les données de la grille de cotation aux différents

items de la batterie permettent de comprendre la difficulté qu'on les adultes à mettre en œuvre les modalités relevant de l'échafaudage. Il semble, par conséquent, que si l'apprentissage à travers l'échafaudage est utilisé lors des séances de langage oral, cette discipline continue d'une part à servir d'outil fondamental pour étayer l'identité de la communauté et de l'individu, et d'autre part à se soumettre à la manipulation, en particulier dans les circonstances où l'émergence de l'identité est incertaine ou constitue la cible d'un conflit permanent.

### **6.1.2. Rappel des données théoriques.**

Au regard du cadre théorique que nous avons construit, la théorie de l'échafaudage qui permet de comprendre que l'apprentissage a toujours besoin de quelqu'un qui va favoriser la transposition didactique. (Vygotsky, 1985, 1978 ; Bruner, 1983 & Florin, 2016, 2021). La transposition qui stipule que, l'adulte pour y arriver, met en place toute une série de mesures de soutien pour aider le jeune enfant dans leur processus d'apprentissage du langage. Ces stratégies de soutien axées sur l'échafaudage passent par les actions à travers lesquelles l'adulte, la tutrice, le tuteur, dit, montre, guide à l'autre pour l'amener à mieux comprendre. La technique de l'échafaudage consiste à rendre explicite et mobilisable les connaissances antérieures dont les enfants auront besoin.

L'adulte ou le tuteur à travers les modes d'organisation de l'échafaudage cherche à rendre explicite pour les enfants l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Le tuteur guide, au sens d'amener les enfants à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique. Il doit aussi guider, au sens de leur fournir une rétroaction appropriée, afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit. Pour ces auteurs, pour que l'enfant apprenne, il faut que le cadre d'apprentissage soit dévolu à la construction des compétences, il faut que l'adulte et le novice façonne ce cadre.

La fonction principale de cette stratégie est d'éviter de surcharger la mémoire de travail des enfants. On sait maintenant, grâce aux travaux réalisés sur l'architecture cognitive, que la capacité de la mémoire de travail est limitée. L'adulte à travers l'échafaudage doit pouvoir faciliter la pratique. Il est préférable pour le tuteur de décomposer le savoir complexe ou la compétence à faire acquérir en composantes plus simples, et que les enfants apprennent progressivement. L'absence d'expressions faciales variées, en réponse au regard par les tuteurs, est perçue comme une insuffisance des modes d'organisation de l'échafaudage. L'adulte en charge du



langage oral chez les jeunes enfants qui doit assurer l'essentiel doit prendre en compte un ensemble de facteurs pour favoriser la symbolisation.

(Bruner, 2006 ; Vygotsky, 1978) ont proposé six modalités d'un apprentissage par technique d'échafaudage. C'est d'ailleurs à travers ces modalités et nécessairement à partir d'elles que l'on peut comprendre l'adaptation scolaire des apprenants face à la méthode du langage oral. Il parle de : **Susciter l'intérêt de l'enfant, Simplifier en réduisant le nombre d'étapes, Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, Soutenir sa motivation pendant la tâche, Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant, Cultiver le désir de réussir.** Ils attribuent un rôle majeur dans chacune des modalités et démontre de leur importance dans la construction des savoirs (Mendene & Gauthier, 2014).

## 6.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

### 6.2.1. Des difficultés pour l'adulte à susciter l'intérêt de l'enfant à l'acquisition du langage oral.

Susciter l'intérêt ou le désir d'apprendre est le premier cadre de réalisation de développement du langage oral. Susciter l'intérêt à apprendre articule ainsi les procédés cognitifs, les interactions et la pensée conceptuelle. Susciter l'intérêt consiste à construire un environnement d'apprentissage efficace. Susciter l'intérêt prodigue l'ensemble minimum des conditions nécessaires, à partir desquels l'enseignant pourra renoncer aux dissociations qui, jadis, avaient soustrait son vrai-self à l'amour de la discipline. La capacité à susciter le désir d'apprendre par l'enfant demeure prééminente tant que l'adulte y prend appui dans tout acte didactique. (Bruner, 1983)

Susciter le désir d'apprendre est au cœur de l'effet-tuteur, en conséquence l'apprentissage des enfants ne peut plus être abordé en relation aux seules dimensions didactiques. (Archambault & Chouinard, 2003). Le désir d'apprendre représente un défi pour plusieurs tuteurs car il est composé d'un ensemble de pratiques complexes qui doivent être actualisées souvent simultanément par l'adulte. Tous n'ont pas la même approche. Ainsi, les tuteurs se distinguent par leur profil personnel de ce qui est de l'acquisition oral. Susciter le désir d'apprendre se réfère à la manière d'aménager l'environnement aux plans spatiotemporels, de même qu'à la façon de gérer les comportements des enfants, afin qu'ils s'engagent dans les activités proposées par l'expert avancé (Curby, Brock & Hamre 2013). Aussi, lorsque l'adulte tient compte des intérêts des enfants, elle peut suivre leurs idées et les laisser s'engager dans leurs propres

activités. De plus, ce domaine de la qualité des interactions renvoie aux comportements spécifiques des tutrices qui aident notamment les enfants à développer leur régulation.

En outre, dans une classe où le soutien à l'apprentissage est de qualité, l'adulte est en mesure de soutenir le développement des compétences de raisonnement d'ordre supérieur chez les enfants (Curby, Brock & Hamre, 2013), notamment grâce à l'encouragement, et aux rétroactions spécifiques qui leur permettent de réfléchir et de trouver des stratégies. Le soutien à l'apprentissage renvoie également au modelage langagier, de même qu'aux temps de conversations adulte-enfant et enfants-enfants. Des études ont montré que les enfants sont plus susceptibles de réussir dans les classes où la tutrice assure un soutien à l'apprentissage de qualité, en s'investissant notamment dans des échanges de type aller-retour avec ceux-ci, et en étayant leurs stratégies et leurs jeux

En somme, susciter le désir d'apprendre le langage oral de qualité en classe permettent à l'adulte d'offrir des situations d'apprentissage riches, diversifiées, et adaptées aux besoins des enfants, ce qui leur permet de développer leur capacité à raisonner, se questionner, et élaborer des stratégies. Dans le cadre de la construction du désir d'apprendre chez l'enfant, et grâce à son expertise, l'adulte met en place un climat de qualité qui lui permet notamment de s'engager dans les tâches et de développer des compétences sociales. De plus, lorsque le désir d'apprendre est de qualité, il permet d'offrir à l'enfant des situations d'apprentissage riches, diversifiées et adaptées à ses besoins, ce qui lui permet de développer sa capacité à raisonner, à se questionner, et à élaborer des stratégies pour résoudre des problèmes.

Selon le modèle développemental et bioécologique, les relations sociales, Le rôle du tuteur est alors d'installer un climat de confiance, de disponibilité, de respect mutuel où la discussion est toujours possible. À travers ces échanges, chacun peut y trouver un tremplin pour s'affirmer, prendre confiance en soi et découvrir ses potentialités de savoirs. Les interactions permettent d'exister à travers l'état actuel de ses connaissances, de ses savoir-faire et de sa culture (Archambault & Chouinard, 2003).

Dans le même ordre d'idées, pratiquer le langage oral revient à questionner plusieurs compétences. Il faut que l'adulte apprenne à l'enfant à interroger les réalités sociales dans une perspective historique mais surtout à se tourner vers le passé, à considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée. Il faut être capable de tirer les références en lisant les textes et en comprenant le contenu des images. Susciter l'intérêt constitue ainsi le préalable de tout acte

didactique. Il est important pour l'adulte de définir les modalités de la pratique. Le désir d'apprendre intègre les valeurs qui guident les actions des tuteurs en didactique. Par leurs attitudes et comportements à l'égard des enfants, les tuteurs laissent transparaître leurs valeurs associées non seulement à la réussite scolaire, mais aussi à l'effort et à la vie dans la société formée par les membres du groupe-classe. Susciter le désir d'apprendre nécessite ainsi la marge de manœuvre par l'étayage. Ainsi, (Assoume-Mendene & Gauthier, 2014, p ,127) affirme :

*« La fonction principale de ces stratégies d'échafaudage est d'éviter de surcharger la mémoire de travail des enfants. On sait maintenant, grâce aux travaux réalisés sur l'architecture cognitive, que la capacité de la mémoire de travail est limitée, de sorte que, pour faciliter l'apprentissage, il est préférable pour l'adulte de décomposer le savoir complexe ou la compétence à faire acquérir en composantes plus simples, que les enfants apprennent progressivement. En enseignement de l'histoire, il ne serait pas avantageux de mettre les enfants en situation de réaliser des projets faisant appel à des savoirs et à des compétences complexes s'ils ne maîtrisent pas au préalable des savoirs et des habiletés plus simples mais nécessaires aux apprentissages de plus grande complexité ».*

En tant que guide et modèle, le tuteur ou le novice avancé peut transmettre ces mêmes valeurs à ses enfants et promouvoir différentes conduites et habiletés sociales qui en découlent afin de favoriser l'établissement de relations harmonieuses dans la classe. De plus, les valeurs, attitudes et comportements du tuteur peuvent être intégrés par les enfants qui désireront l'imiter (Archambault & Chouinard, 2003). D'où cette hypothèse est aussi confirmée.

### **6.2.2. De la défaillance à simplifier en réduisant le nombre d'étapes à la difficulté à acquérir le langage oral.**

Au départ de tout apprentissage, Vygotsky (1985 ) préconise de placer dans un premier temps les enfants dans un état d'esprit qui reflète toujours l'intégration de trois points essentiels à savoir, un désir suscité chez l'enfant d'apprendre quelque chose qui a du sens pour lui (bonne connaissance de la classe) ; la conviction que les novices sont toujours capables d'apprendre par eux même, c'est-à-dire se rapprocher le plus possible de la zone proximale de développement de chacun tout en essayant de leur faire prendre des risques ; enfin, une rigueur dans la définition de l'activité et des consignes. Dans cette perspective, le tuteur commence par s'interroger sur son objectif, s'assure que la notion à faire acquérir représente un palier de progression important, détermine les tâches à proposer qui requièrent pour être menées à bien l'accès à cet objectif, proposer des activités permettant de négocier le dispositif selon diverses stratégies, varier les outils, les degrés de guidages, ainsi que les modalités de regroupements.

La prise en compte des éléments liés à la simplification et à la réduction des étapes permet d'obtenir une efficacité optimale dans l'apprentissage du langage oral. Les éléments mis à la disposition de l'enfant et du tuteur sont confrontés à un déséquilibre inhérent à la démarche de résolution de problème. Cette réalité doit amener l'adulte à faire des aménagements selon quatre entrées, le choix et l'analyse du problème, le choix des supports de langue dans l'élaboration de la consigne, le choix du matériel mis à la disposition des novices, l'organisation de l'espace et les dispositifs sociaux de travail (Bruner, 2004).

Les analyses ont permis de comprendre, que tous les participants ne mettent pas l'accent sur les éléments de susciter l'intérêt et sur l'implication ou même la réduction des étapes, c'est la raison pour laquelle la nature de l'acquisition du langage oral reste mitigée (31i11+31i11+ 31i11) + (32j11+32j21+32j31). Même si certains paramètres de la compétence sont plus ou moins vécus. Le choix manifeste de la capacité de simplifier et de réduire les étapes ; et qui prend en compte l'organisation dans sa compréhension globale, le partage des attentes ; le déroulé des transitions. Une bonne gestion de classe passe par l'ordre qui règne dans la classe. Plusieurs stratégies peuvent contribuer à y établir une organisation souple et efficace. L'adulte développe un environnement structuré, ce qui permet aux enfants de se concentrer sur les apprentissages (Archambault et Chouinard, 2003 ; Johnson, Rice, Edgington & Williams, 2005).

Par conséquent, l'adulte doit prendre le temps de réfléchir sur sa pratique et ses croyances personnelles afin d'identifier les conditions essentielles pour assurer la mise en place ; et le maintien d'une bonne organisation et d'un climat propice à l'apprentissage. En outre, il faut toujours définir ses attentes, le partage des attentes représente un concept central lié à l'organisation de la classe. L'adulte qui enseigne le langage oral doit faire les efforts en amont à l'effet d'aider les novices à mieux apprendre. Il faut donc capitaliser la pédagogie par situation-problème ou enseignement explicite qui selon Assoume-Mendene & Gauthier, 2014, p,126) « *met en place toute une série de mesures de soutien pour aider les enfants dans leur processus d'apprentissage* »

Ces stratégies de soutien sont encore appelées modalités d'étayage passent par les actions de dire, de montrer, de guider les enfants dans leur apprentissage. Dire, peut renvoyer au fait pour l'adulte d'histoire, il faut rendre explicite pour les novices les intentions et les objectifs visés par la leçon /cours. Dire, pourrait impliquer pour l'adulte expérimenté de rendre explicites et mobilisables les connaissances antérieures dont les enfants auront besoin. Gérer une classe

consiste également à montrer, au sens de rendre explicite pour que les enfants accomplissent une tâche en l'exécutant soi-même devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute.

Il est important de situer les données concernant le développement du langage oral par l'enfant (Cf. par exemple Berko-Gleason, 1997) parmi des domaines de recherches proches du point de vue du contenu et des interfaces théoriques. Pendant cette période, l'enfant passe progressivement d'une forme globale de communication mettant en jeu le corps tout entier à une forme plus différenciée qui fait appel à l'activité vocale et à un début de compréhension verbale. Outre l'apprentissage de sons de sa langue maternelle, un aspect important de cette phase, est l'entrée de l'enfant dans les mécanismes de base de la communication (Bruner, 1983 ; 1991). Les participants ont démontré qu'il n'est pas rare de se retrouver avec les enfants qui n'ont acquis ni syntagme nominal, ni syntagme verbal.

La simplification de la tâche et la réduction des étapes impliqueraient le guidage. Guider renvoie d'abord au fait d'amener les enfants à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique. Guider, caractérise aussi une rétroaction appropriée, afin que les jeunes enfants construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit. L'apprentissage du langage oral a servi à favoriser et à stimuler le sentiment d'identité nationale. Les pratiques des tutrices dans les classes de SIL sont également contraintes par le contexte, qu'il s'agisse du type d'établissement ou des caractéristiques de la classe. De façon générale, un contexte difficile accroît le nombre de sanctions, comme l'ont montré les travaux antérieurs (Grimault, 2008). C'est dans ce sens que Plaza affirme : « *Le développement du langage de l'enfant est tributaire des échanges sociaux et des rapports avec l'altérité, comme le montrent les travaux sur les interactions précoces, la théorie motrice de la parole et la théorie des neurones miroirs.* » (Plaza, 2014 ,101)

La réussite de la simplification ou de la réduction de la tâche pendant l'apprentissage du langage oral contribue ainsi à différencier les pratiques des tuteurs en matière de gestion des désordres. Gérer une classe est un exercice complexe qui ne s'improvise pas. En effet, la capacité à simplifier en réduisant la tâche est devenue une compétence intégrée dans l'agir professionnel de tout tuteur qui œuvre tant en formation initiale qu'en formation continue. Cette compétence est omniprésente dans les pratiques quotidiennes qui ont cours à chaque instant en salle de classe. (Richardson & Fallona, 2001). Le développement professionnel est reconnu comme un moyen permettant de composer avec le changement et l'innovation en éducation, de réduire

les difficultés de résolution ce qui apparaît dès lors, comme une compétence professionnelle qui conditionne souvent la réussite d'une carrière d'adulte.

Disons que la dimension sociale occupe une place importante, dans les pratiques de l'échafaudage (Bruner, 1960 & Vygotsky, 1978) ; lors du processus d'apprentissage. Ceci dit, le soutien offert aux novices en cours de démarche, représente un aspect crucial. L'adulte est un premier acteur clé de l'échafaudage, par la guidance qu'il offre. Le rôle de l'adulte s'avère indispensable à la création d'une ambiance créative, dynamique, coopérative et motivante, permettant de responsabiliser l'enfant tout en le poussant à coopérer avec ses camarades et en s'impliquant dans des activités du langage oral variées et enrichissantes et en saisissant les opportunités les plus opportunes. Dans ce contexte d'apprentissage, on doit simplifier la métalangue par la reformulation des termes techniques en termes plus simples. L'objectif essentiel est de parler correctement, de sorte que la parole de l'enfant soit grammaticalement précise et juste, ce qui favorise l'acquisition.

Dans ce contexte d'apprentissage, on doit simplifier la métalangue par la reformulation des termes techniques en termes plus simples. L'objectif essentiel est de parler correctement, de sorte que la parole du novice soit grammaticalement précise et juste. L'échafaudage est important car il permet aux tuteurs d'identifier les enfants qui ont besoin d'interventions et de soutien plus importants, en minimisant les effets des défis de la fonction exécutive et fournissant une rétroaction, un soutien et une structure continue du début à la fin. L'échafaudage aide également les enfants à développer des compétences, des connaissances et une compréhension en augmentant l'indépendance tout en accomplissant aussi des tâches. La cohérence dans les modes d'organisation exige quatre dimensions.

- L'aspect socio-émotionnel : les tuteurs montrent qu'ils prêtent attention aux besoins émotionnels et sociaux des enfants et à la personne qu'ils sont.
- Le lien avec l'école : Les adultes s'assurent que les enfants ont un fort sentiment d'appartenance à l'école à leur classe et à leurs pairs.
- Le climat positif dans la classe et l'école : Les enfants se sentent en sécurité à l'école et font confiance à leurs pairs et à leurs tuteurs.
- L'autodiscipline des enfants. Les enfants apprennent à travers les conséquences de leurs actes et partagent respect et responsabilité. D'où la confirmation de cette hypothèse.

### **6.2.3. Des difficultés à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies d'apprentissage du développement défailante du langage oral.**

Les approches d'apprentissage par échafaudage décrivent la manière dont les jeunes enfants acquièrent de nouvelles connaissances et maîtrisent de nouvelles compétences. Il s'agit du fondement qui influence la façon dont ils font leurs apprentissages dans chacun des domaines du développement. Cela englobe l'engagement, la motivation et la participation des enfants aux activités du groupe. L'échafaudage efficace fournit une aide personnalisée qui est adaptée aux besoins, tient compte du niveau de frustration, bâtit la confiance de l'apprenant et utilise une rétroaction descriptive de manière à ce que les enfants comprennent ce qu'ils font correctement et comment ils peuvent s'améliorer. Par ailleurs, le processus de l'échafaudage participe à la pratique c'est d'ailleurs cette modalité première qui donne sens à l'acte didactique.

Comme phase préliminaire. Elle intègre, la maîtrise du curriculum, la précision des objectifs d'apprentissage, l'identification des idées maitresses, la détermination des connaissances préalables, l'intégration des diverses connaissances etc. L'adulte doit être capable de manipuler les micro-textes et les images. L'enfant n'apprend pas sans intérêt, il faut que l'adulte amène l'autre à comprendre la plus-value du langage oral. Dans la mise en œuvre de l'échafaudage, l'énoncé de l'objectif doit indiquer les attentes à l'égard de l'enfant au terme de l'apprentissage. Il permet au tuteur de se concentrer sur l'atteinte des objectifs et à l'enfant de savoir ce qu'on attend de lui. Il permet aussi de mieux sélectionner les activités d'apprentissage pertinentes et facilite ; l'évaluation est un apprentissage, et c'est sur les bases de ces précisions qu'il se rend compte que tout n'est pas important dans cet enseignement.

Le guidage dans le cadre de la pratique de l'oral permet de se rendre compte que l'enfant n'est pas tabula-rasa avant de pratiquer une résolution de problème nécessitant le calcul de l'hypoténuse, l'adulte doit s'assurer que l'élève maîtrise. Il doit donc vérifier le niveau de difficulté de la tâche à accomplir, de sorte que les connaissances à enseigner s'emboîtent du simple au complexe (Land, 2004 ; Lessard & Schmidt, 2011). La mise en œuvre du guidage repose aussi sur le concept d'objectif-obstacle. Elle diffère de la pédagogie par processus. Le novice n'arrive pas la tête vide devant le problème : il a déjà en lui des idées, des représentations, des connaissances, ancrées depuis longtemps, et qui résistent aux informations nouvelles apportées par l'adulte.

Cela amène l'apprenant à chercher à contourner l'obstacle : le risque est donc que l'enfant modifie la tâche attendue pour la transformer en une tâche qu'il sait déjà réaliser, ou en tâche uniquement productive. Car surmonter cet obstacle lui demande de remettre en cause ses connaissances antérieures et ses représentations, c'est-à-dire d'accepter de s'abandonner à une certaine incertitude -la recherche de la solution -avant de réorganiser son système explicatif en prenant en compte les nouvelles connaissances. C'est donc en surmontant l'obstacle dans le cadre d'une situation-problème que l'enfant apprend. Meirieu ajoute : « *Cela impose que l'on s'assure, à la fois, de l'existence d'un problème à résoudre et de l'impossibilité de résoudre le problème sans apprendre* » (Meirieu, 2009, p. 169).

En outre, guider l'enfant va permettre d'être dans la zone proximale de développement (ZPD) (Vygotski, 1934). D'après sa conception des faits, la réflexion ainsi que l'activité attendue de l'enfant doivent se trouver dans une zone dans laquelle celui-ci peut évoluer, compte tenu de ses acquis et de ses marges d'apprentissage. Si le problème est solutionné trop vite, c'est que l'enfant y avait déjà fait face auparavant : il n'a rien appris. Mais s'il n'arrive pas à dépasser le problème, c'est qu'il est trop compliqué et alors l'enfant n'a pas non plus appris, il risque même d'être découragé. Le problème posé par le langage oral doit se donc se situer à un juste milieu pour permettre à l'apprenant de le résoudre, tant du point de vue de la forme que du fond ; À cet effet, (Lessard & Schmidt, 2011, p .5)

*« L'aménagement du local, la disponibilité du matériel, l'encadrement et la flexibilité sont d'autres éléments qui permettent de développer une bonne organisation. Bien que les enfants aient besoin de liberté pour développer leur autonomie, ils veulent se sentir en sécurité dans leur classe. L'encadrement est donc un élément essentiel de la gestion de classe ».*

La pertinence est que c'est le guidage qui permet l'aménagement. Cet aménagement qui permet d'atteindre l'apprentissage relève donc des actions que l'adulte mène pour aider l'enfant à s'emparer du problème, sans générer par son aide des stratégies de contournement du problème, mais plutôt en essayant de les prévenir. Apprendre est un désir, guider consiste à le mettre au travail, mais à l'amener à assumer ce désir, c'est-à-dire sa responsabilité individuelle à résoudre le problème, pour son apprentissage. Cela demande une explicitation des objectifs et des enjeux de la tâche, dans le cadre notamment d'un contrat didactique entre l'enfant et l'adulte (land, 2004)

En contraste lorsque cet ensemble de paramètres ne sont pas pris en compte par les adultes, l'enfant ne va pas parvenir à résoudre les problèmes et donc à apprendre avec les autres. C'est



dans cette sphère que se pose le problème de sur-étayage et de sous-étayage. Lorsque la situation exige que le tuteur ait les mêmes centres d'intérêts partout de la même manière dans le but de faire contourner l'obstacle épistémologique au novice. L'apprentissage par échafaudage permet de faire l'expérience d'un apprentissage centré sur l'enfant, ce qui facilite généralement des processus d'apprentissage plus efficaces que l'apprentissage centré sur le tuteur. Selon Vygotsky (1978), ce niveau de potentiel de développement crée un environnement et un apprentissage plus significatifs pour le novice. En effet, la notion d'échafaudage s'élargit pour considérer plusieurs outils qui offrent aux étudiants le support nécessaire à leur développement.

La mise en œuvre de l'échafaudage a permis de se rendre compte que le développement du langage oral ne peut être réussie que si et seulement si lors des interactions, l'adulte ou le tuteur guide effectivement le jeune enfant dans ses choix de stratégies. Dès lors, le rôle de l'adulte est de montrer aux enfants « comment penser » et non « quoi penser ». Quant au langage oral. Dans ce cas, le tuteur offre aux novices des opportunités pour construire des solutions viables concernant la tâche plutôt que de les diriger vers l'accomplissement des tâches par réponses attendues. D'ailleurs, l'efficacité de l'utilisation des échafaudages est démontrée dans diverses activités, entre autres, dans l'écriture, la compréhension en lecture, la résolution de problèmes et la construction de connaissances (Land, 2004).

La mise en œuvre de l'échafaudage dans l'enseignement du langage oral ne présente alors plus aucun intérêt car l'enfant ne construit pas de savoirs pour résoudre le problème. Il reste donc également trop proche de sa zone proximale de développement : c'est le sur-étayage. De même, lorsque le tuteur chargé de la langue laisse à sa charge les tâches qu'il sait déjà réaliser. Se pose à l'opposé la question du « sous-étayage » ou de l'absence d'étayage, qui empêcherait la dévolution et amènerait l'enfant à abandonner la résolution du problème, parce qu'il aurait le sentiment que celui-ci est trop insurmontable pour lui, en d'autres termes trop éloigné de sa zone proximale de développement (Lessard & Schmidt, 2011)

L'adulte doit faire l'effort que les apprenants ne sortent pas du cadre de l'apprentissage, et qu'ils s'emparent eux-mêmes du problème qui leur est posé afin de le résoudre (dévolution). L'adulte pendant les séquences d'expression orale doit donc intervenir via un étayage multi-forme : continu, ponctuel, en amont ou au moment de la réalisation de la tâche (Lessard & Schmidt, 2011 ; Vygotsky, 1983 ; Prairat, 2013). En effet, selon Dubet & Duru-Bellat (2015),

*La recherche démontre que la qualité de l'expérience scolaire va de paires avec la qualité des apprentissages : une bonne relation praticien-novice tend à minorer le niveau de violence dans la classe et dans l'école, qui lui-même a des incidences sur le bien-être, mais aussi sur les apprentissages » (Dubet & Duru-Bellat, 2015, p. 28).*

Ainsi, la qualité de la relation que l'adulte entretient avec ses enfants influence à la fois les comportements des novices et leurs apprentissages. Pourtant, en dépit de l'analyse théorique qui précède, qui souligne notamment l'importance capitale d'une relation de qualité entre l'adulte et les enfants en classe sur l'apprentissage et le bon comportement de ces derniers, l'analyse des données collectées dans le cadre de cette recherche suggère que le facteur relation adulte-enfant de qualité, notamment à travers une attitude courtoise, respectueuse et bienveillante de l'adulte envers les enfants, n'est pas une condition suffisante, à elle seule, pour influencer positivement le comportement des novices ainsi que l'engagement de ces derniers dans les activités scolaires.

Or, l'analyse des données révèle précisément que la majorité des tuteurs participants ne bénéficient pas des retombées positives liées à une mise en œuvre adéquate de l'habileté à l'organisation spatiale et matérielle évoquées supra, à savoir : une vigilance accrue, une supervision active des activités facilitée, une pratique du chevauchement optimale, un maintien de la cadence et de la régularité de l'enseignement efficace et une maximisation de l'engagement des enfants dans les activités scolaires et du temps alloué à l'enseignement. Disons que selon la littérature consultée, « *le tuteur doit impliquer les enfants dans le processus de gestion de l'environnement* » (Massé, Desbiens & Lanaris, 2006, p. 149) afin que ces derniers développent un sentiment d'appartenance, s'approprient l'espace, le considèrent comme le leur et le respectent davantage (Massé, Desbiens & Lanaris, 2006).

À la suite de l'analyse et tenant compte des orientations dans l'interprétation, il ressort clairement du choix de la pratique du guidage que les tuteurs des classes de SIL, en charge de l'apprentissage du langage oral, placent les éléments de dératisation en amont et minimise les effets d'un guidage structuré à l'apprendre. Nous notons, une absence de réelle de la plupart des modalités y relatives. Par conséquent, la théorie de Vygotsky (1983) et Bruner (2004) selon laquelle, la difficulté du guidage rend compte des difficultés à développer les compétences à partir de l'enseignement de cette discipline et donc de la construction mitigée des compétences relatives au développement oral. Par ailleurs, les données issues des déclarations des

adultes et de nos observations en salle de classe permettent de décrire plus précisément l'expression d'un guidage sans repères. D'où l'hypothèse est confirmée.

#### **6.2.4. De la difficulté à soutenir sa motivation pendant la tâche à l'acquisition défaillante du langage oral.**

La quatrième fonction de l'échafaudage se réfère à la relation entre « ce qui est fait » et « ce qui serait idéal de faire ». Il s'agit d'adopter une approche collaborative. C'est une approche par résolution de problèmes qui met en évidence la Co-construction de connaissances. Il n'y a pas de but préétabli à accomplir dans un temps déterminé, ni une réponse unique à atteindre. Les buts collectifs peuvent aussi varier ou s'établir en cours de progression de l'apprentissage. Par conséquent, l'autoévaluation est mise de l'avant avec cette fonction puisqu'elle permet de valider la progression de l'apprentissage. La motivation va permettre à l'enfant de partir de sa subjectivité pour une situation plus significative et plus objective avec les pairs ou encore avec l'adulte. La motivation en sa nature, consiste en des actions réciproques qui modifient le comportement ou la nature des éléments, des corps, des objets, ou des phénomènes, et ce, en présence ou en influence.

Une fois la planification de l'activité du langage oral terminée, l'adulte passe à la motivation proprement dite avec l'enfant. Il accomplit plusieurs actions telles que vérifier quotidiennement les devoirs, ouvrir la leçon, conduire la leçon et, enfin, la clore. (Lessard & Schmidt ,2011). Selon Bruner (2000) la motivation peut parfois désigner un processus, parfois un objet, et en d'autres temps un point de vue pour appréhender des phénomènes relationnels. La motivation se manifeste par une modification de la présence physique entre deux individus, ci dans les relations de proximité propres au « face-à-face ». La motivation est donc un facteur déterminant à la base de l'apprentissage en général, car elle nous permet de construire nos connaissances, et vu que le langage oral se pratique par une catégorie d'adultes. L'apprentissage de cette discipline n'échappe pas de faire partie de ce groupe. Pour cette raison, les tuteurs chargés du langage oral se doivent de valoriser les interactions sociales et reconnaître la nécessité d'encourager ou de motiver un sujet.

Dès le choix des matériaux de la didactique, l'adulte fournit le cadre à l'apprentissage. Le fait du cadre peut déjà être un élément motivationnel et lui permet ainsi d'apprendre les usages du langage oral avant même son acquisition. Les facteurs motivationnels sont fournis à l'enfant par son environnement pendant les activités routinières de soins ou de jeux qui donnent lieu à des échanges verbaux. La motivation permet de construire les éléments relevant des formats

d'interaction. Les formats d'interaction ont une fonction de socialisation des intentions communicatives en apprenant l'ensemble des règles à l'usage du langage et la gestion de l'interaction. Le format d'interaction permet à l'enfant de construire progressivement son Langage oral et de développer les compétences qui sous-tendent l'usage de certaines connaissances. Ce que l'enfant apprend avant tout dans les formats d'interaction, c'est la manière de gérer l'interaction, c'est-à-dire les éléments devant faciliter le transfert. Le format d'interaction apparaît comme primordial dans le passage de la communication au langage et apparaît comme fondamental dans le développement général de la culture (Vygotsky, 1983).

Dans le monde de l'éducation, la motivation demeure une condition fondamentale de l'apprentissage et du développement cognitif (Vygotsky, 1978). En effet, la motivation devrait agir dans une situation d'apprentissage comme un catalyseur des apprentissages ; Ceci étant en marge des interactions et des facteurs motivationnels, il est impossible pour l'enfant d'apprendre, voire même de se développer. La littérature à ce propos révèle que la motivation se fonde sur une trilogie de processus : la proximité, le conflit, et la relation de dépendance. Le processus de proximité, qui réfère à des interactions affectueuses et chaleureuses entre l'adulte du langage oral, et ses novices. L'élément essentiel ici est l'interaction, caractérisée par une communication fréquente et positive, permet à l'enfant de développer une relation de confiance envers l'adulte, ceci l'amenant à s'engager activement dans ses apprentissages, ce qui favorise sa réussite éducative (Cornelius-White, 2007 ; Desrosiers & al., 2012).

L'élément de « conflit » ici renvoie à des interactions négatives entre l'adulte et l'enfant (Desrosiers & al, 2012 ; Pianta & Stuhlman, 2004), l'absence de conflit s'inscrit dans le cadre d'une relation de proximité, et cet aspect se manifeste par l'absence de résistance à l'adulte de la part de l'enfant, de la constance dans l'aspect positif, et l'absence d'émotions négatives. La dernière dimension se réfère à la dépendance qui renvoie à l'importance de privilégier l'autonomie de l'enfant dans ses interactions avec son tuteur d'histoire, car la dépendance risque d'influer négativement sa relation avec l'adulte. Effectivement, un enfant autonome peut chercher du réconfort auprès de l'adulte lorsqu'il en a besoin, mais il est en mesure d'explorer l'environnement par lui-même.

Ceci l'amène à se développer et à réaliser des apprentissages sans se référer constamment à son tuteur, ni à ses pairs. Selon Pianta et Stuhlman (2004), la motivation ouvre à une autonomisation. L'autonomie résulte d'interactions adulte-enfant qui s'avèrent sécurisantes. En plus,

la perception que l'adulte entretient sur la qualité des interactions en classe est susceptible d'influencer les interventions pédagogiques qu'on y implante (Pianta & Stuhlman, 2004 ; Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H., (2009). D'ailleurs, selon Postic (2014, p. 120-121.),

*« La représentation défavorable dont seraient victimes les enfants des milieux sociaux défavorisés a souvent été évoquée dans les critiques adressées aux pédagogies de compensation, parce que les objectifs et les plans pédagogiques mis en place correspondent à des attentes pessimistes relatives aux possibilités des enfants et que, par un processus de causalité circulaire, la médiocrité des résultats scolaires étant entretenue, la représentation défavorable des novices se trouve accrue. Cette étiquette est transmise de classe en classe, de niveau en niveau d'études, et elle subit l'effet de renforcement. [...] Au cours des interactions entre adulte et enfants se produit furtivement un jeu de confirmation du jugement initial et de réitération des attentes. De là vient une attitude différentielle de l'adulte à l'égard de ses enfants et de comportements préférentiels, selon la perception qu'il a de chacun d'eux ».*

Au regard de ce processus de catégorisation décrit par Postic (2014), il semble que même si elles sont empreintes d'indulgence, d'humanisme et de compassion, les attentes des tuteurs sont revues à la baisse notamment en matière de performances scolaires et de comportements appropriés à adopter en classe. Ce qui expose potentiellement l'enfant qui en bénéficie à une faible performance dans ces deux domaines de compétence, mais également au risque potentiel de se retrouver enfermé. Dans le cadre de la pratique du langage oral, le développement des compétences suppose que l'apprenant soit capable, dans une situation donnée, de sélectionner des informations pertinentes pour se fixer une ligne d'action, de mettre en œuvre une série d'activités dont le but est de réaliser l'objectif fixé, et enfin de prendre en compte ses réussites et échecs pour définir de nouveaux projets. La motivation devrait permettre de soutenir l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui vont permettre ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences. Cette aide, dont bénéficie l'enfant, de personnes plus expertes que lui, se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle. Dans ce sens (Assoume-Mendene & Gauthier, 2014, p. 129-130) affirme :

*« Il présente l'objectif d'apprentissage, le justifie au besoin, le lie au contenu vu antérieurement. Il peut résumer le contenu qui sera abordé dans la leçon et en donner le plan. Puis, il activera les connaissances préalables à l'apprentissage des contenus ou des habiletés ...L'adulte commence la leçon par l'étape du modelage. Il démontre les apprentissages à réaliser. Ce faisant, il explique comment il procède, il verbalise ainsi chacune des étapes pour réaliser la tâche, les questions qu'il se pose, les stratégies qu'il utilise. L'adulte poursuit avec l'étape de la pratique guidée. Au cours de celle-ci, il fait travailler les enfants, généralement en équipe, tout en les supervisant étroitement. Il pose des questions et travaille à partir de problèmes déjà résolus<sup>24</sup>. Il met en place des mesures de soutien appropriées et vérifie la compréhension des enfants. Il offre une rétroaction et corrige les réponses des enfants »*

La prise en compte de l'échafaudage permet à l'enfant de mettre en évidence la manière dont il conçoit un sujet, un thème et un problème donnés. Il peut s'inspirer d'expériences personnelles, d'informations qu'il a apprises dans son environnement, des lectures ou simplement à partir de ses valeurs et croyances. Ainsi, l'échafaudage rend visible les connaissances que l'enfant possède de même que ses conceptions initiales dans la démarche collective (Turcotte, 2008). Par la prise en compte des spécificités de l'échafaudage, les enfants sont invités à identifier leurs doutes, leurs difficultés, voire les lacunes sur le problème à l'étude ou sur une partie spécifique qui est en discussion dans l'exploration du problème authentique. Par cet échafaudage, les enfants peuvent également rendre visible leur intérêt à approfondir un conflit cognitif durant la démarche collective, qui peut éventuellement devenir un autre sujet de discussion authentique.

La motivation suppose dans la juste mesure la co-construction des savoirs. La co-construction suppose une symétrie des compétences et des relations, ainsi qu'un but partagé par les partenaires qui mettent en commun leurs savoirs et savoir-faire pour atteindre ce but. Cette mise en commun peut prendre la forme d'un conflit sociocognitif que les partenaires doivent surmonter, ou d'une coopération dans laquelle les apports et les rôles sont complémentaires ; les actions des partenaires se coordonnent dans une réalisation commune et conduisent à une construction cognitive intégrant des centrations différentes. La collaboration entre pairs est basée sur l'échange. Les inter actants découvrent ensemble des solutions, discutent des problèmes qu'ils ont à résoudre. L'engagement collectif dans la tâche fait qu'ils sont amenés à tenir compte de points de vue différents, à se décentrer par rapport à leurs propres idées. De la sorte, ils découvrent de nouvelles perspectives, remettent en question leurs connaissances

Les résultats démontrent que les participants ne réussissent pas à soutenir la motivation de l'enfant. Ce qui rend les interactions précaires et cela s'observe bien dans les pratiques vident de sens, où ils proposent des éléments de sous-étayage à l'apprenant. Cette précarité rend difficile l'acquisition du langage oral quant au niveau de la compréhension, qu'au niveau de la production du langage oral. L'absence de soutien de la motivation est d'autant plus grave, que l'apprenant n'a pas pu se mettre avec les autres pairs pour apprendre l'élément à pouvoir résoudre les problèmes de la vie courante. Il est certains qu'on ne peut pas dire qu'ils ne comprennent pas l'importance de cette réalité, car ils sont unanimes sur le fait qu'apprendre c'est mieux avec les autres, mais leurs pratiques ne justifient en rien de cela. Dans ce sens la littérature stipule.

*« Si les enfants ne savent pas comment exécuter seuls la tâche et que l'adulte continue à leur demander de s'exercer, ils intégreront dans leur mémoire des erreurs de compréhension. Il sera alors très difficile pour l'adulte de travailler à leur faire désapprendre ce qui aura été emmagasiné dans leur mémoire. Il est inutile de donner des dizaines de problèmes à résoudre lorsque les enfants ne savent pas accomplir le travail demandé. Il est préférable alors de ré-enseigner. Lors de la pratique autonome, l'adulte ne donne pas aux enfants des exercices d'une nature différente de ceux qu'ils ont faits lors de la pratique guidée. (Assoume-Mendene & Gauthier ,2014, p.130) ».*

Il faut donc privilégier les moments où les enfants sont plus facilement invités à l'échange et aux situations de travail avec leurs camarades d'âges et de niveaux différents.

Le rôle de l'adulte est alors d'installer un climat de confiance, de disponibilité, de respect mutuel où la discussion est toujours possible. À travers ces échanges, chacun peut y trouver un tremplin pour s'affirmer, prendre confiance en soi et découvrir ses potentialités de savoir. Les interactions permettent d'exister à travers l'état actuel de ses connaissances, de ses savoir-faire et de sa culture. Les enfants ont la permission de chuchoter entre eux pour se demander des conseils et des aides ponctuels. Il ne s'agissait pas de donner la réponse à l'exercice mais d'apporter une aide à la compréhension pour que la tâche soit réalisable par tous.

Les adultes du langage oral doivent devenir des espaces permettant de proposer des situations de coopération où les apprenants devraient produire en commun, en se mettant d'accord ensemble sur la tâche à produire puis en essayant de mettre en commun leurs connaissances pour produire une réponse commune à la tâche demandée. Cela afin de permettre des situations de conflit sociocognitif si les novices ne sont pas d'accord sur la solution, sur la procédure à mettre en place. Où de coopération sociocognitive si les enfants cherchent ensemble la solution pour venir à bout du problème posé, et ce n'est qu'à ce moment précis qu'ils apprennent. C'est sur la base de ces éléments théoriques que nous confirmons l'hypothèse n° 4.

#### **6.2.5. De la défaillance à anticiper et signaler des erreurs de l'enfant à un développement problématique du langage oral.**

Il est important dans toute situation d'apprentissage de contrôler la médiation et la frustration. Ici, l'idée d'échec est minimisée puisque la réussite s'établit durant le processus de construction des apprentissages. L'environnement d'apprentissage en groupe et en collaboration offre un espace de communication entre les pairs et l'adulte/facilitateur permet davantage l'autocontrôle, en conséquence un sentiment de sécurité émane de l'interaction entre les novices. Les données empiriques révèlent que les participants ne valorisent pas assez de modalité et que les adultes se plaignent d'ailleurs pour sa mise en œuvre.

Les adultes chargés du langage oral en tant tuteurs sont défaillants et ne favorisent pas par leur pratique le développement de compétences. C'est sur la base de ces éléments théoriques que nous confirmons l'hypothèse selon laquelle : **la défaillance à anticiper et signaler des erreurs permet de comprendre le développement problématique du langage oral**. L'activité cognitive de l'enfant est censée se réduire à la seule dimension de ce que lui dicte l'adulte. « *L'enfant n'est plus regardé comme un interlocuteur autonome dans l'interaction, mais seulement comme un objet du faire didactique que le maître manipule au gré de ses options. L'interaction devient inégale, une interaction de dominant à dominer* » (Bange, Carol & Griggs, 2005, p.81).

Par le fait même, l'utilisation de cet échafaudage fait appel à la réflexion, à l'analyse et aux regards critiques portés envers le travail collaboratif au sein du forum, afin de mettre en évidence des nuances entre les idées apportées. Ceci est fondamental dans l'échange et dans la négociation puisqu'ils constituent des éléments clés pour l'avancement de connaissances. Anticiper et signaler des erreurs permet à l'enfant d'apprendre que la communication s'appuie sur une alternance de rôles et des réponses. Vus comme des échanges habituels et des épisodes propices à la constitution d'un contexte partagé, les formats fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant.

Aussi, leur valeur fonctionnelle pour l'ontogenèse de la communication est soulignée par Bruner :

*« Le développement du langage commence avant que l'enfant n'émette son premier discours lexico-grammatical. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un format d'interaction prédictible qui peut servir de microcosme pour la communication et la constitution d'une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent "l'input" à partir duquel l'enfant peut alors maîtriser la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant »* (Bruner, 1983, p.129).

En classe de pratique orale l'échafaudage à travers l'anticipation et le signalement des erreurs recouvre donc toutes les manières dont les tuteurs accordent ses interventions aux capacités des enfants ainsi que tous ses processus d'ajustement. L'agir de l'adulte est un geste professionnel. Les gestes professionnels sont des gestes de métier, partagés soit de manière explicite, soit implicite par les membres d'une communauté professionnelle. Ces gestes ont besoin de « formats » (Bruner, 1983) de support qui sont identifiés et reconnus par l'ensemble des enfants en milieu scolaire, l'échafaudage ici « *est ce que l'adulte fait avec son enfant pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui*



*leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul ».*

À l'inverse, il peut arriver que le tuteur aille à l'opposé de l'échafaudage, en utilisant des stratégies qui n'aident pas l'enfant dans son processus d'apprentissage, mais qui au contraire, par exemple, il ne laisse pas de place à la pensée des enfants, il donne la réponse trop rapidement, sans laisser assez de temps aux novices pour y réfléchir, ou encore il leur coupe la parole. On qualifie ces situations de « sur-étayage » ou encore de « contre étayage ». La fonction du tuteur est donc d'assurer l'apprentissage, tout en faisant agir. L'activité développée par le tuteur dans l'étayage doit avoir pour but de développer l'autonomie de l'enfant, de lui donner confiance en lui et de lui permettre de progresser dans son apprentissage. Les résultats du terrain révèlent que les adultes ont du mal à anticiper sur les erreurs de l'enfant et donc à les signaler. Les adultes sont comme obligés d'interagir à la place des enfants. La conséquence est donc que le développement du langage oral ne peut pas réellement atteindre son optimum, ce sont ces éléments qui ont permis de confirmer cette hypothèse N° 5

#### **6.2.6. De l'inhibition de cultiver le désir de réussir à un développement déficitaire du langage oral.**

La sixième fonction se réfère à la démonstration. L'adulte/facilitateur montre aux apprenants différentes façons de contribuer à la réussite de la tâche et ne prône pas une voie unique. L'adulte/facilitateur participe également au processus d'apprentissage. Durant le processus de co-construction de connaissances, il est appelé à intervenir à plusieurs moments pour guider ou encadrer les enfants dès que nécessaire afin de favoriser l'engagement et réduire la frustration. Le désir de réussir permet la pensée conceptuelle. La pensée conceptuelle est le troisième niveau de la construction des savoirs. Il s'agit d'un niveau de raisonnement autorégulé. La pensée conceptuelle permet une autonomisation de l'enfant dans son apprentissage car comme l'affirme Clarke (2006), la finalité de l'échafaudage est l'auto étayage, l'auto régulation, la capacité de l'enfant à gérer tout seul son apprentissage.

Bruner (1983) au travers de ses recherches s'est notamment attelé à la description de la stratégie de l'échafaudage. L'auteur considère que l'on peut trouver différentes acceptions de l'échafaudage en fonction de la conception que l'on se fait de la communication verbale. Dans le cas où la langue est perçue comme un objet essentiellement formel, l'échafaudage s'oriente

principalement vers les éléments de correction ou de la clarification de la formulation des énoncés des enfants. Dans le cas opposé où le langage est perçu comme lieu de la circulation du sens, l'échafaudage engage l'enfant dans la mise en mots d'un objet donné. Dans le cas où le langage est, de plus, perçu dans une perspective de communication, cette mise en mots d'un objet donné consiste à produire une formulation verbale avec une certaine finalité dans un contexte d'énonciation particulier. Cependant, quels que soient les cas, la culture de la réussite dans l'échafaudage correspond à « *une médiation entre la tâche à effectuer et sa réalisation par l'enfant* » (1997 : 125).

Il souligne, de plus, qu'au cours de la culture de la réussite les places énonciatives occupées par l'adulte et l'enfant peuvent changer. Lorsque la tâche à accomplir pendant la séance d'apprentissage du langage oral par l'enfant est surmontable, les places énonciatives occupées par l'adulte et l'enfant au sein de l'activité langagière s'avèrent distinctes et complémentaires. Cependant, lorsqu'il ne peut pas surmonter la difficulté de la tâche, l'adulte doit occuper une place énonciative proche de celle de l'enfant. Il échafaude alors des stratégies discursives étayantes qui soutiennent la participation verbale de l'enfant dans l'activité langagière. Cet échafaudage mobilise le langage de l'adulte, et celui-ci peut opérer plusieurs choix de résolution : prendre en charge une partie du discours, prononcer différents types d'interactions, la relance du discours de l'élève, les « techniques d'animation » pour donner une nouvelle direction au discours et la dénégarion des propos des enfants.

L'échafaudage qui se situe dans une perspective interactionniste du développement de l'enfant est développée par Vygotsky (1936/1985). Pour lui, « *le développement de l'enfant est conçu comme le résultat d'une sociogenèse* ». C'est-à-dire que l'enfant acquiert son langage grâce à son environnement social. « *C'est dans l'interaction avec des personnes plus compétentes (adultes généralement, mais également pairs plus âgés) que les enfants réalisent des apprentissages* ». L'expert doit donc fournir une aide à l'enfant afin qu'il parvienne à réussir une tâche. Cette aide doit être adaptée au niveau de l'enfant, cela veut dire que l'expert doit utiliser un langage « ni trop éloigné, ni trop proche de ce qu'il est capable de réaliser seul ».

Il doit donc se trouver dans la zone proximale de développement de l'enfant. Dans un article intitulé « *Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème* » (1976). Bruner décrit les différents moyens dont l'adulte ou le spécialiste disposent pour venir en aide à une personne moins compétente que lui. Pour mieux comprendre, il s'est centré sur une tâche particulière. Comme l'affirme Bruner (2008, pp. 44-45), en parlant à l'élève, « *l'enseignant*

*doit moduler son langage, c'est-à-dire qu'il doit ralentir le débit de ses paroles, avoir une hauteur de ton plus marquée et exagérer les intonations. Les phrases doivent être courtes et très claires. Il appelle ceci le « parlé professionnel ».*

Les résultats du terrain indiquent que les participants ne parviennent pas à inciter les enfants à la culture de la réussite dans le développement du langage oral. D'un point de vue socio constructiviste, le problème naît d'une prise de recul par rapport à l'action des situations d'enseignement-apprentissage qui ne se sont pas déroulées comme prévues et qui donnent lieu à des attributions internes. L'apprentissage s'opère par le transfert de la fonction significative des concepts dans l'analyse de la réalité. Cette modulation est la plus proche de l'activité de réécriture de l'histoire, reposant sur la problématisation des réalités historiques, leur analyse et leur synthèse sous le couvert de concepts. C'est dans cette logique de la logique de développement des compétences relatives à l'identité culturelle ne se passe pas de manière descendante. Il s'agit d'un savoir commun axé sur la collaboration de connaissances. Les indicateurs de cet échafaudage permettent de clarifier qu'il est nécessaire de mettre notre savoir en commun » se veut à la base un échafaudage qui incite aux enfants à regrouper leurs idées.

Ces résultats de recherche rejoignent ceux de Pagé et al. (2001 ; Gillies, 2003 ; Moisan, 2016. Vygotsky, 1985 Bruner, Florin, 2016 ; 2021) qui pensent que l'exercice à la pensée conceptuelle débute, premièrement, avec une phase de problématisation, consistant à construire une description d'une situation. D'où l'hypothèse 6 est confirmée.

### **6.3. DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES**

Tout au long de cette recherche, il ressort que des modes d'organisation de l'échafaudage doivent rythmer et réguler l'apprentissage du langage oral dans les établissements et dans le système éducatif. Ces modalités ont été étudiées à travers l'analyse des cas et l'interprétation, à savoir : **Susciter l'intérêt de l'enfant, Simplifier en réduisant le nombre d'étapes, Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, Soutenir sa motivation la tâche, Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant, Cultiver le désir de réussir.**

En effet, nous avons cherché à comprendre comment les tares de chacune d'elles du fait de l'absence ou de l'insuffisance dans les situations d'apprentissage, engendrent la construction mitigée des compétences relatives à la communication, notamment, lorsqu'on observe les pratiques didactiques des tuteurs en charge du langage oral à l'école primaire de Melen. Les conséquences manifestes de ces pratiques auprès des apprenants suite à ces enseignements sont nombreuses. L'on se rend compte que la mobilisation des compétences reste problématique. Si

les 06 (six) modalités ne sont pas suffisamment articulées et mises en cohérence par l'adulte pendant les moments d'enseignement de ses activités de langage oral, les enfants sont exposés à un processus de scolarisation précaire (Vygotski, 1938 ; Bruner, 2004 ; Moisan, 2015 ; Kail & Fayol, 2008 ; Florin, 2016). À cet effet, les perspectives seront focalisées sur l'ancrage théorique, puisqu'il s'agit d'une recherche fondamentale.

La stratégie de l'échafaudage se caractérise par la mise en place de dispositifs en vue de simplifier la tâche d'apprentissage des enfants. Un travail minutieux de préparation, ainsi que l'emploi de bonnes stratégies d'interaction entre les différents acteurs en situation d'apprentissage, devront être effectués, notamment par le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et la réalisation des activités de consolidation. Ceci permettra de faciliter l'apprentissage de contenu du langage oral par les enfants. Il va sans dire que ces stratégies sont très simples et faciles à maîtriser par les tuteurs. Sur le plan théorique, cette étude présente le fonctionnement des différents modes d'organisation de l'échafaudage en situation d'apprentissage du langage oral. Par ailleurs, la théorie de l'échafaudage (Kail & Fayol, 2008) indique les éléments qui doivent être pris en compte pour permettre aux enfants de s'adapter.

La théorie de Bruner (1983 ; 2004 ; Vygotsky, 1933/2003 ; Bucheton, 2009 & Florin, 2016) permet de comprendre que si une modalité est insuffisante ou absente pendant le processus d'apprentissage, les enfants ne font pas le lien avec leur expérience quotidienne et les autres disciplines. L'on peut se rendre compte que les enfants ne font aucun effort d'appropriation et se contentent ainsi de la mémorisation. Ainsi, un processus didactique où l'enfant a construit les compétences nécessaires devrait l'amener, plutôt à s'identifier au modèle de son tuteur, et donc à être adapté à son environnement grâce aux connaissances des cours de langage oral. L'enfant pourra adopter une trajectoire réussie. De même, le fait d'avoir une scolarisation réussie amène l'enfant à un engagement total.

À contrario, l'absence ou l'insuffisance de la mise en œuvre de ces modalités dans une situation d'enseignement en langage oral peut alors être vécue comme un échec et devenir un frein dans la compréhension même du langage oral. Il est essentiel de favoriser la réussite scolaire et l'adaptation en situation sociale en adoptant des gestes professionnels spécifiques. En conséquence, l'enfant deviendra acteur de sa propre vie, autonome dans ses actions et responsable des décisions prises pour son avenir (Moisan, 2010).

L'analyse des résultats laisse apparaître que, puisqu'il s'agit de l'apprenant face à l'apprentissage du langage oral, le regard d'autrui notamment des tuteurs, des adultes aura une influence

importante sur comment apprendre cette discipline. Le développement des compétences dépend d'une pluralité de facteurs. Nous comprenons donc que la réussite des apprenants, le développement de compétences des enfants se construit principalement par la manière de procéder du tuteur en classe, les pairs avec qui il essaye de : construire, déconstruire et de co-construire. Ces résultats sont renforcés par (Moisan, 2015, p. 56) qui dit que « *la considération et la reconnaissance des pairs et de l'expert plus avancé induisent une image sociale positive tandis que la marginalisation atteint négativement l'enfant dans son image de soi et modifie ses conduites* ».

Les auteurs considèrent l'établissement scolaire comme un lieu fondamental de construction du concept des compétences. De plus, plusieurs auteurs (Moisan, 2015 ; Florin ,2016) émettent l'hypothèse que, lorsque des modes d'organisation de l'échafaudage sont cohérents et adaptés à l'enfant ; il affine le processus de construction de compétences. Notamment, une considération spécifique des enfants par les adultes favorise lors des séances d'explicitation les difficultés d'apprentissage et donc d'amener le novice à apprendre grâce au langage oral. Le cadre scolaire doit devenir une noosphère où l'enfant doit pouvoir se construire un soi positif. La notion d'échafaudage permet à Bruner de décrire par quelles médiations l'adulte, lors de la séquence d'apprentissage du langage oral rend possible la résolution par l'enfant des problèmes que celui-ci ne saurait accomplir tout seul. C'est sur la base de ces indicateurs que nous axerons notre future recherche. Il conviendrait donc d'offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions. Un environnement d'apprentissage sera donc d'autant plus favorable au développement sociocognitif s'il présente à la fois les deux caractéristiques suivantes :

- Être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet.
- Offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, et donc aux constructions.

Pour mieux comprendre ces caractéristiques, l'on envisage poursuivre cette recherche en examinant les indicateurs liés au désir d'apprendre et à la capacité de stimuler la motivation ; les quels facteurs devraient dans le transfert des apprentissages en langage oral. Nous pouvons affirmer que notre champ d'étude sollicité est très loin d'être couvert en ce qui concerne les modes d'organisation de l'échafaudage ou encore le développement du langage oral malgré la consistance de nos résultats. L'hypothèse selon laquelle des modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans s'est révélée très pertinente et ceci parfaitement en accord avec nos résultats obtenus. Dans l'option de mieux comprendre les interactions entre les

membres d'un groupe donné afin de ressortir la dynamique développementale, nous proposons de faire une étude comparative plus précisément l'étude de cas mixte dans les années prochaines où nous allons comprendre les relations ou interactions qui se nouent en matière de langage oral et les enfants du secondaire en insistant sur une manière spécifique de la variable intitulée les modes d'organisation de l'échafaudage.

Autrement dit, dans la perspective d'un dépassement il serait intéressant de se demander si les mêmes modes d'organisation de l'échafaudage peuvent se comprendre en matière de langage oral chez les enfants du secondaire. Le langage oral chez les grands enfants ne serait-il pas sous-entendu par les facteurs cognitifs ? Une recherche ultérieure pourra donc être menée sur les modes d'organisation de l'échafaudage et le langage oral des enfants du secondaire en s'appuyant sur des méthodes mixtes surtout qu'on étudie un aspect précis du développement. Nous envisageons également une étude semblable à la nôtre sur des échantillons plus larges différents afin de produire des données comparatives nécessaires à la généralisation.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Ayant au cœur de prédire, décrire, expliquer voire et comprendre en psychologie du développement. La psychologie du développement correspond à l'étude du psychisme dans sa formation et ses transformations, en insistant sur l'explication des processus de changement. Parmi les facteurs intervenants dans cette explication, nous trouvons également les contextes de vie pluriels que l'individu rencontre. La présence des psychologues auprès des enfants notamment date d'environ une quarantaine d'année, après que la vision de l'enfant a évolué passant d'un « tube digestif aveugle, sourd et muet » à une personne ayant des compétences précoces et capable dès sa naissance d'interagir avec le monde qui l'entoure. C'est sous cette base que notre étude avait pour titre « modes d'organisation de l'échafaudage et le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ».

Nous sommes basés sur de nombreuses observations faites sur le langage en général et en particulier sur le langage oral des enfants qui à deux dimensions à savoir : la compréhension et la production. Ces deux dimensions font recours au lexique, sémantique, la morphologie et la syntaxe. Des études faites sur le langage oral ont mis l'accent sur des facteurs liés aux conditions psychologiques, cognitifs, socioculturelles et morales auxquelles il est soumis et sur le système éducatif. Mais il a été de constater que parmi les enfants soumis au même système éducatif et dans les mêmes conditions de vie, certains enfants sont en situation d'inadaptation par rapport au langage oral. La cause de cette inadaptation est due au manque ou à l'insuffisance des interactions au sein des adultes, pairs, tuteurs qui se trouvent dans leur environnement, ce sont donc ces interactions qui permettent la formation du psychisme du jeune enfant, que s'effectuent la maturation intellectuelle et l'apprentissage de vie et que se construit sa personnalité.

Et pourtant, ces enfants sont soumis à des conduites, aux échanges, soutien et à des interactions avec des personnes expertes qui sont sans doute des éléments par excellent de leur éducation ou suivie. Ce qui nous amène à relier les modes d'organisation de l'échafaudage au développement du langage oral chez les enfants. Fort de ce constat, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : Comment les modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent-ils de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ? Pour tenter de répondre à cette question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle des modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans. À partir de cette hypothèse générale nous avons formulé six hypothèses de recherche qui sont :



**HS1-** Les difficultés pour le tuteur à susciter l'intérêt de l'enfant à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS2-** Les incapacités pour le tuteur à simplifier en réduisant le nombre d'étapes à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS3-** Les difficultés pour le tuteur à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS4-** Les difficultés pour le tuteur à soutenir sa motivation pendant la tâche à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS5 –** Les défaillances pour le tuteur à anticiper et signaler les erreurs de l'enfant à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

**HS6-** Les inhibitions pour le tuteur à cultiver le désir de réussir à travers le processus de progression, permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

À titre de rappel, notre variable indépendante est intitulée comme suite « modes d'organisation de l'échafaudage » et comme variable dépendante « le développement du langage oral ». Nous avons également formulé l'objectif général suivant : comprendre comment les modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans.

La démarche méthodologique utilisée est la démarche clinique plus précisément l'étude de cas. Les données ont été recueillies à l'aide des entretiens individuels avec chacun de nos 5 sujets sur l'échafaudage et aussi des items de la batterie DEDALE avec chacun de nos 10 sujets pris à l'école primaire de Melen dans le but de collecter nos données. Compte tenu de l'instrument d'investigation (entretien semi directif) d'une part, et de la batterie DEDALE nous avons utilisé l'analyse thématique séquencée afin d'étayer les résultats de l'analyse de nos hypothèses tout découpant transversalement les informations issues à travers les thèmes. L'analyse de con-

tenu nous a permis à exploiter un matériel qualitatif tout en codant les verbatims et aussi d'apprécier l'importance des modes d'organisation de l'échafaudage sur le développement du langage oral chez les enfants.

Au terme de l'interprétation des résultats de notre étude, il ressort que nos 06 hypothèses de recherches éprouvées sont confirmées. Par conséquent, notre hypothèse générale est confirmée. Ainsi, des modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permettent de comprendre le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6ans. L'analyse des résultats laisse apparaître que le regard d'autrui notamment des tuteurs, adultes aura une influence importante sur comment apprendre cette discipline puisqu'il s'agit du novice face à l'apprentissage du langage oral.

Dans une perspective d'un dépassement, il serait pertinent de se demander si les mêmes modes d'organisation de l'échafaudage permettent-elles de comprendre le développement du langage oral chez les enfants du secondaire. Le développement du langage oral chez les enfants ne seraient telles pas sous-entendus par les facteurs sociaux ? Une recherche ultérieure pourra donc être menée sur les modes d'organisation de l'échafaudage et le développement du langage oral chez les adolescents.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alston, P., & James-Roberts, L-S. (2005). Home environments of 10-month-old infants selected by the wilstaar screen for pre-language difficulties. *International Journal of Language et Communication Disorders*, 40 (2), 123-136. [https : //doi.org/1080/13682820400006861](https://doi.org/1080/13682820400006861).
- Amin, M.E. (2005). *Social research: conception methodology and analysis*. Makere University printer.
- Applebee, A. N. (1986). Problems in process approaches: *a towards reconceptualization of process instruction*. In A. R. Petrosky et D. Bartholomae (Eds.), *The Teaching of Writing. 85th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (p. 212). University of Chicago Press.
- Archambault, J., & Chouinard., R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2e édition. Gaëtan Morin.
- Astolfi. (2016). Connaître les obstacles à l'apprentissage, les types d'erreurs et les techniques de remédiation, [https//pedagotron.wordpress.com](https://pedagotron.wordpress.com).
- Bange, P., Carol., R., & Griggs, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII, 25-38.
- Bee. H., & Boyd D. F. (2011). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*. ERPI. ISBN. Broché. NB (4<sup>e</sup> édition).
- Bell, P., & Davis, E. A. (2000). *Designing Mildred: Scaffolding Students' Reflection and Argumentation Using a Cognitive Software Guide*. (B. J. Fishman et S. F. O'Connor-DivelBiss, Eds.) Sciences New York, 142-149; *Learner-centered design: the challenge for*.
- Belland, B.R., Glazewski, K.D., & Richardson, J.C. (2008). A scaffolding framework to support the construction of evidence-based arguments among middle school students. *Educational Technology Research and Development*, 56, 401-422.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1978). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ :Erlbaum.
- Bernicott, A., & Berterboul. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*: In press.
- Bernstein, N. (1967). *The coordination and Regulation of movement*. Oxford Pergamon Press.

- Blaye, A., & Lemaire. (2007). *Psychologie du développement cognitif de l'enfant (1<sup>e</sup> ed)*. Boeck.
- Bouchard, C., Frechette, N., & Gravel, F. (2008). Je pense : le développement cognitif de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard & N. Frechette (collab), *le développement global de l'enfant de 0 à 5ans en contextes éducatifs*. Les presses de l'université du Québec.
- Brassart, D.G. (1978). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique). Thèse de doctorat en Sciences Humaines, Université de Strasbourg.
- Brin, F., Courrier, C., Lederle, E., & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Ortho édition.
- Bruner, J. (1975a). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-289.
- Bruner, J. (1975b). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bruner, J.S. (2000). Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence. In O. Houdé, & C. Meljac, *L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget* (pp. 237-253). PUF.
- Bruner, J.S. (1983). *Savoir-faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaire de France.
- Bruner, J.S., & Sherwood, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In J.S.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès éditions.
- Catherine & L'écuier. (2019). *Best-seller international : comment cultiver l'émerveillement*. édition Québec.
- Chindji-Kouleu, F. (2003). *Mes premiers pas dans la recherche*. Saagraph.
- Cole, M. V., John-Steiner, S., Scribner & Souberman, E.(Eds.) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Vol. Mind in So, p. 159). Harvard University Press.
- Colleta, J. M. (2002). L'oral c'est quoi ? Dans l'oral, cahiers pédagogiques, n°400, paris, p. 38.
- Corsaro, W.A. (1979). Sociolinguistic patterns in adult-child interaction. In E. Ochs & B.B. Schieffelin (Eds). *Developmental pragmatics*. New York, Academic Press.
- D'Hainaut, L. (1975). *Concept et méthode de la statistique*. Fernand-Nathan.

- Delahaie, M. (2009). L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble. Guide ressource pour les professionnels. Ediction INPES. 11-79.
- Deltour, J.-J. (1998). Test de closure grammaticale (révisé). Edition EAP.
- Deltour, J.-J. & Hupkens, D. (1980). Test de vocabulaire actif et passif. Braine-le-Château : Éd. De l'Application des techniques Modernes.
- Desreumaux, A. (1998). Théorie des organisations. (2éd.). Management société. ISBN, 2912647193,9782912647191. <https://books.google.com>.
- Dolle, J.M. (1974). *Pour comprendre Jean Piaget*. Privat.
- Eder, D. (1982). Differences in communicative styles across ability group. In L.C. Wilkinson (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York, Academic Press.
- Florin (1998). La maîtrise de la langue orale à l'école primaire. Recherche sur contrat pour la direction des écoles. Rapport terminal (2 volumes). Université de Nantes, Labé col.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. PUF.
- Florin, A. (1999). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.
- Florin, A. (2000). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfance et Psy*, 47, 30-47.
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage ; les topos (1éd.)* : Paris : Dunod.
- Florin, A. (2020). *Le développement du langage ; les topos (2éd.)* Paris : Dunod.
- Florin, A., & Crammer, C. (2010). *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Hatier.
- Florin, A., & Véronique, D. (2003). Apprentissage de la communication en milieu scolaire. In Kail M. et Fayol M. (éd). *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*. PUF.
- Florin, A., Guimard, P., & Khomsi, A. (2000). Les effets d'un entraînement psychopédagogique de l'oral en grande section de maternelle sur la maîtrise de l'oral et de l'écrit au cycle 2. *Psychologie française*, 45-3, 219-234.

- Florin, A., Khomsi A., Guiniard, P., Ecalle, J., & Guégan, J.F. (1999), Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 126, 71-82.
- Fortin, M.F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3<sup>e</sup> éd). Montréal, QC: chénélière Education
- Fortin, M.F., & Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>ed</sup>). Montréal, QC : Chénélière educator.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational research: An Introduction* (8<sup>ed</sup>). Boston, MA: Pearson.
- Golse, B. (2010). *Les destins du développement chez l'enfant*. Erès.
- Grawtitz, M. (1993). *Méthodes en sciences sociales*. Paris: Dalloz. (9 éd), 870 p.
- Green, J.L., & Harker, J.O. (1998). Gaining access to learning; conversational, social, and cognitive demands of group participation. In L.C. Wilkinson (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York, Academic Press.
- Guttentag, C.L., Landry, S.L., Williams, J.M., Baggett, K.M., Noria, C.W., Borkowski, J.G., Swank, P.R., Farris, J.R., Crawford, A., Lanzi, R.G., Carta, J.J., Warren, S.F., & Ramey, S.L. (2014). 'My Baby et Me': Effects of an early, comprehensive parenting intervention on at-risk mothers and their children. *Development Psychology*, 50(5), 1482-1496. <https://doi.org/10.1037/a0035682>.
- Hannafin, M. J., Land, S.M. & Oliver, K.M. (1999). Open Learning Environments: Foundations, methods and models. Dans *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Volume II (p. 114-140). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410603784>.
- HCI in the 21st century, interactions, 1(2), 36-48. ACM Press. <https://www.heklore.be/logopedie-enfant/langage>.
- Jumaat, N.F. & Tasir, Z. (2014). Instructional Scaffolding in Online Learning Environment: A Meta-analysis. 2014 International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering (p.74-77). <https://doi.org/10.1109/LaTiCE.2014.22>.

- Kail, M., & Fayol, M. (2008). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au développement au-delà de 3ans ; psychologie et science de la pensée* ; Paris PUF.
- Kim, N.J. , & Hannafin, M.J. (2011). Scaffolding Problem Solving in Technology-Enhanced Learning Environments (TELEs): Bridging Research and Theory with Practice. *Computers & Education*, 56(2), 403-417.<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.024>.
- Koum, N. J. (2021), *Représentation du chômage et stratégies d'autorégulation à la recherche de l'emploi au Cameroun : Cas des diplômés de l'enseignement supérieur Camerounais*, Mémoire, Universitaires de France.
- Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development -Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 43, 46-57. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.001>.
- Lafarge & Victor (1986,15 décembre). *L'analyse d'erreur comme outil dans la détermination des aides proposées par un EIAH* [hht:// journals opemedition org/alsie/635](http://journals.opemedition.org/alsie/635), DO/.URL.
- Land, S.M., & Ge, X. (2004). A Conceptual Framework for Scaffolding III-Structured Problem-Solving Processes Using Question Prompts and Peer Interactions. *Educational Technology Research et Development*, 2, 5-22.
- Larousse, P. (2010). *Petit Larousse de la psychologie*. Paris : PUF.
- Lautrey, J. (1990). *Intelligence, classe sociale, et pratiques éducatives*. Presses Universitaires Françaises : Paris.
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2005). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *Campbell systematic Reviews*, (1), I-85. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004110>.
- Le Manchec, C. (2010). *L'étayage langagier*. URL : [www.crpds-strasbourg.fr](http://www.crpds-strasbourg.fr).
- LeBreton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lee, E. Y. C., Chan, C. K., & Van Aalst, J. (2006). Students assessing their own collaborative Knowledge Building. *International Journal for Computer-Supported Collaborative Learning*, 1, 277-307.

- LeHalle, H., & Mellier, D. (2021). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence* (4<sup>éd.</sup>). Dunod. ISBN 978-2-10-082407-6. <https://doi.org/10.3917/dunod.lehal.2021.01>.
- Linn, M. C. (2000). Designing the Knowledge Integration Environment. *International Journal of Science Education*, 22(8), 781-796. <https://doi.org/10.1080/095006900412275>.
- Martinaud, K., et Florin, A. (2002). Comportement à l'entrée à l'école maternelle d'enfants venant de différents lieux d'accueil. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31, 1, 143-164.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago, University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1978). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Miller, C.A., Kail, R., Leonard, L.B., & Tomblin, J.B. (2001). Speed of processing in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(2), 416-433. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/034\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/034)).
- Morissette, P et Bouchard, C (2008). J'apprends à comprendre le monde : *le développement cognitif de 0 à 30 ans*. Dans C. Bouchard, C (dir) et N. Frechette (collab) ; le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs, Québec : les presses de l'université de Québec.
- Mvessomba, A.E. (2013). *Guide de méthodologies pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociales*. Groupe interpress.
- Nkoum, B.A. (2015). *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*. Yaoundé : PUCAC.
- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche : une introduction à la méthodologie de la recherche*, 2<sup>ème</sup> édition, Bruxelles, PUG.
- Papalia, D. E., & Matorell, G. (2008). *Psychologie du développement de l'enfant* (9<sup>éd</sup>) Montréal, Québec : chènevière Education.
- Portney, L.G., & Walkins, M.P. (2009). *Foundations of clinical research: Application to practice* (3<sup>ed.</sup>) Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.



- Punch, K.F. (2005). Introduction to social research quantitative and qualitative approaches (2<sup>éd.</sup>) Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed.
- Roberts, M.Y., et Kaiser, A.P. (2011). The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20 (3),180-199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055)).
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context (Oxford).
- Rondel, J.A., & Seron, X. (2000). Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation. Edition Mardaga.
- Rosenshine, B. et Meister, C. (1992). The Use of Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26-33. 438.
- Ross, & Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Seminar Press.
- Rossi, J.P. (1989). *La méthode expérimentale en psychologie*. Dunod.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Bordas.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case Studies. Dans N. K, Denzin et Y.S. Lincoln (dir). *Handbook of qualitative research* (2<sup>ed.</sup>) (p.442-446). Thousand oaks. CA: Sage publications.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364. 279.
- Tabak, I. (2004). Synergy: A Complement to Emerging Patterns of Distributed Scaffolding. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 305-335.
- Van Der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Education et formation fondamentales*. Méthodes en Sciences Humaines (2<sup>éd.</sup>). Les presses de l'Université de Montréal De Boeck Université.
- Van Straten, A. (1990). Heurs et heurts de la communication précoce. In F. François (Ed.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp.13-31), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Vanesse, M., & Terwagne, S. (2008). Outils pour enseigner : le récit à l'école maternelle : ISBN EAN. De Boeck.
- Voss, J. F. (1988). Problem solving and reasoning in ill-structured domains. Dans C. Antaki (dir.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (p. 74-93). Sage Publications Inc.
- Voss, J. F. (1989). Problem Solving and the Educational Process. Dans *Foundations for a Psychology of Education* (p. 252-294).
- Vygotski, L. S. (1978). *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*, Cambridge: Massachusetts, Harvard university press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Havard.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage* (3e éd. trad. Revue ; traduit par F. Sève). La dispute.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : la dispute.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory.
- Wertsch, J.V. (1980). The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary Education Psychology*, 5(2), 150-162. [http://doi.org/10.1016/0361-476X\(80\)90036-3](http://doi.org/10.1016/0361-476X(80)90036-3).
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976); Wood, David. (2001). Scaffolding, contingent tutoring, and computer-supported learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(3), 280-293. 448.
- Yelland, N. & Masters, J. (2007). Rethinking scaffolding in the information age. *Computers & Education*, 54 (4), 48(3), 362-382. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.010>.



**ANNEXES**

## ANNEXE 1: AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 Paix-Travail-Patrie  
 UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
 Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE  
 B.P 7011 Yaoundé (Cameroun)  
 \*\*\*\*\*

REPUBLIC OF CAMEROON  
 Peace-Work-Fatherland  
 UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 Faculty of Arts, Letters and Social Sciences  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTMENT OF PSYCHOLOGIE  
 P.O Box 7011 Yaoundé (Cameroun)  
 \*\*\*\*\*



Yaoundé, le 11 AVRIL 2024

**AUTORISATION DE RECHERCHE**

Je, soussigné \_\_\_\_\_, Professeur des Universités, Coordonnateur du Laboratoire de Psychologie du développement et de mal développement de l'Université de Yaoundé I, atteste que Mme SINFOENG A MATHE AMSETOU, Matricule 18Q096, a libellé son sujet de Master 2, option Psychologie du Développement ainsi qu'il suit :

« *Mode de l'île l'échouage et acquisition du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans* ».

Ses travaux qui se déroulent sous la direction du Dr NGOND OSSANGO PANGRACE, nécessitent une investigation sur le terrain.

En foi de quoi cette autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le 11/4/2024

Le coordonnateur du Laboratoire  
  
 Dr. Nkomo  
 Professeur Titulaire des Universités  
 Coordonnateur du Laboratoire  
 Psy. du Dév. et du Mal Dév.

## ANNEXE 2 : BATTERIE DÉDALE

DEDALE (Dépistage Expérimental des difficultés d'Apprentissage de la Lecture et de l'Écriture)

Pour recueillir les informations liées au langage oral, nous avons fait recours à la batterie DEDALE de Détours (2001). C'est un outil qui permet le dépistage inspiré d'une forme expérimentale, de couvrir une grande partie du langage oral. Cette batterie comporte quatre (4) volets destinés à couvrir les aspects phonémiques, lexicaux et morphosyntaxiques de la langue orale, tant en expression qu'en compréhension. C'est le volet morphosyntaxique qui nous intéresse. Le DEDALE permet une évaluation des différentes composantes intervenant dans le traitement du langage oral chez les enfants. Son administration est simple et sa correction est facile. Quand cette batterie étalonnée, on obtient une note brute qui est convertie ensuite, selon un tableau de conversion propre à chaque tranche d'âge, la note standard (moyenne 10, ET = 3). Il n'a donc pas de note global mais une note standard pour chaque subtest et l'interprétation des résultats se base plutôt sur le profil général. Il convient donc de compléter les données de la batterie Dédale en administrant les items non présentés des formes longues des épreuves TCG et TVAP

Pour comprendre cette batterie DEDALE, il faut noter que le langage oral à deux dimensions à savoir la production et la compréhension ayant des niveaux ou indicateurs suivant : la phonologie, le lexique, la sémantique et la morphosyntaxe et dont nous allons faire recours aux items TCG et TVAP

L'épreuve comporte deux versant à savoir : le versant expressif (production) et réceptif (compréhension)

\*Versant expressif : complètement d'énoncés (2T .C.G.), l'enfant doit compléter des énoncés en décrivant les images .Parlant de la longueur moyenne d'énoncés ( L.M.P.V.), ici l'enfant est amené à décrire 10 images afin de pouvoir observer la longueur moyenne de ses productions langagières L'analyse de cette épreuve est qualitative, aucune norme n'est disponible. TCG. Il comporte un tableau avec les phrases à énoncer et la cotation en fonction de la réponse obtenue. Placer devant l'enfant le paquet d'images qui seront découvertes feuille à feuille tout en énonçant les phrases correspondantes. Commencer par la planche d'essai. Montrer la première partie de la phrase que l'enfant complétera : « \* là, c'est la tête .... ». Nous allons étalonner ce test en fonction du contexte camerounais en utilisant 10 planches par item : à savoir 10 items dans le test TCG

Ne rien ajouter, ne pas induire la réponse par une question supplémentaire.

En cas de non réponse de l'enfant, reprendre à la première image « \*ici, .... ».

Poursuivre de façon identique avec les planches d'examen et des phrases du tableau.

Tableau. En cas de non réponse, coter 0.

N°	Phrase	2 points	1 point	0 point
Es-sai	*Ici, c'est la tête de l'oiseau ; *là, c'est la tête.....			
1	*Ici, le chien est devant la chaise ; *là, il est ....	- derrière	- en dessous	-pas devant -caché -sous
2	*Ici, la fille est plus grande que le garçon ;	-Plus petite	-Petite	-Le garçon est plus grand

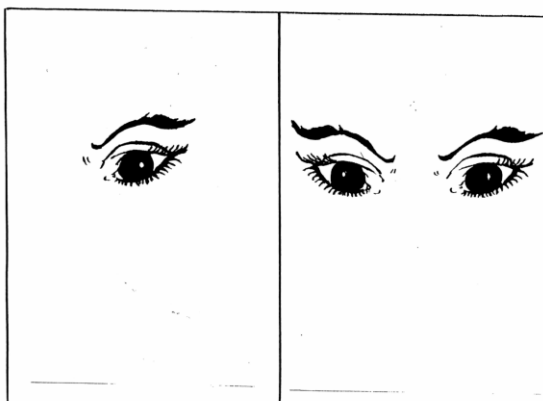
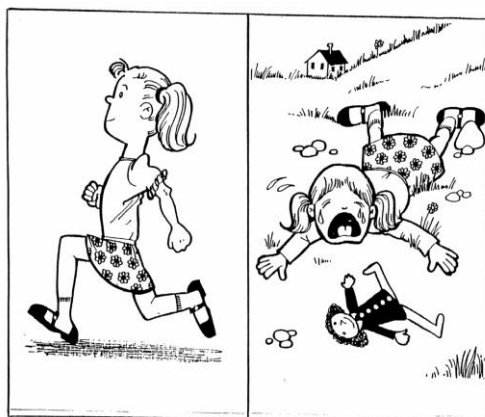
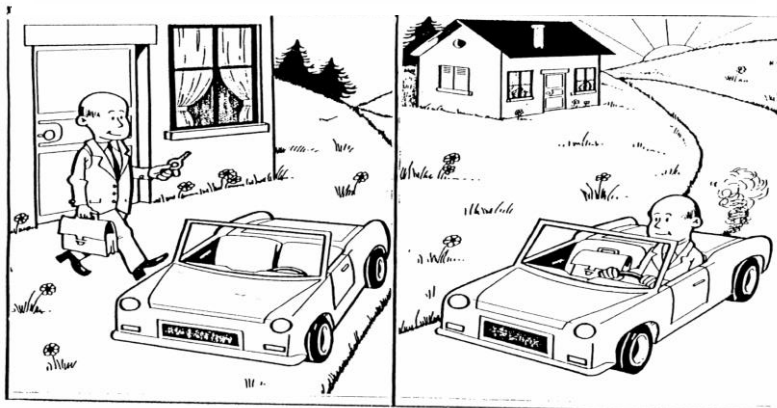
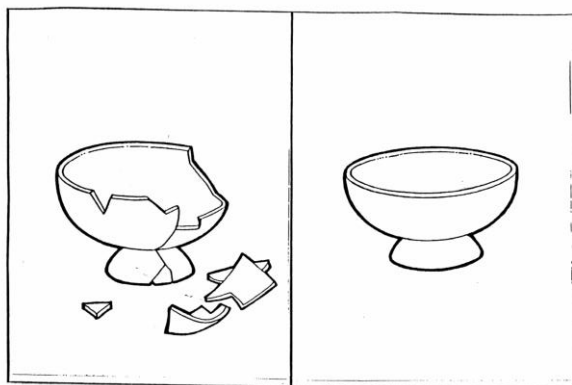
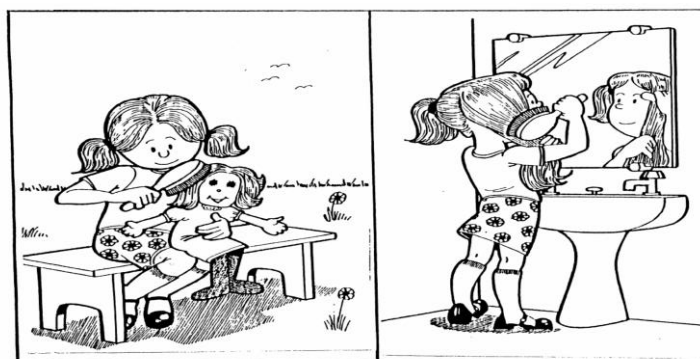
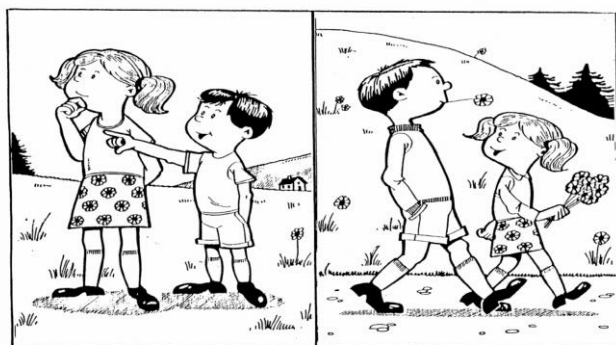
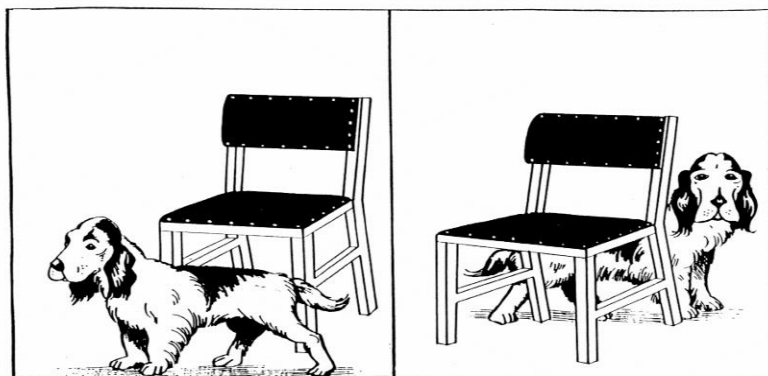
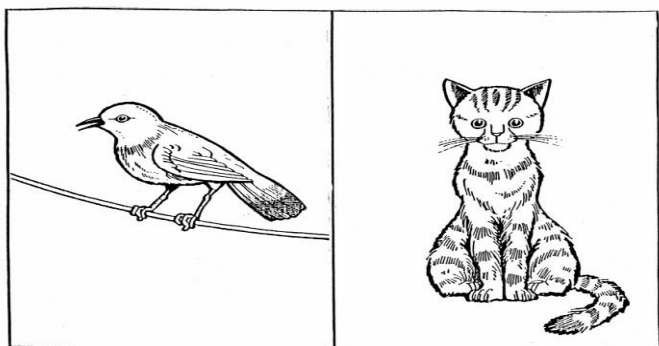
	*là, elle est.....	-Moins grande (que le garçon)		
3	*Ici, la petite fille coiffe sa poupée ; *là, elle .....	-se coiffe -se brosse (les cheveux)	-Se peigne Se coiffe ses cheveux -Se regarde	-Coiffe -Coiffe elle
4	*Ici, le bol est cassé ; *Là il .....	-N'est pas cassé -(S)'est pas cassé -est entier / intact	-Est réparé/re-fait/ recollé -Est nouveau -Est en bon état	-Pas cassé -Est normal -Est complet -Est propre
5	*Ici, le monsieur va partir ; *Là ;il ...	-Part -Est parti	-Démarre/ roule / Conduit - Est dans sa voiture / en route/ en train de partir	-Va dans sa maison -Rentre dans sa voiture
6	*Ici, la petite fille court ; *Là, elle pleure parce qu'elle ...	-Est tombée -Vient de tomber -A glissé/ trébuché	-Tombé - A perdu sa poupée -S'est fait mal	-Tombé -Avait tombé
7	*Un œil ; *Des...	-Yeux	- des oeils	- Des noeils

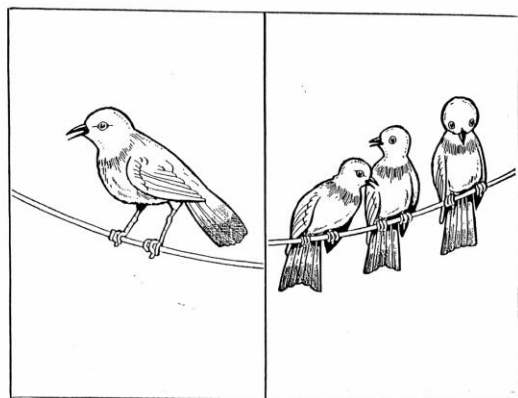
8	*Un chanteur ; *Une....	-Chanteuse		-Madame chanteuse -Fille qui chante
9	*Ici, un oiseau est sur le fil ;  *Là, des oiseaux ....	-Sont sur le fil	-Ils sont sur le fil  -Qui sont sur le fil	-Est sur le fil -Sur le fil -Volent -Il y en a trois -Sont tout petit
10	*Ici, le garçon fait de la gymnastique *Là, les garçons ...	-Font de la gymnastique -Sont pieds nus	-Ils font de la gymnastique - Qui font de la gymnastique	-Fait de la gymnastique



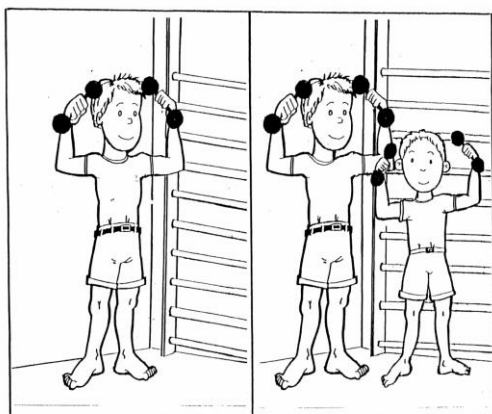
Tableau item tcg

TCG





8



9

11

\* Versant réceptif : désignation d'images (1. Compréhension) : TVAP ici ; l'enfant doit désigner parmi cinq images, celle qui correspondent à un énoncé proposé oralement. Cette épreuve est une version courte (n=10) du test de Carrow (1973).

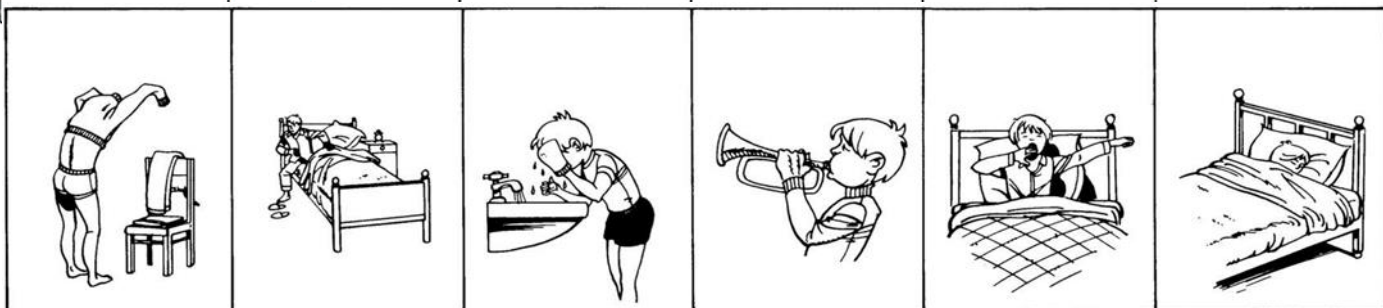
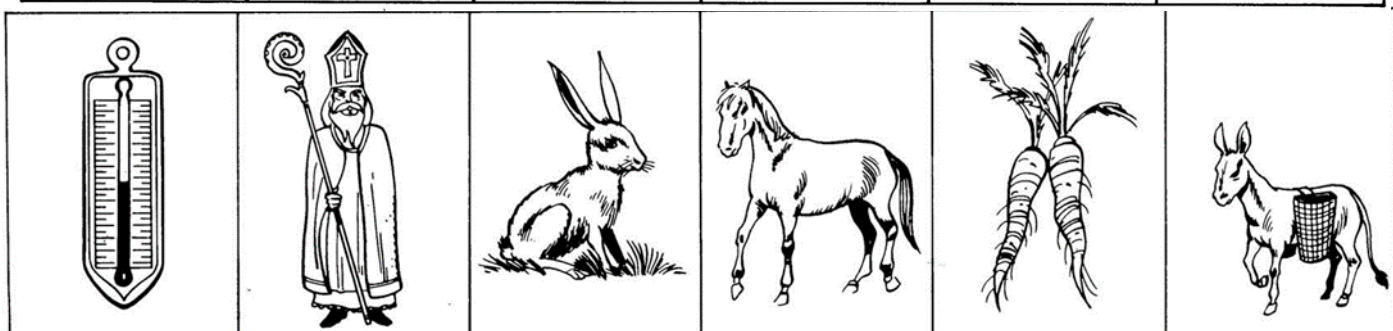
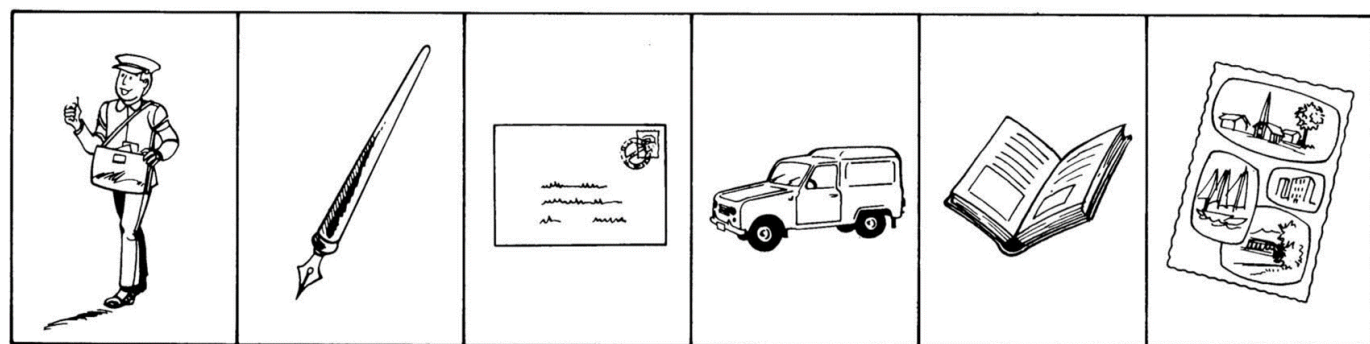
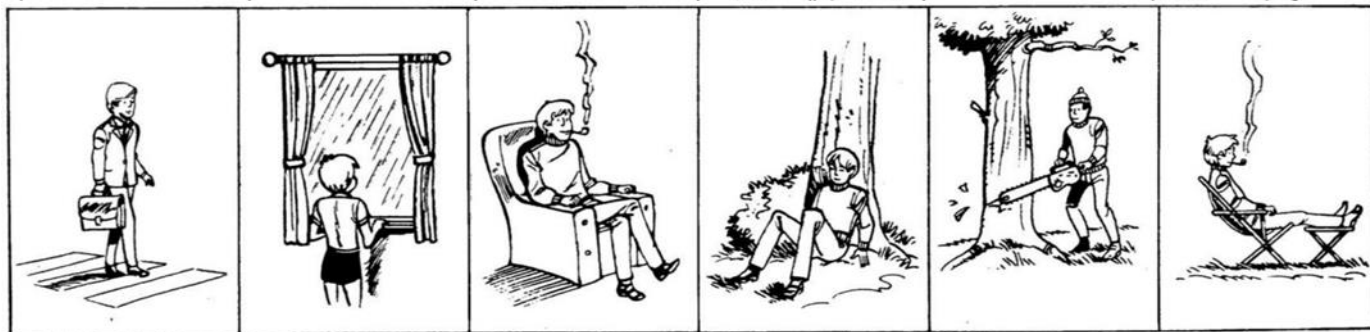
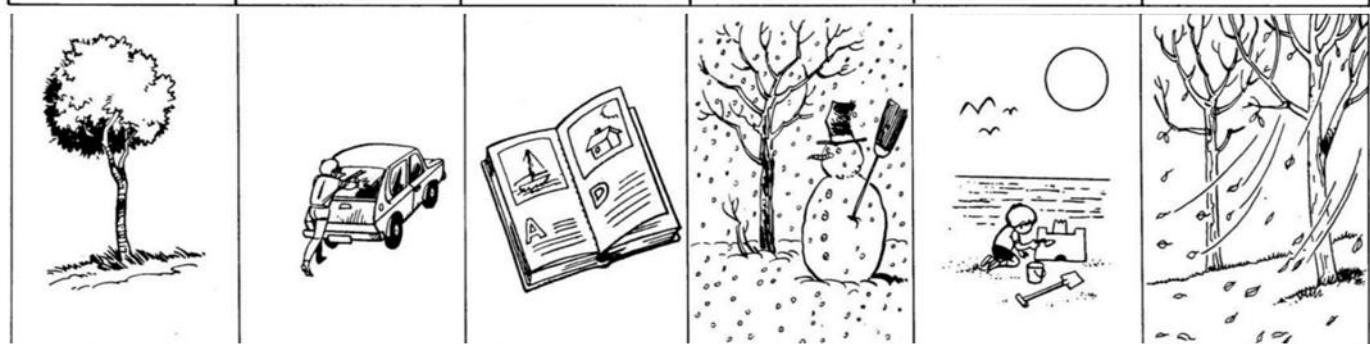
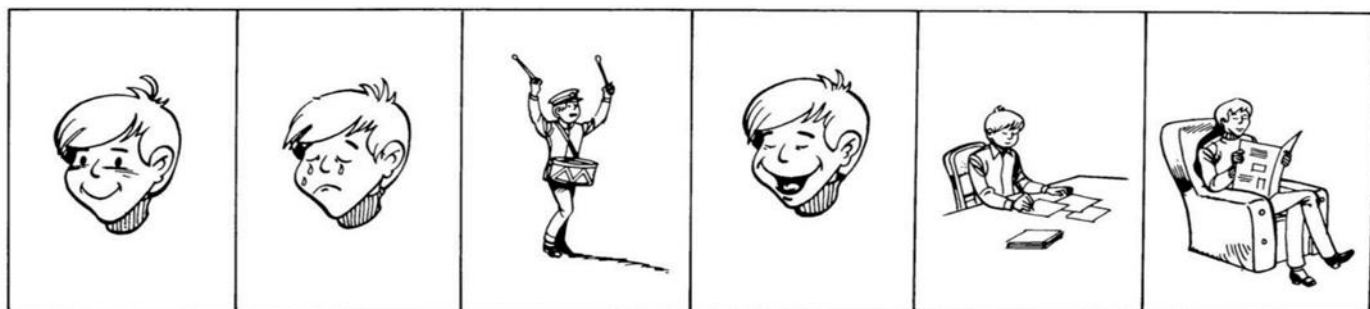
Notation du TVAP : En fonction de la réponse de l'enfant coter 0, 1 ou 2 points en se référant au Items du T VAP : Test du Vocabulaire Actif et Passif

Ce test est composé de 15 bandes de six images permet une évaluation du stock lexical de l'enfant. L'enfant est assis devant l'examineur, la bande d'essai de dessins est face à lui sur la table. Dire à l'enfant : « je voudrais savoir si tu connais certains mots. Regarde, sur cette bande il y a plusieurs dessins. Je dis le mot « RIRE » tu vas me montrer avec du doigt le dessin qui représente le mot « RIRE ». Si l'enfant hésite, insister en reposant la question : qu'est-ce que c'est « RIRE », tu sais bien ce que c'est « RIRE ». Si l'enfant se trompe, donne la bonne réponse en montrant le dessin. Après cet essai ne plus aider l'enfant et présenter

les bandes une à une en énonçant le mot à désigner. Pour chaque mot compter 2 points si l'enfant désigne l'image correspondante au chiffre souligné (l'image 1 pour l'hiver), 0 point pour toutes les autres propositions. Le score maximal est 30. La valeur seuil (moins un écart -type) est 14. Les images sont numérotées de 1 à 6 de gauche à droite pour l'examineur placé face à l'enfant (c'est-à-dire les images à l'envers) Pour le mot « poutre », les deux images correspondantes comptent 2 Points. Nous allons réétalonné ce test en fonction du contexte camerounais en utilisant 10 items dans ce test afin de mieux adapter cela dans notre contexte.

## TVAP

MOTS	DESIGNATION D'IMAGES
1. hiver	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> 4 5 6
2. travailler	1 <u>2</u> 3 4 5 <u>6</u>
3. letter	<u>1</u> 2 3 <u>4</u> 5 6
4. âne	<u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> 4 5 6
5. s'éveiller	1 <u>2</u> 3 4 <u>5</u> 6
6. château	<u>1</u> 2 3 4 5 <u>6</u>
7. bailler	<u>1</u> 2 <u>3</u> 4 5 6
8. gravier	1 <u>2</u> 3 <u>4</u> 5 6
9. canif	1 <u>2</u> 3 4 <u>5</u> 6
10. ficeler	1 <u>2</u> 3 <u>4</u> 5 6





## **ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN**

### **Thème 1 : susciter l'intérêt de l'enfant**

Sous –thème 1 : Demande de regarder les images.

Sous-thème 2 : Montre les images et demande de les décrire.

Sous –thème 3 : Commence par une introduction sous forme d'une activité motivante en amont pour donner l'envie de rire, jouer et parler (oser s'exprimer) afin de mieux apprendre (assimiler).

### **Thème 2 : Simplifier en réduisant le nombre d'étapes**

Sous-thème 1 : Poser des questions à l'enfant dans l'optique de le guider afin qu'il déduise lui-même la réponse en respectant les étapes.

Sous-thème 2 : Clarifier la tâche en rendant simple, moins complexe pour que l'enfant trouve la solution.

Sous-thème 3 : Décompose l'objectif principal de la tâche en sous buts pour que l'enfant reconnaisse s'il avait réussi ou non à coller aux exigences de la tâche.

### **Thème 3 : Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies**

Sous-thème 1 : Montre une manière de combiner chaque mot de la phrase en verbalisant et demande de refaire avec aisance afin que l'enfant puisse mieux s'exprimer et parler.

Sous-thème 2 : Montre comment décomposer chaque mot de la phrase en verbalisant et demande de refaire afin que l'enfant puisse mieux parler et s'exprimer.

Sous-thème 3 : Oriente ou aide l'enfant à s'organiser dans le choix de sa méthode en utilisant les critiques ou encouragements afin de réaliser la tâche.

### **Thème 4 : Soutenir sa motivation pendant la tâche**

Sous-thème 1 : Nomme le nouveau plan et suggère aux enfants d'utiliser la même dénomination durant la période de planification, demande qu'ils répètent les mots prononcés.

Sous-thème 2 : Encourage l'enfant avec un morceau de craie pour qu'il se sente compris et accepté dans son état non motivé.

Sous-thème 3 : Pose des questions qui vont permettre à l'enfant de conserver le but initialement fixé.

### **Thème 5 : Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant**

Sous-thème 1 : Souligne les caractéristiques pertinentes de la tâche et aide à la verbalisation de ce que l'enfant croit devoir dire.

Sous-thème 2 : Guide l'enfant qui n'arrive pas à composer un énoncé correct en posant des questions et lui demandant de formuler toute la phrase entière.

Sous-thème 3 : Montre une façon de réaliser la tâche demandée pour que l'enfant imite.

### **Thème 6 : Cultiver le désir de réussir :**

Sous-thème 1 : Utilise les jeux pour lâcher la bride à la curiosité de l'enfant dans le but de stimuler l'imaginaire et l'esprit de créativité chez ce dernier.

Sous-thème 2 : Organise le travail en groupe puis reparti des tâches en tenant compte des pairs plus avancés et demande de se mettre au travail.

Sous-thème 3 : Pose des questions qui vont permettre aux enfants d'émettre les hypothèses puis sélectionne les meilleures réponses et demande de les répéter.



## SYNTHESE DE L'ENTRETIEN :

\*JACKY /Première séance : le 10 novembre 2023 entre 12h-13h 10 min. Pour susciter l'intérêt de l'enfant, l'enseignante présente la situation problème à découvrir qui peut être amusante, en appuyant cela par des gestes et aussi par l'éveil automatisé qui peut être un chant. Elle demande aux enfants de regarder les images apportées en classe, présente ces images en passant dans chaque rangée et banc par banc en pointant du doigt, en posant des questions suivantes : « Que vois-tu ? Que fais-tu ? puis elle annonce l'objectif pédagogique en rapport avec les images du jour et fait répéter par enfant et après rangée par rangée, ce qui pousse ces derniers à utiliser des amusements en jouant avec certains mots car certains mots les font rire et par conséquent ils retiennent mieux ces mots à l'exemple de « grosse patate » et « gros cornichon » Elle fait parler l'enfant à partir des situations concrètes et ordinaires afin de lui apporter du vocabulaire et pousse ce dernier à être en lien avec quelque chose qu'il connaît, quelque chose donc il est familier pour l'amener progressivement vers l'inconnu.

Elle fait travailler les échanges avec les enfants ou encore lors de rituels comme l'énoncé de la date et du temps qu'il faut. Lorsqu'elle montre les images aux enfants, elle pose des questions qui vont pousser ces derniers à décrire ce qui se passe tout en allant du plus simple au plus complexe. Pour simplifier en réduisant le nombre d'étapes, elle donne le devoir par groupe et choisit un représentant dans chaque groupe qui va conduire les travaux en ateliers, puis donne les instructions détaillées en précisant le temps à faire (chronomètre le temps) et dire de temps en temps le temps reste, circule dans chaque groupe afin de vérifier si les travaux se déroulent bien, par la suite demande à chaque représentant de passer devant pour présenter les travaux afin de pouvoir poser des questions qui font recours à l'objectif du jour.

Deuxième séance : le 13 Décembre 2023 entre 15h -15h 15 min./ Pour clarifier la tâche en rendant simple, moins complexe, la tutrice pratique un exemple avec les enfants qui a trait à ce qu'ils vont faire et demande de reprendre en donnant un exercice similaire afin que l'enfant trouve la solution, bref l'adulte présente un modèle en allant du plus simple au plus complexe. La tutrice décompose l'objectif principal en sous buts pour que l'enfant reconnaisse s'il avait réussi ou non à coller aux exigences de la tâche, par la suite pose des questions récapitulatives à l'objet, si l'enfant trouve la réponse correcte, elle félicite par les applaudissements, donne un morceau de craie puis ajoute une tâche de consolidation pour vérifier les acquis.

Elle explique ou accompagne généralement l'enfant dans le choix de ses stratégies et rappele à la fin les autres stratégies dans la mesure où ce dernier à trouver des réponses correctes

en rapport avec sa stratégie. Elle utilise la méthode syllabique pour combiner les voyelles et consonnes afin d'avoir les syllabes, après demande de lire le mot entier, fait la même procédure pour chaque mot de la phrase et enfin demande à l'enfant de lire les mots dans le but de lire la phrase entière. Pour décomposer un mot de la phrase : on compte les syllabes du mot en tapant les mains, elle fait la même chose pour tous les mots de la phrase, puis donne encore d'autre phrase dans l'optique de mieux s'exprimer et parler.

Demande aussi d'entourer les syllabes du mot lorsque je prononce une syllabe, je demande aux enfants de réagir à chaque fois qu'ils entendent une syllabe en tapant les mains et de donner le nombre définitif des syllabes des mots voire de la phrase entière tout en les faisant lire aussi chaque syllabe, mot puis la phrase. Elle guide l'enfant à s'organiser dans le choix de sa méthode avec les encouragements tout en donnant des instructions et lorsqu'il trouve on l'apprécie. Pour soutenir la motivation de l'enfant pendant la tâche, nous devons travailler ensemble, circuler de banc en banc dans l'optique de l'encourager en promettant les cadeaux et pour celui qui ne comprend pas la tâche, la tutrice réexplique en d'autres termes et motive ce dernier avec la craie ou avec des paroles suivantes : ne te décourage pas, tu pourras mieux faire la prochaine fois.

Pour nommer un nouveau plan, la tutrice donne un exemple en respectant les étapes dans le but de demander de refaire la même chose dans un autre plan semblable et de prononcés les mots. Ce nouveau plan permet de faire parler les enfants. Elle fait des récompenses positives (morceau de craie) à l'enfant pour qu'il se sente compris et accepter dans son état non motivé et de cultiver en lui le désir de toujours réussir, apprendre voire même d'être toujours actif. La tutrice explique d'abord le but visé, puis pose des questions de compréhensions qui vont permettre d'atteindre l'objectif fixé ou donne un devoir et oriente les questions en fonction du but. Bref donne les règles en fonction du but fixé. Elle souligne les caractéristiques pertinentes de la tâche en respectant les étapes puis interroge les enfants individuellement même si ce n'est pas la bonne réponse mais que chacun exprime ce qu'il réent afin de pouvoir retenir les meilleures idées et donne le canevas approprié.

Troisième séance : le 15 Février entre 12h 30 min à 13h 05 min./Lorsqu'un enfant n'arrive pas à composer un énoncé correct, elle l'aide en posant des questions ou réexplique plusieurs fois, ou demande à un enfant qui a compris de réexpliquer en utilisant la méthode syllabique tout en formulant la phrase entière et multiplie la tâche plusieurs fois. Elle multiplie l'exercice à faire à la maison et les corriger, demande aux parents de veiller aussi à la maison dans le but de toujours faire apprendre les enfants. Elle guide l'enfant vers un savoir-faire et savoir vivre

avec l'autre ou encore dans ses découvertes, aide dans l'apprentissage de ces règles de vie ce qui va pousser ce dernier à se construire en tant qu'un individu pouvant avoir ses propres opinions. Il est donc important de créer un bagage linguistique conséquent pour former un citoyen très lucide.

La tutrice crée aussi des situations pour favoriser le langage de l'enfant et les solliciter dans la prise de parole : il s'agit de varier les tâches de discussion mais également les grands groupes d'échange en passant du grand groupe à l'échange interpersonnel entre deux individus. Elle utilise les jeux de compétences, le matériel concret pour lâcher bride à la curiosité de l'enfant dans le but de stimuler l'imaginaire et l'esprit de créativité. Organise le travail en sous-groupe, mixe les forts et les faibles à l'intérieur des groupes et choisit l'enfant plus avancé pour organiser le travail puis pose des questions qui vont pousser les enfants à émettre les hypothèses, sélectionnes les meilleures hypothèses et les faits répéter.

\*JULIA/Première séance : le 10 Novembre 2023 entre 15h-15h30 min. Elle suscite l'intérêt de l'enfant par l'éveil automatisé, un chant, récit ou en appelant un enfant par son nom lorsqu'elle passe une tâche : Raoul. Elle attire l'attention de l'enfant lorsqu'elle demande à ce dernier de regarder l'image en pointant du doigt tout en circulant dans toute la salle de classe afin de capter l'attention de tous. Pour que l'enfant décrive ce qu'il a vu, elle pose des questions guides en rapport avec les images : Que vois-tu ? Qu'a-t-il fait ? fait une introduction sous forme d'une activité motivante tout en demandant à un enfant d'entonner un chant dansant ou demande de sauter.

Pour simplifier en réduisant le nombre d'étapes, elle donne un exercice qui permet de comprendre la synthèse tout en guidant, bref pose des questions en allant du plus simple au plus complexe en rapport avec l'image afin de pouvoir atteindre les objectifs de ladite tâche. Pour un enfant qui n'arrive pas toujours à composer un énoncé correct, elle réexplique ou pose d'autres questions ou reformule d'autres questions dans le but de le faire comprendre après multiplier des tâches semblables.

Deuxième séance le 13 Janvier 2024 entre 12h 30 min : Donne l'objectif principal verbalement puis le décompose en sous buts afin que l'enfant reconnaisse s'il avait réussi ou non à coller aux exigences de la tâche tout en faisant en sorte que ce dernier intervient en posant des questions et en répondant aussi. Elle oriente l'enfant dans le choix de ses stratégies en disant par exemple on ne fait pas comme ceci mais plutôt comme ceci. Pour combiner chaque mot de la phrase, elle associe chaque mot en syllabes en verbalisant puis fait répéter, à la fin demande

à un enfant de formuler la phrase entière avec les mots de cette phrase. Bref présente un modèle ou elle fait intervenir les enfants et donne un autre similaire et demande de refaire avec aisance. En ce qui concerne la manière de décomposer, elle découpe chaque mot en syllabe afin de demander de formuler la phrase entière, bref présente un modèle et donne un autre exemple similaire et demande de refaire la même chose. Elle aide l'enfant dans le choix de sa méthode en utilisant des critiques non ce n'est pas ça mais plutôt comme ceci lorsque ce dernier n'est pas dans la voix mais lorsqu'il trouve, elle l'encourage en augmentant ces points.

Deuxième séance le 15 février 2024, entre 12 h 30mn et 13 h. Lorsqu'elle présente un nouveau plan, elle demande à l'enfant d'utiliser la même dénomination qui s'est faite durant la période de planification en donnant un exemple similaire. Elle pose des questions en rapport avec le but fixé en orientant aussi l'enfant vers le but en respectant le principe de progression. Pour anticiper et signaler les erreurs de l'enfant, elle laisse d'abord ce dernier s'exprimer afin de demander à un enfant plus avancé de donner la réponse exacte qui dira par exemple le vélo et non la vélo.

Elle met les caractéristiques pertinentes en craie de couleurs ou soulignent et pose des questions à l'enfant dans le but de le faire répondre librement et demande de répéter plusieurs fois. Pour un enfant qui n'arrive pas à formuler un énoncé correct, elle change la manière de formuler les questions, décompose chaque mot, fait répéter à ce dernier puis demande de formuler la phrase entière. Elle utilise les images, le matériel concret, les jeux de compétition afin de stimuler chez l'enfant l'esprit de créativité et d'imaginer aussi. Lorsqu'elle forme les groupes de travail, elle mixe les forts et les moins forts dans chaque groupe, donne les instructions en rapport avec la tâche et demande à chaque représentant d'émettre les hypothèses puis sélectionnes les bonnes réponses.

**\*JANIA : Première séance le 1<sup>er</sup> Décembre 2024 entre 15H- 15H30 MIN.** Elle raconte une histoire amusante en faisant des gestes ou une sorte de boutade en rapport avec les images du jour par la suite, elle demande à l'enfant d'observer l'image en passant banc par banc en pointant du doigt et fait une observation libre. Elle pose des questions guides (Que vois-tu ?) à l'enfant afin que ce dernier relate ce qu'il a vu dans l'optique de trouver la solution. Elle réduit les questions en expliquant la tâche en sous buts afin que l'enfant puisse assimiler. Elle présente l'OPO avant d'entrée dans le vif sujet pour que l'enfant reconnaisse s'il avait réussi ou pas à coller aux exigences de la tâche. Lorsque l'enfant ne comprend pas l'objectif principal de la

tâche, elle reprend l'explication en d'autre terme puis donne une tâche similaire tout en contrôlant l'enfant dans le choix de ses stratégies en disant non c'est pas comme ça, oui c'est comme ça, elle ne refuse pas la stratégie de l'enfant mais plutôt l'accompagne afin qu'il arrive à l'objectif visé.

La tutrice combine les mots en faisant recours à la méthode syllabique en utilisant la combinatoire vo+i = voi + ci= voici puis verbalise après chaque mot et demande de lire la phrase entière en utilisant les syllabes de chaque mot. En ce qui concerne les mots décomposés, elle découpe chaque mot sous forme de syllabes puis donne le nombre de syllabes que contient ce mot et fait la même chose avec les autres mots de la phrase entière tout en verbalisant aussi. Elle soutient la motivation de l'enfant pendant la tâche en faisant des récompenses positifs en ajoutant des points lorsqu'il trouve et le morceau de craie lorsqu'il rate en ajoutant la phrase suivante non mon ami c'est pas ça, réfléchi encore, tu peux trouver si tu fournis encore des efforts, ça va aller mieux. S'agissant du nouveau plan, elle fait une transition en racontant par exemple une historiette pour tomber dans la tâche suivante et demande d'utiliser la même dénomination durant la période de planification et fait répéter les mots prononcés.

Troisième séance le 4 Février 2024 entre 15H- 15H 30min./Lorsque l'enfant est en train de travailler, la tutrice contrôle ce dernier tout en mettant les caractéristiques pertinentes de la tâche en gras ou en exergue en insistant déçu et demande de répéter plusieurs fois et lorsque l'enfant n'arrive pas toujours à composer un énoncé correct, elle change la manière de formuler les questions en réexpliquant et demande de formuler la phrase entière, elle présente un modèle et demande à l'enfant de reprendre en respectant les étapes tout ceci en interaction (enseignant enfant). Elle utilise les jeux de compétition ou matériel concret afin de lâcher la bride de curiosité à l'enfant et stimulé l'esprit de créativité et l'imaginaire. Pour organiser le travail en groupe, elle répartit les tâches par ranger car ce sont des classes à effectif pléthorique, mixe les forts et les faibles entre eux après un temps donné pour que les enfants puissent travailler ; elle pose des questions aux enfants afin qu'ils émettent les hypothèses et de pouvoir validés les bonnes réponses.

**\*JUNIOR :** Première séance le 2 février 2024 entre 12H30-13H./ Il suscite l'intérêt de l'enfant par un jeu, chant ou une historiette afin de pouvoir tomber sur le titre de la leçon, il interpelle les enfants par leur nom afin de capter leur attention. Il présente une image parlante en

circulant dans toutes les rangées en pointant du doigt ; il pousse les enfants à faire des dialogues, des scénarii en rapport avec les notions du jour puis fait passer des enfants devant afin de pouvoir faire des dialogues et par la suite pose des questions pour que des enfants puissent parler, jouer et rire. Il évalue au même moment qu'il enseigne, associe l'analyse, la consolidation et la confrontation au même moment aussi tout en détectant les manquements dans le but de fixer les acquis en ajoutant le travail en groupe. Étant donné que l'effectif de la classe est grand, il divise la classe en sous-groupe de 6 tout en se rassurant que chaque groupe est constitué des enfants experts, afin que ce dernier conduise les travaux à l'intérieur du groupe et moins forts puis clarifie la tâche en expliquant certains termes de l'énoncé en langage adapté au niveau des enfants.

Deuxième séance le 15 Février 2024 entre 15H-15H30 min. Bref il utilise le tétatisme puis donne les instructions ; il utilise les techniques de questionnement guider pour que l'enfant émet les hypothèses en rapport avec la notion du jour, pose des questions en allant du plus simple au plus complexe et demande de donner les synonymes. Pour savoir si l'enfant a trouvé la solution, il compare ses réponses au contenu de la leçon et note sa capacité de compréhension lorsqu'il donne une réponse juste : il le félicite avec les applaudissements et lorsque la réponse est fautive : il donne un morceau de craie tout se passe sous la conduite des autres élèves. Lorsque l'enfant choisit sa technique, il l'accompagne dans sa stratégie afin de pouvoir fixer les acquis. Il présente un modèle en utilisant la méthode syllabique et la combinatoire et tout se passe dans un environnement favorable afin de demander à l'enfant de donner toute la phrase entière tout en corrigeant ses erreurs.

Troisième séance le 28 Février 2024 entre 12H30 -13H15 min. Pour décomposer un mot, il fait ensemble avec les enfants : découpe chaque mot de la phrase en syllabe puis demande de refaire avec aisance les autres phrases proposées afin que ces derniers puissent mieux parler et s'exprimer. Pour soutenir sa motivation pendant la tâche, il met l'enfant dans une sorte de compétition, défi « je suis sûr que tu ne vas pas trouver la réponse et si tu trouves tu auras 100frs, bonbons ». Pour nommer un nouveau plan, il fait la transition avec le plan précédant et présente le nouveau tout en recherchant la capacité de l'enfant à reproduire ou dénommer durant la période de planification et par la fin demande de répéter les mots prononcés au fur et à mesure, il fait cela dans le but de poser des questions en rapport avec le but fixé, il recadre l'enfant en fonction de l'objectif fixé et l'enfant doit être précis, concis dans ses réponses.

Il met les caractéristiques pertinentes de la tâche en exergue et demande de verbaliser ce que l'enfant croit devoir dire. Pour un enfant qui n'arrive pas à composer un énoncé correct, il aide à reformuler ou le fait assister par un enfant qui maîtrise et demande de répéter plusieurs fois ou encore réexplique en d'autres termes. Lorsqu'il montre une manière de réaliser la tâche, il demande à l'enfant d'imiter aisément dans n'importe quelle exercice de la vie courante. Il utilise les jeux, le matériel concret et semi concret se trouvant dans son milieu de vie afin de stimuler en lui l'esprit de créativité et la curiosité, ceci en cohérence avec la fluidité des hypothèses que l'enfant émet, et les portes au tableau afin de valider aisément les bonnes réponses.

**\* JULIO/Première séance le 16 Novembre 2023 entre 15H-15H30 min./**Lorsqu'il veut susciter l'intérêt de l'enfant, l'enseignant raconte une historiette attirante, présente une image en rapport avec l'historiette tout en circulant banc après banc dans chaque ranger, puis pose des questions guidant aux enfants pour que ces derniers émettent des hypothèses en rapport avec la description de l'image. Il commence par une introduction sous forme d'activité motivante pour donner l'envie de rire, parler en faisant des gestes, grimaces ou présente l'image au tableau en demandant aux enfants d'être attentif. Il simplifie en réduisant le nombre d'étape, en posant des questions simples vers les plus complexes tout en respectant les étapes dans le but d'atteindre les objectifs fixés, utilise un exemple en rapport avec l'image et demande de refaire cela sous forme de dialogue. Il oriente l'enfant en posant des questions afin que ce dernier lui-même trouve la réponse en respectant les étapes. Il clarifie la tâche en relisant l'énoncé plusieurs fois, demande à un certain nombre d'enfants de relire et pose des questions de compréhensions tout en respectant le principe de progression.

Deuxième séance le 14 Janvier entre 12H-13H 30 min./Il décompose l'objectif principal de la tâche en sous buts pour que l'enfant reconnaisse lui-même s'il a trouvé la réponse correcte ou pas. Lorsqu'un enfant choisit sa stratégie, il refuse parce que ce n'est pas la même qu'il utilise tout en faisant des critiques : « tu es bête » mais au cas où c'est la même chose, il oriente ce dernier afin qu'il atteigne les objectifs fixés au préalable et le félicite avec un bravo. Il montre à l'enfant une manière de combiner chaque mot de la phrase en utilisant la méthode syllabique dans le but d'associer les consonnes et les voyelles qui deviennent des syllabes puis combine ou associe pour donner des mots après combinaison de chaque mot, il fait répéter et demande de formuler la phrase entière dans le but de mieux assimiler. Pour décomposer un mot dans

une phrase, il montre à l'enfant les différents mots après leur décomposition en syllabe et verbalisation du son donné puis demande de lire la phrase entière et propose un exercice similaire tout en demandant de refaire la même chose.

Troisième séance le 3 mars 2024 entre 12H 30 min et 13H./Il encourage l'enfant avec des applaudissements, émulation, morceau de craie ou demande aux autres enfants de chanter pour ce dernier lorsque ce dernier utilise la même méthode que lui et pour celui qui ne choisit pas la même méthode, il le laisse faire mais en fermant sa bouche ou demande de chercher encore l'autre méthode. Pour soutenir la motivation de l'enfant, il propose un jeu d'une minute ou fait pratiquer le jeu suivant « debout-assis » Lorsqu'il nomme un nouveau plan, ils travaillent ensemble avec les enfants sur des cahiers tout en arrêtant leurs mains pour qu'ils puissent refaire la même chose après donne un autre exercice similaire et demande de travailler eux-mêmes seuls. Il antciper et signaler les erreurs de l'enfant en demandant à un autre enfant qui a compris d'aller présenter son travail au tableau ; il souligne les caractéristiques pertinentes de la tâche, les mets en craie de couleurs et faire lire plusieurs fois puis il laisse chaque enfant de dire ce qu'il pense.

Pour un enfant qui n'arrive pas à composer un énoncé correct, il remédie en expliquant ou en posant des questions de compréhensions et demande de formuler la phrase entière. Lorsqu'il montre une manière de faire la tâche, il demande d'imiter sur un exercice similaire ; il cultive le désir de l'enfant en l'offrant des cadeaux, utilise aussi des jeux afin de lâcher la bride à la curiosité de l'enfant dans l'optique de booster son esprit de créativité. Il organise le travail en groupe en faisant un mélange des enfants forts et faibles dans chaque groupe de 5, par la suite donne les instructions détaillées de la tâche après un temps donné, il demande à chaque représentant de présenter son travail au tableau et fait valider les bonnes réponses par les autres enfants.



## **ANNEXE 4 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENTREVUE SEMI-DIRECTIF : PARENT**

#### **Présentation du cadre de la recherche :**

Cette recherche est réalisée dans la rédaction du mémoire de Master II, filière Psychologie du développement de SINFOENG A MATHE Amsetou, dirigé par Dr. NGONO OSSANGO Pangrace.

Avant de commencer à participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les informations qui suivent. Le formulaire de ce consentement explique les buts et procédures de cette recherche. Il indique les points de repères de la personne avec qui vous communiquer au besoin. Rappelons également qu'il faudra poser toutes questions que vous jugerez utiles lors de la présentation de ce document.

#### **Nature de l'étude**

La recherche a pour but de comprendre comment « les modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permet le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans »

#### **Déroulement de la participation**

L'entrevue semi-directive, se fera dans votre établissement plus précisément au secrétariat. Elle dure environ 30 à 45 minutes, sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. L'entrevue porte sur « La batterie DEDALE de Deltours ». Les thèmes suivants seront abordés : les items TCCG et TVAP.

#### **Avantages et inconvénients liés à votre participation.**

La probabilité de raconter votre expérience suscite des réflexions ou souvenirs émouvantes ou désagréables. Au cas où cela persiste n'hésitez pas à parler avec l'enquêteur. En cas de besoin, celle-ci vous proposera une liste des ressources disponibles en lien avec votre région.

#### **Participation volontaire et droit retrait**

Vous êtes libres de participer à cet entretien. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore mettre fin à sa participation à l'entretien sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice.

#### **Confidentialité et gestion**

Vous pourrez être identifié(e) par exemple par votre nom ou par un nom fictif pour s'assurer de votre confidentialité à partir des travaux produits dans cette recherche, selon ceux à qui vous consentirez de manière spécifique. L'enregistrement audio et le texte de transcription de l'entrevue accordée peuvent être déposés et conservés avec votre consentement dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'Université de Yaoundé I, pour des recherches ultérieures. Par

ailleurs, l'enregistrement de l'entrevu et sa transcription seront détruits au terme de ce projet dans la mesure où vous ne consentez pas ce dépôt.

Pour que son identité demeure confidentielle, les résolutions suivantes seront prises :

- Les noms de vos enfants ne doivent pas figurer dans ce rapport ;
- Tous les documents de cette recherche seront codifiés, le chercheur sera le seul à avoir accès à la liste des codes et noms
- Les résultats individuels des participants ne pourront jamais être communiqués.

Si vous souhaitez que l'identité de votre enfant demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés dans une clé pendant 2ans. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives suscité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet, à l'annexe.

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de la participation de votre enfant ou encore si vous voulez communiquer avec le chercheur ou lui transmettre des documents, veuillez communiquer avec SINFOENG A MATHE Amsetou par ces numéros. 694872610 /679742765

### **Remerciements**

Votre accord pour la participation de votre enfant est très précieux pour cette recherche et je vous remercie vivement d'accepter que votre enfant participe.

Je soussigné (e) :

Consens librement pour que mon enfant participe à la recherche intitulée : « Modes d'organisation de l'échafaudage et développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ». Je suis satisfaite des explications, des précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à la participation de mon enfant à ce projet.

**Date :**

**Signature du parent** du participant (e) :

**Date :**

**Signature du chercheur**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT A L'ENTREVUE SEMI-DIRECTIF : DIRECTEUR**

### **Présentation du cadre de la recherche :**

Cette recherche est réalisée dans la rédaction du mémoire de Master II, filière Psychologie du développement de SINFOENG A MATHE Amsetou, dirigé par Dr. NGONO OSSANGO Pangrace.

Avant de commencer à participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les informations qui suivent. Le formulaire de ce consentement explique les buts et procédures de cette recherche. Il indique les points de repères de la personne avec qui vous communiquer au besoin. Rappelons également qu'il faudra poser toutes questions que vous jugerez utiles lors de la présentation de ce document.

### **Nature de l'étude :**

La recherche a pour but de comprendre comment « les modes d'organisation de l'échafaudage à travers le processus de progression permet le développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans »

### **Déroulement de la participation :**

L'entrevue semi-directive, se fera dans votre établissement plus précisément au secrétariat. Elle dure environ 30 à 45 minutes, sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. L'entrevue porte sur « les modes d'organisation de l'échafaudage ». Les thèmes suivants seront abordés : Susciter l'intérêt de l'enfant ; simplifier en réduisant le nombre d'étapes, soutenir sa motivation pendant la tâche, guider l'enfant dans le choix de ses stratégies, anticiper et signaler les erreurs de l'enfant et enfin cultiver le désir de réussite chez l'enfant.

### **Avantages et inconvénients liés à votre participation :**

La probabilité de raconter votre expérience suscite des réflexions ou souvenirs émouvantes et désagréables. Au cas où cela persiste n'hésitez pas à parler avec l'enquêteur. En cas de besoin, celle-ci vous proposera une liste des ressources disponibles en lien avec votre région

### **Participation volontaire et droit retrait :**

Vous êtes libres de participer à cet entretien. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore mettre fin à sa participation à l'entretien sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice.

### **Confidentialité et gestion :**

Vous pourrez être identifié(e) par exemple par votre nom ou par un nom fictif pour s'assurer de votre confidentialité à partir des travaux produits dans cette recherche, selon ceux à qui vous consentirez de manière spécifique. L'enregistrement audio et le texte de transcription de l'entrevue accordée peuvent être déposés et conservés avec votre consentement dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'Université de Yaoundé I, pour des recherches ultérieures. Par ailleurs, l'enregistrement de l'entrevu et sa transcription seront détruits au terme de ce projet dans la mesure où vous ne consentez pas ce dépôt.

Pour que son identité demeure confidentielle, les résolutions suivantes seront prises :

-Les noms de vos enfants ne doivent pas figures dans ce rapport ;

- Tous les documents de cette recherche seront codifiés, le chercheur sera le seul à avoir accès à la liste des codes et noms

-Les résultats individuels des participants ne pourront jamais être communiqués.

Si vous souhaitez que l'identité de votre enfant demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés dans une clé pendant 2ans. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives suscité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet, à l'annexe.

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de la participation de votre enfant ou encore si vous voulez communiquer avec le chercheur ou lui transmettre des documents, veuillez communiquer avec SINFOENG A MATHE Amsetou par ces numéros. 694872610 /679742765

### **Remerciements**

Votre accord pour la participation de votre enfant est très précieux pour cette recherche et je vous remercie vivement d'accepter que votre enfant participe.

Je soussigné (e)

Consens librement à participer à la recherche intitulée : « Modes d'organisation de l'échafaudage et développement du langage oral chez les enfants âgés de 6 ans ». Je suis satisfaite des explications, des précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à la participation de mon enfant à ce projet.

**Date :**

**Signature du directeur :**

**Date :**

**Signature du chercheur**

## TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE .....	ii
Dédicace .....	ii
DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	v
LISTES DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 :PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	5
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME.....	12
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	16
1.3.1 Question générale de recherche .....	16
1.3.2. Questions spécifiques de recherche .....	17
1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHES .....	18
1.4.1. Objectif général.....	18
1.4.2. Objectifs spécifiques .....	18
1.5. BUT DE L'ÉTUDE .....	19
1.6. INTÉRÊT DE LA RECHERCHE .....	19
1.6.1. Intérêt scientifique .....	20
1.6.2. Intérêt pour la psychologie du développement.....	20

1.6.3. Intérêt social .....	21
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE .....	22
1.7.1. Délimitation géographique.....	22
1.7.2. Délimitation de la population .....	22
CHAPITRE 2 :APPROCHE DÉFINITIONNELLE ET REVUE DE LITTÉRATURE .....	23
2.1. APPROCHE DÉFINITIONNELLE .....	23
2.1.1. Modes.....	23
2.1.2. Organisation .....	23
2.1.3. Échafaudage .....	24
2.1.4. Langage .....	25
2.1.5. Oral : .....	25
2.1.6. Langage oral.....	26
2.1.7. Enfant.....	27
2.2. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	27
2.2.1. Les modes d'organisation de l'échafaudage. ....	28
2.2.1.1. Les mécanismes de l'échafaudage qui favorisent l'apprentissage.....	28
2.2.1.2. Les types d'échafaudage .....	28
2.2.1.3. Les études sur l'échafaudage .....	29
2.2.2. Le langage oral.....	31
2.2.2.1. Les fonctions du langage oral .....	31
2.2.2.1.1. La compréhension orale .....	31
2.2.2.1.2. La production orale .....	31
2.2.2.2. Les études sur le langage oral .....	31
2.2.3. L'échafaudage et le langage oral. ....	34
2.2.3.1. Le rôle prépondérant du langage oral dans le processus d'échafaudage. ....	34
2.2.3.2. Techniques d'échafaudage mobilisées par les pairs .....	40

2.2.3.3. Les différences entre les novices et les experts .....	41
CHAPITRE 3 :THÉORIE EXPLICATIVE .....	44
3. 1. LA THÉORIE DE L'ÉCHAFAUDAGE DE VYGOTSKY EN (1978). .....	44
3.1.1. Susciter l'intérêt de l'enfant .....	46
3.1.2. Simplifier en réduisant le nombre d'étapes .....	49
3.1.3. Guider l'enfant dans le choix de ses stratégies.....	50
3.1.4. Soutenir sa motivation pendant la tâche .....	52
3.1.5. Anticiper et signaler les erreurs de l'enfant .....	56
3.1.6. Cultiver le désir de réussir .....	59
CHAPITRE 4 :MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	62
4 .1. PRÉCISION SUR LE CHOIX DE LA MÉTHODE .....	62
4.2. RAPPEL DU PROBLEME .....	63
4.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	64
4.3.1 Question générale de recherche .....	64
4.3.2. Questions spécifiques de recherche .....	65
4.4. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE ET OPRÉRATIONNALISATION DES VARIABLES .....	66
4.4.1. Hypothèse générale.....	66
4.4.2. Hypothèses spécifiques.....	66
4.5. SITE DE L'ÉTUDE.....	70
4.5.1. Présentation de la ville de Yaoundé.....	70
4.5.2. Présentation du site de l'étude .....	71
4 .6. POPULATION D'ÉTUDE.....	71
4.7. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	72
4.8. ÉCHANTILLON .....	73
4.8.1. Critères d'inclusions .....	73

4.8.2. Critères d'exclusions.....	74
4.9. PROCÉDURE DE COLLECTE.....	74
4.9.1. Pré-test. ....	74
4.9.2. Déroulement de la collecte des données proprement dit .....	75
4.10. ANALYSE DES DONNÉES .....	76
4.10.1. Justification du choix de la technique d'analyse.....	77
4.10.2. La grille d'analyse des données des entretiens et des observations.....	77
4.10.3. Comment lire la grille .....	77
4.10.4. Codage des données .....	78
4.10.5. Instrument d'analyse des données .....	79
CHAPITRE 5 :PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RESULTATS .....	82
5.1. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE .....	83
5.1.1. Identification du cas de Julio .....	83
5.1.2. Identification du cas de Jacky .....	84
5.1. 3. Identification du cas Julia .....	85
5.1.4. Identification du cas Jania.....	86
5.1.5. Identification du cas Junior .....	86
5.2. ANALYSE DE CONTENU THÉMATIQUE SÉQUENCÉE DES RÉSULTATS .....	87
5.2.1. La difficulté pour le tuteur à susciter l'intérêt de l'enfant .....	88
5.2.2. L'incapacité à simplifier en réduisant le nombre d'étapes .....	90
4.2. 3. La difficulté à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies. ....	92
4.2.4. La difficulté à soutenir sa motivation pendant la tâche .....	94
5.2.5. La défaillance à anticiper et signaler les erreurs de l'enfant.....	95
5.2.6. L'inhibition de cultiver le désir de réussir .....	97
5.3. ANALYSE DES DONNÉES ISSUS DE LA BATTERIE DEDAILE.....	99



CHAPITRE 6 :INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES DES RÉSULTATS .....	101
6.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES .....	101
6.1.1 Rappel des données empiriques. ....	101
6.1.2. Rappel des données théoriques. ....	103
6.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	104
6.2.1. Des difficultés pour l'adulte à susciter l'intérêt de l'enfant à l'acquisition du langage oral. ....	104
6.2.2. De la défaillance à simplifier en réduisant le nombre d'étapes à la difficulté à acquérir le langage oral. ....	106
6.2.3. Des difficultés à guider l'enfant dans le choix de ses stratégies d'apprentissage à l'acquisition défaillante du langage oral. ....	110
6.2.4. De la difficulté à soutenir sa motivation pendant la tâche à l'acquisition défaillante du langage oral. ....	114
6.2.5. De la défaillance à anticiper et signaler des erreurs de l'enfant à une acquisition problématique du langage oral. ....	118
6.2.6. De l'inhibition de cultiver le désir de réussir à une acquisition déficitaire du langage oral. ....	120
6.3. DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....	122
 CONCLUSION GÉNÉRALE .....	 126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	130
ANNEXES .....	138