

Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

<https://www.ziglobitha.org>



Indexation internationale



Ziglôbitha, revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations

N°09  
Volume 2  
Mars 2024

# Ziglôbitha

Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations

ISSN-L 2708-390X

E-ISSN 2709-2836

CC BY 4.0



## LIGNE ÉDITORIALE



**Ziglôbitha** symbolise la quête de la perfection. Le mot, d'origine bété (langue kru de Côte d'Ivoire) est composé de trois (3) monèmes "zi" (grand, meilleur, perfection...), "glô" (village) et "bitha" (relation qui lie des personnes et détermine les rapports qu'elles entretiennent, amitié, camaraderie, solidarité). Ziglôbitha est la déclaration d'un mieux-être et du partage. Dans le cadre scientifique, ziglôbitha est un état d'esprit, un objectif à atteindre : lier des amitiés, s'ouvrir au monde, procurer de meilleures conditions de travail.

**Ziglôbitha**, revue interdisciplinaire des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations publie des articles inédits, à caractère scientifique. Ils auront été évalués en double aveugle par des membres du comité scientifique. Les langues de publication sont le français et l'anglais. Ziglôbitha est une revue des Lettres - Sciences humaines et s'adresse aux Chercheurs, Enseignants-Chercheurs et Étudiants.

**M. GBAKRE Andoh Jean-Jacques**

Maître de Conférences  
Directeur de publication  
Revue Ziglôbitha

COMITÉ  
DE RÉDACTION



**Directeur de Publication**

**Dr GBAKRE Andoh Jean-Jacques**, Maître de Conférences, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire  
**Rédacteur en Chef**

**Dr TAPE Jean Martial**, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
**Secrétaires Éditoriaux**

**Dr KOUASSI N'dri Maurice**, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

**Dr KOFFI Niangoran Germain**, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

**Dr AMOA EVRARD**, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

**Dr TAKORE -KOUAME Aya Augustine**, Maître-Assistant, Université Alassane OUATTARA, Côte d'Ivoire

**Dr AMANI-ALLABA Angèle Sébastienne**, Chargée de recherche, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Dr ALLABA Djama Ignace**, Maître de Conférences, Université Alassane OUATTARA, Côte d'Ivoire

**Dr KONATE Yaya**, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Dr EHIRE Laurent**, Maître-Assistant, Maître-Assistant, Université Alassane OUATTARA, Côte d'Ivoire

**Secrétaires de Rédaction**

**Dr ADOU KOUADIO Antoine**, Maître de Conférences, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

**Dr SIB Sié Justin**, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Dr DIAWARA Ibrahim**, Maître-Assistant, École Normale Supérieure (ENSUP), Mali

**Dr N'GUESSAN Apkan Désiré**, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Dr VAHOU Marcel**, Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Dr GOZE Thomas**, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Secrétaires**

**Dr YAO JACKIN Simplicie**, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

**Dr KOFFI HAMANYS BROUX De Ismael**, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

**Dr KOUASSI Konan Stanislas**, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

**Dr AKREGBOU Boua Paulin Sylvain**, Maître-Assistant, Université Péléforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire

**Dr SEA Souhan Monhuet Yves**, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Dr GONDO Bleu Gildas**, Chargé de Recherche, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Dr DODO Jean Claude**, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

**Dr ENGUTA MWENZI Jonathan**, Assistant, Université de Kinshasa, R. D. Congo

# Comité scientifique & de Lecture



## National

- Pr ABOA Abia Alain Laurent, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Dr (M. C) ADEPKATE Alain, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Dr (M. C) ASSANVO Amoikon Dyhie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Pr BOGNY Yapo Joseph, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Pr BOHUI Djédjé Hilaire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Pr DAHIGO Guézé Habraham Aimé, Université Alassane OUATTARA, Côte d'Ivoire  
Dr (M. C) GNIZAKO Symphorien Téléphore, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Dr (M. C) HOUMEGA Munseu Alida, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Pr KOSSONOU Kouabenan Théodore, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Pr KOUADIO N'Guessan Jérémie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Dr (M. C) KOUADIO Pierre Adou Kouakou, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Pr KOUAME Koia Jean-Martial, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Dr (M. C) KRA Kouakou Appoh Enoc, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire  
Dr (M. C) YEO Kanabein Oumar, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

## International

- Dr (M. C) ADJERAN Mouphoutaou, Université Abomey Calavi, Bénin  
Pr BOUBACAR Camara, Université Gaston Berger, Sénégal  
Pr BOUBA Kidakou Antoine, Université de Maroua, Cameroun  
Dr (M. C) CHAOUI Boudghene-Benchouk Nadjat, Université de Tlemcen, Algérie  
Pr Assia BELGHEDDOUCHE, Ecole Normale Supérieure (E.N.S.) de Bouzaréah, Algérie  
Pr LOUM Daouda, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal  
Pr KIYINDOU Alain, Université Bordeaux Montaigne, France  
Pr MOSE Chimoun, Université Gaston Berger, Sénégal  
Pr MOUSE Maarten, Université Leyden, Pays-Bas  
Pr QUINT Nicolas, Université Paris Villejuif, France  
Dr (M. C) SOUMANNA Kindo Aissata, Université Abdou Moumouni, Niger  
Pr TCHAA Pali, Université de Kara, Togo  
Dr (M. C) WALLA Pamessou, Université de Lomé, Togo

## Politique Éditoriale

**Ziglôbitha** publie des contributions originales (en français et en anglais) dans tous les domaines des Sciences du Langage, des Lettres, des Langues et de la Communication. En vertu du Code d'Éthique et de Déontologie du CAMES, toute contribution est l'apanage de son contributeur

---

### Recommandation aux auteurs

- Le nombre de pages minimum : 10 pages, maximum : 18 pages,
  - Interligne : 1,05.
  - Numérotation numérique en chiffres arabes, en bas et à droite de la page concernée.
  - Polices : Book Antiqua.
  - Taille 12. Orientation :
  - Portrait. Marge : Haut et Bas : 2,5cm, Droite et Gauche : 2,5cm.
- 

### Comment soumissionner ?

Tout manuscrit envoyé à la revue **Ziglôbitha** doit être inédit, c'est-à-dire n'ayant jamais été publié auparavant dans une autre revue. Les manuscrits doivent impérativement satisfaire les indications ci-dessous :

- **Titre** : La première page doit comporter le titre de l'article, les Prénoms et NOMS des auteurs, leur institution d'affiliation et leur adresse complète.
- **Résumé** ne doit pas dépasser 500 mots. Il doit être succinct de manière à faire ressortir l'essentiel de l'analyse.
- **Abstract** ne doit pas dépasser 500 mots. Il doit être succinct de manière à faire ressortir l'essentiel de l'analyse.
- **Mots-clés** ne doivent pas dépasser cinq mots.
- **Key words** ne doivent pas dépasser cinq mots.
- **Introduction** doit fournir suffisamment d'informations de base, situant le contexte dans lequel l'étude a été entreprise. Elle doit permettre au lecteur de juger la valeur qualitative de l'étude et évaluer les résultats acquis.
- **Corps du sujet** : Les différentes parties du corps du sujet doivent apparaître dans un ordre logique. (Ex : 1. ; 1.1 ; 1.2 ; 2. ; 2.1 ; 2.2 ; etc.). L'introduction et la conclusion ne sont pas numérotées.
- **Notes de bas de page** ne renvoient pas aux références bibliographiques, mais

aux informations complémentaires.

- **Citation** : Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, des façons suivantes :

En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p.223), est : « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), »

Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio- historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères.

Diakitè (1985, p.105)

- **Conclusion** ne doit pas faire double emploi avec le résumé et la discussion. Elle doit être un rappel des principaux résultats obtenus et des conséquences les plus importantes que l'on peut en déduire.
- **Références bibliographiques** : Les auteurs effectivement convoqués pour la rédaction seront mentionnés dans le texte avec l'année de publication, le tout entre parenthèses. Les références doivent être listées par ordre alphabétique, à la fin du manuscrit de la façon suivante :
  - **Journal** : Noms et prénoms de tous les auteurs, année de publication, titre complet de l'article, nom complet du journal, numéro et volume, les numéros de première et dernière page.
  - **Livres** : Noms et prénoms des auteurs, année de publication, titre complet du livre, éditeur, maison et lieu de publication.
  - **Proceedings** : Noms et prénoms des auteurs, année de publication, titre complet de l'article et des proceedings, année et lieu du congrès ou symposium, maison et lieu de publication, les numéros de la première et dernière page.

-----

## Politique d'évaluation

Les articles sont soumis à une double expertise à l'aveugle aux membres du comité scientifique spécialiste de domaine parmi ceux que couvre la revue. Ils renseignent chacun une fiche d'expertise détaillée avec, en conclusion, un avis sur la publication : soit « publication autorisée » (A), soit « publication acceptée sous réserve que les corrections requises soient effectuées » (B), soit enfin « publication non recommandée » (C).

- Si les deux avis sont favorables à la publication (A), le rédacteur en chef en fait une synthèse qu'il envoie à l'auteur.
- Si les deux avis émettent des réserves (B), les fiches, anonymées, sont envoyées à l'auteur par la même voie. Après correction, l'article est de nouveau soumis aux mêmes experts (dans la mesure du possible).
- Si les deux avis sont défavorables (C), les fiches, anonymées, sont envoyées à l'auteur par la même voie.
- Si les deux avis sont contradictoires, un troisième avis est requis auprès d'un des membres du comité scientifique et de lecture ; l'avis majoritaire déterminant la procédure de communication des résultats à l'auteur.

## Déontologie

- L'auteur doit réserver l'exclusive de son article à la revue jusqu'à réception des résultats de l'expertise. Dans le cas où celle-ci est défavorable, l'auteur est libéré de tout contrat avec la revue sauf s'il décide d'améliorer son article et de le lui soumettre à nouveau en vue d'une éventuelle publication. Il ne peut plus disposer librement de son article, si celui-ci a été analysé et corrigé par les experts qui ont formulé, dans le détail, les recommandations en vue de son amélioration (cas de figure B).
- L'auteur ne peut plus disposer librement de son article si celui-ci, retenu pour publication, a bénéficié de l'intervention du comité d'édition pour sa mise en forme et en conformité. Il ne peut proposer un article qui a déjà été publié, sauf sous sa forme remaniée. Il est tenu, dans ce cas, de préciser par une note en bas de la première page, les références de la publication antérieure et les motivations de la nouvelle version. L'auteur plagiaire à hauteur d'environ 20% et plus du contenu de son article se verra notifié les sources plagiées et interdit de publication sur avis motivé.
- À moins de 20%, la reformulation des passages ciblés est une condition sine qua non pour une nouvelle expertise de son article. Le plagiat dont il est question ici n'implique pas les citations entre guillemets qui sont nécessairement référencées. L'auteur reste le seul responsable du contenu

de son article même après sa publication dans la revue. Il doit valider, en dernière instance, la version de l'article à publier. L'auteur doit également, avant publication, signer une déclaration d'originalité et cession des droits de reproduction.

-----

Éditeur, **Ziglôbitha**, Université Péléforo Gon Coulibaly



Ziglôbitha, Revue des Arts,  
Linguistique, Littérature &  
Civilisations

## SOMMAIRE

### Éditorial

---

<b>01</b>	<b>Kodjo TETEKPOR</b> Métaphores militaires dans les discours politiques sur la COVID-19 : simple rhétorique ou appel à la responsabilité ?	<b>05-18</b>
<b>02</b>	<b>Youcef ATTIA</b> Consciousness about the Act of Naming in Wacini Laaraj's Novel "The Butterfly Kingdom"	<b>19-34</b>
<b>03</b>	<b>Sadaoui Meriem, Berghouti Tawfiq &amp; Harrat Ali</b> Psychometric properties of the Bar-On emotional intelligence scale according to the modern theory - using the Rasch model	<b>35-58</b>
<b>04</b>	<b>Nicolas WEMAKOY OMOKOTE &amp; Eliezer NTAMBWE MPOSHI Charmant</b> Témoin électoral en République Démocratique du Congo : Garantie de légitimité des résultats ?	<b>59-76</b>
<b>05</b>	<b>Emmanuel KABENGELE KALONJI &amp; Jean René MABWILO KABUYA</b> Existe-t-il une <i>congolité</i> philosophique du droit ? Pour un changement de regard sur le droit congolais	<b>77-90</b>
<b>06</b>	<b>Eliezer NTAMBWE MPOSHI Charmant &amp; Nicolas WEMAKOY OMOKOTE</b> La formation en Criminologie à Kinshasa : la pertinence d'une année préparatoire expérimentée.	<b>91-98</b>
<b>07</b>	<b>KOFFI Konan Roméo et Jean-Marie KOUAKOU</b> Claude Simon, du décor au corps -	<b>99-110</b>
<b>08</b>	<b>Wendmy Désiré GARBA</b> « Le chapeau du chef » de Smarty ou la sublimation d'une réalité sociopolitique par le truchement du conte négro-africain	<b>111-122</b>
<b>09</b>	<b>ZEGHIB Nardjas</b> Sons et Sens : Une Exploration Émotionnelle à travers les Chansons en Français Langue Étrangère	<b>123-132</b>
<b>10</b>	<b>René NGAMBELE NSASAY</b> Complicité et duplicité de la communauté internationale dans l'holocauste congolais	<b>133-148</b>
<b>11</b>	<b>Drissa DIARRASSOUBA, Kouamé Frédéric SIGNO, N'guessan Serge KOUASSI, CISSOKO Saran-COULIBALY &amp; Lacina COULIBALY</b> Techniques de travail de l'argile des potières dans le District du DENGUELE	<b>149-168</b>
<b>12</b>	<b>Simon Seta RASOLOFOMASY</b> Le « jilhe masakoro », un genre chanté traditionnel malgache	<b>169-180</b>

<b>13</b>	<b>Ouanhi Achille GNAKO</b> NICOLAS MACHIAVEL pour un patriotisme politique dans nos sociétés modernes	<b>181-194</b>
<b>14</b>	<b>KIFINDA NGOY Michel</b> Analyse évaluative du rôle stratégique de Radio OKAPI dans les opérations de maintien de la paix des Nations Unies en RDC	<b>195-220</b>
<b>15</b>	<b>Ayoub ENNAIMI et Khadija TAKHDATE</b> L'Impact de la Communication Politique Digitale sur la Promotion Électorale : Cas de la Participation de la Femme Politique Marocaine à la Campagne Électorale de 2021	<b>221-248</b>
<b>16</b>	<b>Daniel ETTIEN</b> L'esthétique leclézienne de l'apocalypse dans <i>Le déluge</i> et <i>Le procès - verbal</i>	<b>249-266</b>
<b>17</b>	<b>Fatoumata Binta Seydi DIALLO</b> Exploration des Interactions Langagières au préscolaire : Implications pour un Apprentissage Efficace du Français et Ajustements Educatifs	<b>267-292</b>
<b>18</b>	<b>KABULU MUYOYI Glody</b> Communication numérique : De la prostitution de rue à la cyberprostitution. Quel avenir pour les adolescents !	<b>293-314</b>
<b>19</b>	<b>Ibrahim Amara DIALLO, Drissa FOFANA &amp; Elianne KY</b> Dignité en Afrique, à l'aune du rigorisme kantien	<b>315-330</b>
<b>20</b>	<b>Alexandre T. DJIMELI</b> La diffusion du discours présidentiel au Cameroun : essai d'analyse critique à partir d'un message à la nation	<b>331-352</b>
<b>21</b>	<b>ABDELLAOUI Nabila Latifa &amp; BENIDIR Fatiha</b> The Impact Of Socio-Economic Factors On Housing Transformation In Djelfa, Algeria	<b>353-368</b>
<b>22</b>	<b>Ali BOUNOUA &amp; Mohammed REBROUB</b> The Influence of Living Standard (Education, Healthcare and Housing) on the Workers Decisions Concerning Social Insurance. (A Study Case of El-Guerrara- Ghardaia- Algeria)	<b>369-386</b>
<b>23</b>	<b>Jean Baptiste RAKOTOARIVELO &amp; Guy RAZAMANY</b> Usage des femmes du philtre par le SIKIDY KARATA A MAHAJANGA : Approche Prométhée	<b>387-402</b>
<b>24</b>	<b>Jean Baptiste RAKOTOARIVELO</b> Dynamisme migratoire de BETSILEO, cas de la ville de MAHAJANGA	<b>403-416</b>
<b>25</b>	<b>Wafia BELIDAM</b> Etude de la variation linguistique dans les textes du slameur Dounga DZ Slam	<b>417-430</b>
<b>26</b>	<b>Brahim HADJ AMER &amp; Said DJEKIDEL</b> Enhancing University Business Incubators And Monitoring Innovation In Achieving Excellent Education, Development, And University Creativity	<b>431-446</b>
<b>27</b>	<b>Aubin Stanislas N'Guéssan KOUASSI</b> <i>L'État z'héros ou la guerre des gaous</i> de Maurice Bandaman : l'ivoirité culturelle en question	<b>447-458</b>

<b>28</b>	<b>Yaya KONÉ</b>	<b>459-476</b>
	La rhétorique du langage de l'univers dans <i>Raga</i> et <i>L'inconnu sur la terre</i> de Jean-Marie Gustave Le Clézio	
<b>29</b>	<b>Serge ELLA ONDO</b>	<b>477-490</b>
	Pour une lecture esthétique de l'impasse dans la production romanesque de V. Y. Mudimbe	
<b>30</b>	<b>Anzim ATTOUMANE HALIDI</b>	<b>491-506</b>
	Enseignement du français à l'UDC : État des lieux et contraintes	



## Exploration des Interactions Langagières au préscolaire : Implications pour un Apprentissage Efficace du Français et Ajustements Educatifs

---

**Fatoumata Binta Seydi DIALLO**

Enseignante-Chercheure à ISFAD

Doctorante à l'ED SHS de l'UGLCS / Conakry

[fbs.diallo@isfad-gn.org](mailto:fbs.diallo@isfad-gn.org)

**Résumé :** Cet article examine l'impact des interactions langagières en classe préscolaire sur l'apprentissage du français, en se basant sur des données de centres tels que le PA, l'EJO et le CEC. La problématique explore si les modalités actuelles d'interactions, potentiellement transmissives, constituent un obstacle à la transmission efficace du français. La recherche, influencée par Fasel (2014) et Vygotsky (1934), identifie les forces et faiblesses des pratiques actuelles, mettant en avant l'interaction langagière comme stimulant la communication, la pensée individuelle et le développement personnel. La méthodologie ethno méthodologique explore les schémas d'interaction naturels en classe, avec des observations filmées dans des écoles préscolaires à Conakry, Guinée. L'analyse, basée sur une grille multidimensionnelle, évalue les compétences communicatives des éducateurs. Les résultats soulignent l'importance du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage dans la qualité des interactions. L'approche du CLASS Pre-K de Pianta et al. (2008) est utilisée pour évaluer la qualité des interactions en tenant compte du contexte plurilingue. En conclusion, l'article insiste sur l'importance cruciale des interactions langagières en classe préscolaire pour le développement linguistique des enfants et suggère des ajustements.

**Mots-clés :** interactions langagières, préscolaire, apprentissage du français.

**Abstract :** This article explores the impact of language interactions in preschool classrooms on the learning of French, drawing on data from centers such as PA, EJO, and CEC. The central issue examines whether current modes of potentially transmissive interactions pose a hindrance to effective French transmission. Influenced by Fasel (2014) and Vygotsky (1934), the research identifies the strengths and weaknesses of current practices, emphasizing language interaction as a stimulus for communication, individual thought, and personal development. The ethnomethodological methodology delves into natural interaction patterns in classrooms, utilizing filmed observations in preschools in Conakry, Guinea. The analysis, based on a multidimensional grid, assesses educators' communicative skills. Results underscore the importance of emotional support, class organization, and learning support in the quality of interactions. The CLASS Pre-K approach by Pianta et al. (2008) is employed to evaluate interaction quality while considering the plurilingual context. In conclusion, the article emphasizes the crucial role of language interactions in preschool classrooms for the linguistic development of children and suggests necessary adjustments.

**Keywords :** Language Interactions, Preschool, French Language Learning

## **Introduction**

L'éducation préscolaire revêt une importance cruciale dans le développement des compétences linguistiques des enfants, en particulier dans le contexte de l'apprentissage du français. La qualité des interactions langagières en classe joue un rôle déterminant dans la transmission efficace de la langue, posant ainsi des questions fondamentales sur les pratiques éducatives mises en œuvre dans ces centres. Cette analyse s'appuie sur des données spécifiques provenant de classes de petite et de grande section de plusieurs centres préscolaires, à savoir le PA, l'EJO, et le CEC.

## **Problématique**

Dans les centres préscolaires, comment s'opère la transmission du français en grande section, et dans quelle mesure les interactions langagières en classe peuvent-elles constituer un obstacle à cette transmission ? L'hypothèse sous-jacente est que les modalités actuelles d'interactions langagières pourraient ne pas être optimales pour favoriser la transmission efficace de la langue française. Nous postulons que les éducateurs recourent généralement à une méthode transmissive.

À travers une analyse approfondie des interactions langagières, il s'agit de comprendre comment ces interactions façonnent l'environnement éducatif et influencent le processus d'apprentissage du français. En examinant les différents centres préscolaires, notamment le PA, l'EJO, et le CEC, nous cherchons à identifier les forces et les faiblesses des pratiques actuelles et à explorer les perspectives théoriques qui les sous-tendent.

Cette recherche vise à apporter des éclaircissements sur la dynamique des interactions langagières en classe, en mettant en évidence les aspects socioconstructivistes, cognitivistes, et behavioristes. À travers cette exploration, nous cherchons à répondre à la question centrale : Comment les interactions langagières en classe contribuent-elles à la transmission du français dans les centres préscolaires, et dans quelle mesure ces interactions peuvent-elles être optimisées pour maximiser l'efficacité de cet apprentissage ?

Cette question de recherche se situe au cœur d'une réflexion approfondie sur les pratiques éducatives en matière d'apprentissage du français au préscolaire. Elle ouvre la voie à une problématique de recherche riche et multidimensionnelle.

### *0.1 Cadre théorique*

L'interaction langagière, au cœur de ce cadre théorique, se dessine selon la définition de Fasel (2014) et s'enrichit des perspectives de Vygotsky (1934) pour

éclairer le dynamisme de l'apprentissage linguistique dans les centres préscolaires de Conakry.

Selon Fasel (2014), l'interaction langagière va bien au-delà de la simple transmission d'informations verbales. En milieu éducatif, elle se présente comme un instrument stimulant la communication, mais également la pensée individuelle, le développement personnel, et la transformation des apprenants. L'échange verbal devient un catalyseur puissant où idées prennent forme, processus cognitifs s'activent, et réflexion individuelle est sollicitée.

Vygotsky (1934) met en avant le rôle crucial de l'interaction sociale dans le développement cognitif, en particulier le rôle du langage dans la médiation de la pensée. En classe, les apprenants ne sont pas de simples récepteurs passifs, mais des producteurs actifs de connaissances, participant activement à la construction du savoir. Cette perspective élargie souligne le rôle du langage en éducation, en tant qu'outil dynamique permettant la réflexion autonome et l'épanouissement intellectuel.

Dans le contexte plurilingue des centres préscolaires, la diversité linguistique et culturelle intensifie cette dynamique d'interaction. Les enseignants agissent en tant que médiateurs, favorisant la sensibilisation aux différentes expressions culturelles, renforçant ainsi la dimension interculturelle de l'apprentissage linguistique.

La synergie entre la compréhension et la production linguistique en classe crée un environnement propice à l'acquisition du langage. Les échanges entre enseignants et apprenants ainsi qu'entre pairs jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques, favorisant à la fois la réception et la production de la langue cible.

La transmission du français en classe maternelle, dans un contexte plurilingue, est un défi pédagogique complexe nécessitant une approche attentive et adaptée. La qualité des interactions langagières, la diversité des langues présentes, et la dynamique particulière de l'acquisition linguistique chez les jeunes apprenants sont des éléments clés à considérer. Dans cette perspective, le cadre conceptuel du CLASS Pre-K, élaboré par Pianta et al. (2008), offre une base solide pour comprendre et évaluer la qualité des interactions en classe maternelle. En se concentrant sur le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage, cette approche socioconstructiviste met en lumière l'importance cruciale des interactions langagières dans le processus d'acquisition du langage, tout en tenant compte des spécificités du contexte plurilingue.

L'approche du CLASS Pre-K, développée par Pianta et al. (2008), propose une évaluation détaillée de la qualité des interactions en classe maternelle.

Structuré en dix dimensions et réparti dans les domaines du « soutien émotionnel », de « l'organisation de la classe », et du « soutien à l'apprentissage », ce cadre offre une vision générale du contexte éducatif. Le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) devient ainsi un outil crucial dans la recherche en éducation, particulièrement dans le domaine de la petite enfance, en offrant des niveaux spécifiques comme le CLASS Pre-K et K-3.

Cette approche permet d'analyser les interactions enseignant-élève sous plusieurs angles, allant au-delà de la simple transmission de connaissances. Elle met en avant l'importance du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe, et du soutien à l'apprentissage, soulignant que la qualité de ces dimensions est essentielle pour le développement global des enfants, y compris leur acquisition linguistique. En intégrant ces éléments dans l'évaluation, le CLASS Pre-K offre une perspective complète sur la qualité des interactions en classe maternelle, favorisant ainsi un environnement propice à l'apprentissage et au développement des compétences linguistiques des jeunes apprenants.

## *0.2. Méthodologie*

La recherche s'articule autour de l'importance cruciale de la période préscolaire dans le développement cognitif et linguistique des enfants. Pour optimiser les pratiques pédagogiques et favoriser un apprentissage efficace, une méthodologie qualitative basée sur les principes de l'ethnométhodologie est adoptée pour explorer en profondeur les interactions langagières au sein des classes préscolaires.

Les données recueillies sont principalement de nature interactionnelle, impliquant des échanges verbaux et non verbaux entre les éducateurs et les enfants. Cette orientation qualitative est justifiée par les principes fondamentaux de l'ethnométhodologie, une approche méthodologique appropriée pour étudier les pratiques et procédures quotidiennes des individus.

L'ethnométhodologie, définie par Coulon (2019 : 05), se concentre sur l'analyse des méthodes et procédures utilisées par les individus dans leur vie quotidienne. Dans le cadre de cette recherche, elle permet d'explorer les schémas d'interaction langagière émergents naturellement au sein des classes préscolaires, en se focalisant sur les méthodes de communication des éducateurs et des enfants.

Le processus méthodologique débute par une analyse exhaustive des données existantes liées au contexte préscolaire, jetant les bases d'une investigation approfondie. Les résultats de cette analyse orientent la recherche vers des séances d'observation en situation de classe, conformément aux recommandations d'Angers (2005). Les séances d'observation, réalisées dans trois

écoles préscolaires en Guinée, sont intégralement filmées pour assurer l'authenticité des données tout en évitant les biais potentiels. Les séquences filmées sont ensuite transcrites en tenant compte des composantes non verbales, selon les recommandations de Bigot (2005 : 01).

L'étude s'effectue dans trois types d'écoles préscolaires (centre communautaire, jardin d'enfant, et maternelle) à Conakry, Guinée, sélectionnées après une visite de terrain. Les écoles sont choisies en tenant compte de divers critères tels que la variété géographique et le type d'établissement.

L'observation menée dans les classes de grande section et de petite section. Une grille d'observation multidimensionnelle est élaborée pour évaluer les compétences communicatives, linguistiques, sociolinguistiques, et pragmatiques des éducateurs. Cette approche vise à capturer la diversité des compétences des éducateurs et à offrir une vision approfondie des dynamiques langagières présentes dans le contexte préscolaire étudié.

Les dimensions évaluées comprennent le "soutien émotionnel" (climat positif, climat négatif, sensibilité de l'éducateur, prise en considération du point de vue de l'enfant), l'"organisation de la classe" (gestion des comportements, productivité, modalités d'apprentissage), et le "soutien à l'apprentissage" (développement de concepts, qualité de la rétroaction, modelage langagier). Ces dimensions contribuent à définir le rôle crucial des éducateurs dans la création d'un environnement d'apprentissage linguistique enrichissant et stimulant pour les enfants, favorisant leur développement optimal.

## **2- Présentation des Résultats**

### *2.1- Les résultats des grilles d'analyse des interactions langagières du centre préscolaire « PA »*

Le centre préscolaire "PA" a procédé à l'évaluation des interactions langagières dans deux classes distinctes, identifiées par les codes GSPA et PSPA. Les résultats sont résumés ci-dessous.

#### **- Résultats de l'Évaluation de la Classe GSPA**

##### **Le soutien émotionnel**

Dans la classe GSPA, les indicateurs du soutien émotionnel dévoilent un climat positif, marqué par la proximité physique de l'éducateur et des enfants, une implication active dans les activités, l'utilisation de règles de politesse, et une attitude chaleureuse. En ce qui concerne la prise en considération du point de vue de l'enfant, quatre critères sur six ont été atteints, bien que des améliorations soient nécessaires, notamment dans la demande aux enfants de justifier ou d'expliquer leurs réponses et l'utilisation d'expressions faciales pour encourager

les enfants à s'exprimer. En ce qui concerne la sensibilité de l'éducateur, deux critères sur quatre ont été atteints, avec une note particulière sur le fait que les enfants ne recherchent pas fréquemment du réconfort auprès de l'éducateur, et que celui-ci ne demande pas à d'autres enfants d'expliquer les instructions en cas d'incompréhension.

### **L'organisation de la classe**

En termes d'organisation de la classe, les indicateurs de gestion des comportements révèlent une approche efficace, caractérisée par la création d'un climat positif, un encadrement constant des enfants, la clarté des consignes, et le respect des règles. Cependant, la planification des activités et des transitions en tenant compte du rythme d'apprentissage des enfants doit être améliorée. Concernant la productivité, trois critères sur quatre ont été atteints, montrant un aménagement approprié de la salle, une adaptation du mobilier aux besoins des enfants, et la disponibilité de matériel pédagogique.

### **Le soutien à l'apprentissage**

Dans le domaine du soutien à l'apprentissage, les indicateurs du développement des concepts indiquent que seul un critère sur trois, la résolution des problèmes par les enfants, a été atteint. En ce qui concerne la qualité de la rétroaction, deux critères sur trois ont été satisfaits, avec une fréquence d'interactions appropriée et un soutien apporté. Cependant, la mise en place de groupes de travail reste absente. Enfin, les indicateurs du modelage langagier révèlent que trois critères sur quatre ont été atteints, soulignant la reformulation des énoncés des enfants, la description des actions à haute voix, et la pratique de faire répéter. Toutefois, l'utilisation de questions ouvertes n'est pas observée.

### **- Résultats de l'Évaluation de la Classe PSPA**

#### **Le soutien émotionnel**

Dans la classe PSPA, les indicateurs du soutien émotionnel témoignent d'un climat positif, caractérisé par la proximité physique de l'éducateur et des enfants, une implication active dans les activités, l'usage de règles de politesse, et une attitude chaleureuse. En ce qui concerne la prise en considération du point de vue de l'enfant, cinq critères sur six ont été atteints, bien que l'éducateur ne demande pas fréquemment aux enfants de justifier ou d'expliquer leurs réponses. En ce qui concerne la sensibilité de l'éducateur, trois critères sur quatre ont été atteints, mettant en avant la participation active des enfants, la recherche de réconfort auprès de l'éducateur, et la mise à disposition d'outils pour aider à la

compréhension. Cependant, l'éducateur ne demande pas à d'autres enfants d'expliquer les instructions en cas d'incompréhension.

### **L'organisation de la classe**

En termes d'organisation de la classe, les indicateurs de gestion des comportements indiquent une approche efficace, avec la création d'un climat positif, un encadrement constant des enfants, la clarté des consignes, et le respect des règles. Toutefois, la planification des activités et des transitions en tenant compte du rythme d'apprentissage des enfants n'est pas observée. Concernant la productivité, trois critères sur quatre ont été atteints, révélant un aménagement adéquat de la salle, une adaptation du mobilier aux besoins des enfants, et la disponibilité de matériel pédagogique.

### **Le soutien à l'apprentissage**

Dans le domaine du soutien à l'apprentissage, les indicateurs du développement des concepts indiquent qu'un seul critère sur trois, la résolution des problèmes par les enfants, a été atteint. Pour la qualité de la rétroaction, deux critères sur trois ont été satisfaits, avec une fréquence d'interactions appropriée et un soutien apporté. Cependant, la mise en place de groupes de travail reste absente. Enfin, les indicateurs du modelage langagier révèlent que trois critères sur quatre ont été atteints, soulignant la reformulation des énoncés des enfants, la description des actions à haute voix, et la pratique de faire répéter. Toutefois, l'utilisation de questions ouvertes n'est pas notée.

### *2.2- Les résultats de la grille d'analyse des interactions langagières du centre préscolaire « CEC »*

Le centre préscolaire "CEC" a procédé à l'évaluation des interactions langagières dans deux classes distinctes, identifiées par les codes GSCEC et PSCEC. Les résultats sont résumés ci-dessous.

- Résultats de l'Évaluation de la classe PSCEC :

#### **Soutien Émotionnel :**

La classe PSCEC présente un climat positif avec une implication active de l'éducateur, l'usage de règles de politesse, et une attitude chaleureuse. Cependant, des ajustements sont nécessaires pour favoriser la proximité physique.

### **Organisation de la Classe :**

La gestion des comportements est satisfaisante, mais des lacunes subsistent dans la planification des activités en fonction du rythme d'apprentissage. Les modalités d'apprentissage nécessitent également une amélioration, notamment dans l'utilisation de méthodes auditives et motrices.

### **Soutien à l'Apprentissage :**

Bien que des éléments du développement des concepts soient abordés, des progrès sont requis, en particulier dans l'analyse, la comparaison, et la mise en relation des concepts. La qualité de la rétroaction doit être renforcée, avec un besoin d'introduire des groupes de travail.

- Résultats de l'Évaluation de la classe GSCEC :

### **Soutien Émotionnel :**

La classe GSCEC maintient une dynamique émotionnelle équilibrée avec l'engagement actif de l'éducateur dans les activités et la création d'une atmosphère chaleureuse. Cependant, l'effectif élevé limite la proximité physique, compliquant l'établissement de règles de politesse claires. Pour la prise en considération du point de vue de l'enfant, bien que le courage à s'exprimer soit encouragé, des opportunités d'autonomie nécessitent développement. L'éducateur devrait stimuler la curiosité en encourageant les questions, les découvertes et les expressions d'idées. L'utilisation d'expressions encourageantes et de mimiques pendant les échanges doit être renforcée. Concernant la sensibilité de l'éducateur, la participation active des enfants est notable, mais des aspects cruciaux tels que le réconfort, la médiation entre pairs face à l'incompréhension, et la mise à disposition d'outils pour faciliter la compréhension nécessitent une attention particulière.

### **Organisation de la Classe :**

La gestion des comportements est globalement positive, avec un climat propice, une supervision constante, des consignes claires et le respect des règles. Cependant, des ajustements sont nécessaires pour planifier les activités selon le rythme d'apprentissage, aménager l'espace conformément aux modalités d'apprentissage et adapter le mobilier aux besoins des enfants. En ce qui concerne les modalités d'apprentissage, les méthodes visuelles et la motivation des enfants sont des points forts. Cependant, pour une approche pédagogique plus complète, l'intégration des méthodes auditives et motrices est recommandée.

### **Soutien à l'Apprentissage :**

L'amélioration du développement des concepts est cruciale, notamment dans l'analyse, la comparaison, la mise en relation et la résolution de problèmes par les enfants. Bien que la fréquence des interactions soit satisfaisante, l'absence de groupes de travail et de soutien indique des opportunités d'amélioration. Dans le modelage langagier, des efforts supplémentaires sont requis pour la reformulation des énoncés comportant des erreurs et l'utilisation de questions ouvertes.

#### *2.3- Les résultats de la grille d'analyse des interactions langagières du centre préscolaire « EJO »*

Le centre préscolaire "EJO" a procédé à l'évaluation des interactions langagières dans deux classes distinctes, identifiées par les codes GSEJO et PSEJO. Les résultats sont résumés ci-dessous.

#### **- Résultats de l'Évaluation de la classe GSEJO :**

##### **Soutien Émotionnel :**

La classe GSEJO démontre un climat émotionnel globalement positif, marqué par une proximité physique entre l'éducateur et les enfants, une participation active dans les activités, le respect des règles de politesse, et une atmosphère chaleureuse. Les points forts incluent l'autonomie encouragée, les occasions offertes aux enfants pour poser des questions, faire des découvertes, et exprimer leurs idées. Néanmoins, des lacunes sont observées dans la justification des réponses et l'utilisation d'expressions faciales et de mots encourageants. La sensibilité de l'éducateur est partiellement atteinte malgré une participation active des enfants, la recherche de réconfort, et la mise à disposition d'outils en cas d'incompréhension. Des améliorations sont nécessaires, notamment dans la manière dont les enfants sont sollicités pour expliquer les instructions.

##### **Organisation de la Classe :**

La gestion des comportements est bien assurée, avec un climat positif, une surveillance constante, des consignes claires et le respect des règles. La productivité est satisfaisante grâce à un aménagement de la salle en fonction des modalités d'apprentissage, une adaptation du mobilier aux besoins des enfants, et la présence de matériel pédagogique. Cependant, la planification des activités en tenant compte du rythme d'apprentissage nécessite une amélioration. Bien que les méthodes visuelles et la motivation des enfants soient des points forts au niveau des modalités d'apprentissage, l'intégration de méthodes auditives et motrices doit être renforcée pour une approche plus diversifiée.

### **Soutien à l'Apprentissage :**

Le développement des concepts montre des lacunes, notamment dans l'analyse, la comparaison, la mise en relation des concepts, la résolution de problèmes, et la description détaillée des concepts. En ce qui concerne la qualité de la rétroaction, bien que la fréquence des interactions soit satisfaisante, l'absence de groupes de travail et de soutien indique des opportunités manquées. Le modelage langagier est présent dans la description des actions à haute voix et en faisant répéter. Cependant, des efforts supplémentaires sont requis pour la reformulation des phrases comportant des erreurs et l'utilisation de questions ouvertes.

- Résultats de l'Évaluation de la classe PSEJO :

### **Soutien Émotionnel :**

Les critères indiquant un climat positif sont pleinement satisfaits dans la classe, englobant la proximité physique, l'implication active de l'éducateur, l'usage des règles de politesse, et la création d'une ambiance chaleureuse. Pour la Prise en Considération du Point de Vue de l'Enfant, trois critères sur six sont atteints, mettant en évidence l'autonomie des enfants, l'intérêt pour leurs idées, et leur courage à s'exprimer. Cependant, des lacunes sont notées dans la demande de justification des réponses, l'utilisation d'expressions faciales et de mots encourageants, ainsi que l'encouragement général à l'expression. Concernant la Sensibilité de l'Éducateur, deux critères sur quatre sont accomplis, tels que la participation active des enfants et la recherche de réconfort. Néanmoins, des améliorations sont nécessaires, notamment dans la demande à un autre enfant d'expliquer les instructions et la mise à disposition d'outils pour favoriser la compréhension individuelle.

### **Organisation de la Classe :**

Les critères liés à la gestion des comportements sont tous atteints, soulignant la création d'un climat positif, la surveillance constante, la clarté des consignes, et le respect des règles. Pour la Productivité, trois des quatre critères sont respectés, mettant en évidence l'aménagement adapté de la salle, l'ajustement du mobilier aux besoins des enfants, et la présence de matériel pédagogique. Cependant, la planification des activités en fonction du rythme d'apprentissage nécessite des améliorations. Au niveau des Modalités d'Apprentissage, un seul critère sur quatre est atteint, soulignant la motivation des enfants. Des méthodes visuelles, auditives, et motrices doivent être intégrées pour une approche plus diversifiée.

### **Soutien à l'Apprentissage :**

Au niveau du Développement des Concepts, aucun des cinq critères n'est atteint, indiquant des lacunes dans l'analyse, la description, la comparaison, la mise en relation et la résolution de problèmes par les enfants. En ce qui concerne la Qualité de la Rétroaction, un critère sur trois est respecté, soulignant la fréquence des interactions. Cependant, l'absence de groupes de travail et d'étayage révèle des opportunités manquées. Pour le Modelage Langagier, deux critères sur quatre sont atteints, mettant en évidence la description des actions à haute voix et la pratique de faire répéter. Cependant, des améliorations sont nécessaires dans la reformulation des phrases erronées des enfants et l'utilisation de questions ouvertes.

### **3- Analyse des Résultats :**

#### *3.1- Analyse des interactions langagières au sein du centre préscolaire "PA"*

##### **- Classe : GSPA**

##### **Soutien émotionnel :**

Dans la classe de grande section du centre préscolaire PA, règne une atmosphère positive avec un taux de réussite de 100%. Cependant, parmi les six critères évaluant la prise en compte du point de vue de l'enfant, seuls quatre ont été atteints, représentant une réussite de 66,66%. La sensibilité de l'éducateur, évaluée à partir de quatre indicateurs, affiche une réussite de 50%. En somme, le soutien émotionnel atteint une réussite globale de 72,22%.

##### **Organisation de la classe :**

La gestion des comportements obtient un score parfait de 100%, la productivité atteint 75%, et les modalités d'apprentissage affichent un taux de réussite de 50%, aboutissant à une organisation de classe globale de 75% de réussite.

##### **Soutien à l'apprentissage :**

Le développement des concepts réussit à 33,33%, la qualité de la rétroaction à 66,66%, et le modelage langagier à 75%, générant un soutien à l'apprentissage de 58,33%. Malgré des interactions conformes aux principes cognitifs et socioconstructivistes, des lacunes dans la verbalisation des actions des enfants affectent la réussite globale, évaluée à 68,51%.

Ainsi, la qualité d'interaction langagière en classe de grande section au centre d'éducation préscolaire PA est de 68,51%.

Dans les centres préscolaires, l'approche pédagogique s'inspire de différentes perspectives, influençant les interactions langagières en classe.

Le behaviorisme se manifeste dans le soutien émotionnel par la proximité physique, l'implication active et l'application de règles de politesse. Cependant, des signes de climat négatif, tels que la colère, nécessitent des ajustements pour favoriser un environnement plus positif. Dans l'organisation de la classe, la gestion des comportements, la clarté des consignes et le respect des règles reflètent une approche behavioriste, axée sur les comportements observables.

Le cognitivisme de Piaget transparait dans le soutien émotionnel par les lacunes dans la justification des réponses et l'absence d'expressions faciales encourageantes, soulignant le besoin de renforcer la compréhension cognitive des enfants. L'importance accordée à la planification des activités en fonction du rythme d'apprentissage met en évidence une considération des aspects cognitifs de l'organisation de la classe.

Le constructivisme, également associé à Piaget, se reflète dans le soutien émotionnel par l'encouragement à la justification des réponses et l'utilisation d'expressions faciales pour stimuler l'expression individuelle. Cependant, des opportunités d'application des principes constructivistes émergent dans le développement des concepts, notamment la résolution de problèmes.

Le socioconstructivisme de Vygotsky se manifeste dans le soutien émotionnel par la recherche fréquente de réconfort auprès de l'éducateur, soulignant l'importance des interactions sociales. Cependant, l'absence de demandes aux autres enfants d'expliquer les instructions indique une lacune dans l'application complète des principes socioconstructivistes.

Ainsi, les interactions langagières en classe reflètent un mélange d'approches pédagogiques, avec des opportunités d'amélioration pour une intégration plus complète des principes constructivistes et socioconstructivistes.

En résumé, bien que la classe présente des forces notables, des ajustements spécifiques, tels que l'accent accru sur l'analyse des concepts et l'utilisation de questions ouvertes, pourraient contribuer à une approche encore plus globale et efficace pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants. La classe illustre une convergence entre les approches cognitiviste et socioconstructiviste, avec une intégration harmonieuse d'éléments behavioristes et constructivistes de Piaget. L'analyse souligne l'importance d'incorporer des méthodologies diverses, privilégiant la compréhension et l'expression orale des élèves, alignées avec les principes du cognitivisme et du socioconstructivisme. Elle infirme de manière convaincante l'hypothèse d'une méthode transmissive magistrale, mettant en avant une approche éducative interactive et inclusive. Cette prise de conscience plus raffinée de la pédagogie souligne l'importance de diversifier les méthodes pour favoriser un apprentissage approfondi et une expression orale robuste des élèves.

**- Classe : PSPA**

**Soutien émotionnel :** En classe de petite section au centre préscolaire PA, un climat positif prévaut avec un taux de réussite de 100%. La prise en considération du point de vue de l'enfant, évaluée avec cinq indicateurs positifs sur six, atteint une réussite de 83,33%. La sensibilité de l'éducateur, évaluée avec trois indicateurs positifs sur quatre, affiche une réussite de 75%. Ainsi, le soutien émotionnel global est de 86,11%.

**Organisation de la classe :** Concernant l'organisation de la classe, la gestion des comportements obtient un score parfait de 100%, la productivité, avec trois indicateurs sur quatre positifs, atteint 75%, et les modalités d'apprentissage, avec trois indicateurs positifs sur quatre, atteignent également 75%. La réussite globale pour l'organisation de la classe est donc de 83,33%.

**Soutien à l'apprentissage :** Au niveau du soutien à l'apprentissage, le développement des concepts présente un échec de 100%, la qualité de la rétroaction, avec deux indicateurs positifs sur trois, atteint une réussite de 66,66%, et le modelage langagier, avec trois indicateurs positifs sur quatre, affiche 75% de réussite. Le soutien à l'apprentissage réussi est donc de 47,22%. Cependant, des lacunes dans la verbalisation des actions des enfants affectent la réussite globale, évaluée à 72,22%.

En synthèse, la qualité d'interaction langagière en classe de petite section au centre d'éducation préscolaire PA est de 72,22%.

Dans la classe PSPA, une analyse attentive des interactions langagières à la lumière des perspectives pédagogiques révèle une diversité d'approches qui façonnent l'environnement éducatif. Examinons ces interactions à travers les lentilles du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme, et du socioconstructivisme.

1. Behaviorisme : Les manifestations du behaviorisme dans le soutien émotionnel sont observables à travers la proximité physique, l'implication active, et l'utilisation des règles de politesse. Ces éléments s'inscrivent dans une approche axée sur l'observation des comportements souhaités et leur renforcement. De même, dans l'organisation de la classe, la création d'un climat positif, la clarté des consignes, et le respect des règles reflètent une orientation behavioriste visant à instaurer un environnement discipliné propice à l'apprentissage.

2. Cognitivisme : Les indicateurs de soutien émotionnel soulignant l'importance de la justification des réponses et de l'utilisation d'expressions faciales pour communiquer sont alignés avec une perspective cognitive. Ces éléments mettent en évidence l'accent mis sur la compréhension mentale des enfants. De

plus, dans l'organisation de la classe, la planification des activités en fonction du rythme d'apprentissage dénote une prise en compte des processus cognitifs individuels, favorisant ainsi une approche cognitiviste dans la structuration des apprentissages.

3. Constructivisme (Piaget) : Le soutien émotionnel encourageant l'appel à la justification des réponses et à l'expression active des enfants s'inscrit dans une perspective constructiviste. Ces pratiques favorisent la construction individuelle du savoir par les apprenants. Cependant, les lacunes dans le développement des concepts indiquent des opportunités d'application plus complète des principes constructivistes pour stimuler une compréhension plus profonde.

4. Socioconstructivisme (Vygotsky) : Les éléments socioconstructivistes dans le soutien émotionnel se manifestent à travers la recherche fréquente de réconfort auprès de l'éducateur et l'absence de demande aux autres enfants d'expliquer les instructions. Ces pratiques soulignent l'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Cependant, l'absence de groupes de travail révèle une lacune dans l'application complète des principes socioconstructivistes, qui mettent en avant l'apprentissage collaboratif comme vecteur de construction des connaissances.

En synthèse, les interactions en classe révèlent une approche équilibrée entre le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Toutefois, pour optimiser l'apprentissage, il pourrait être bénéfique d'intégrer davantage d'éléments cognitifs et conceptuels tout en encourageant la collaboration sociale. L'analyse des interactions révèle une perspective éducative prédominante qui adopte une approche équilibrée, intégrant des éléments du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme. Aucune de ces perspectives n'est privilégiée exclusivement, suggérant ainsi que l'éducateur adopte une approche globale. Cette approche combine différentes théories pédagogiques pour créer un environnement éducatif varié, adapté aux besoins des élèves en petite section. Cette analyse contredit l'hypothèse selon laquelle les éducateurs se limitent à la méthode transmissive (magistrale), qui ne favorise pas la compréhension et l'expression orale. En infirmant cette hypothèse, on démontre que l'enseignement ne se réduit pas à une simple transmission unidirectionnelle de connaissances. Au contraire, l'approche éducative semble privilégier des méthodes interactives qui encouragent la compréhension et l'expression orale des élèves.

### 3.2- Analyse des interactions langagières du centre préscolaire « CEC »

#### - Classe : PSCEC

**Soutien émotionnel :** Au niveau du soutien émotionnel, le climat positif, avec trois indicateurs positifs sur quatre, a une réussite de 75%. Cependant, l'effectif pléthorique de la salle ne favorise pas une proximité physique de l'éducateur et des enfants. Aussi, la prise en considération du point de vue de l'enfant, avec deux indicateurs positifs sur six, a 33,33% de réussite et la sensibilité de l'éducateur, avec un indicateur positif sur quatre, a 25% de réussite. Soit un soutien émotionnel réussi de 44,44%.

**L'organisation de la classe :** En ce qui concerne l'organisation de la classe, la gestion des comportements a une réussite de 100%, la productivité, avec un indicateur positif mais passable sur quatre, a une réussite de 25% et les modalités d'apprentissage, avec deux indicateurs positifs sur quatre, ont 50% de réussite. Soit une organisation de la classe de 58,33% de réussite. Cependant, la résolution de problèmes, les interactions fréquentes, et le soutien sont conformes aux principes cognitifs et socioconstructivistes, bien que l'absence d'analyse et de mise en relation des concepts aille à l'encontre du développement cognitif.

**Soutien à l'apprentissage :** Au niveau du soutien à l'apprentissage, le développement des concepts, avec un indicateur positif sur quatre, a une réussite de 25%, la qualité de la rétroaction, avec un indicateur positif sur trois, a une réussite de 33,33% et le modelage langagier, avec trois indicateurs positifs sur quatre, a 75% de réussite. Soit un soutien à l'apprentissage réussi de 44,44%. Cependant, des lacunes dans la verbalisation des actions des enfants affectent la réussite globale, évaluée à 49,07%.

Dans l'examen des interactions langagières au sein de la classe PSCEC, une analyse à travers les perspectives pédagogiques révèle la diversité des approches éducatives adoptées. Les tenants du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme influent de manière variée sur le climat émotionnel, la gestion de la classe, le soutien à l'apprentissage, et la prise en compte du point de vue de l'enfant.

1. Behaviorisme : Dans le soutien émotionnel, l'accent sur la création d'un climat positif et la gestion des comportements reflète une approche behavioriste. Les comportements observables sont renforcés positivement pour favoriser un environnement propice à l'apprentissage. De même, la gestion des comportements à 100% s'aligne avec les principes behavioristes, mettant en avant la discipline et la récompense comme moteurs de comportement.

2. Cognitivism : L'analyse du soutien émotionnel met en évidence la prise en compte du point de vue de l'enfant et la sensibilité de l'éducateur, évaluées en termes de compréhension cognitive. La planification des activités en fonction du rythme d'apprentissage des enfants souligne également une approche cognitive, mettant en avant l'importance de la cognition individuelle dans le processus d'apprentissage.

3. Constructivisme : Les aspects tels que la prise en compte du point de vue de l'enfant et la sensibilité de l'éducateur reflètent une orientation constructiviste. Ces pratiques encouragent l'interaction et la construction active du savoir par les apprenants. Cependant, les lacunes dans le développement des concepts signalent des opportunités pour une application plus approfondie des principes constructivistes.

4. Socioconstructivisme : La recherche fréquente de réconfort auprès de l'éducateur s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, soulignant l'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Cependant, l'absence de groupes de travail révèle une lacune dans l'application complète des principes socioconstructivistes, qui mettent en avant l'apprentissage collaboratif comme un élément essentiel de la construction des connaissances.

En conclusion, la classe présente des bases solides, mais des ajustements sont nécessaires pour renforcer les aspects cognitifs, constructivistes et socioconstructivistes, garantissant ainsi un environnement d'apprentissage encore plus complet et efficace. L'analyse des interactions langagières dans la classe démontre de manière convaincante que l'approche pédagogique adoptée transcende largement l'hypothèse selon laquelle les éducateurs se limitent à une méthode transmissive magistrale. Au contraire, la classe s'inscrit principalement dans une approche socioconstructiviste et cognitive, soulignant l'importance cruciale de l'interaction sociale et du développement cognitif dans le processus d'apprentissage. Cette conclusion infirme de manière significative l'idée réductrice d'une simple transmission unidirectionnelle de connaissances. Elle met en évidence le fait que l'enseignement va au-delà de cette approche, privilégiant des méthodes interactives qui non seulement favorisent la compréhension des concepts mais également encouragent activement l'expression orale des enfants. En reconnaissant l'importance de l'interaction sociale, la classe se positionne dans le cadre du socioconstructivisme, où le partage d'idées, les échanges entre pairs et la construction collective du savoir sont des éléments essentiels. Parallèlement, en mettant l'accent sur le développement cognitif à travers des méthodes qui favorisent la compréhension approfondie, la classe s'aligne également sur les principes du cognitivism. Ainsi,

l'approche éducative adoptée dans cette classe met en avant une méthodologie interactive qui stimule tant la compréhension que l'expression orale chez les élèves.

**- Classe : GSCEC**

**Soutien émotionnel :** Au niveau du soutien émotionnel, le climat positif, avec deux indicateurs positifs sur quatre, a une réussite de 50%. Cependant, l'effectif pléthorique de la salle ne favorise pas une proximité physique de l'éducateur et des enfants et ne permet pas d'identifier les règles usuelles de la politesse. Aussi, la prise en considération du point de vue de l'enfant, avec un indicateur positif sur six, a 16,66% de réussite et la sensibilité de l'éducateur, avec un indicateur positif sur quatre, a 25% de réussite. Soit un soutien émotionnel réussi de 30,55%.

**L'organisation de la classe :** En ce qui concerne l'organisation de la classe, la gestion des comportements a une réussite de 100%, la productivité, avec un indicateur positif mais passable sur quatre, a une réussite de 25% et les modalités d'apprentissage, avec deux indicateurs positifs sur quatre, ont 50% de réussite. Soit une organisation de la classe de 58,33% de réussite. Cependant, la résolution de problèmes, les interactions fréquentes, et le soutien sont conformes aux principes cognitifs et socioconstructivistes, bien que l'absence d'analyse et de mise en relation des concepts aille à l'encontre du développement cognitif.

**Soutien à l'apprentissage :** Au niveau du soutien à l'apprentissage, le développement des concepts, avec aucun indicateur positif, a un échec de 100%, la qualité de la rétroaction, avec un indicateur positif sur trois, a une réussite de 33,33% et le modelage langagier, avec deux indicateurs positifs sur quatre, a 50% de réussite. Soit un soutien à l'apprentissage réussi de 61,11%. Cependant, des lacunes dans la verbalisation des actions des enfants affectent la réussite globale, évaluée à 49,99%.

Dans la classe GSCEC, une analyse attentive des interactions langagières à la lumière des perspectives pédagogiques révèle une diversité d'approches qui façonnent l'environnement éducatif. Examinons ces interactions à travers les lentilles du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme, et du socioconstructivisme.

Dans la perspective du behaviorisme, les interactions au sein de la classe sont façonnées par des principes visant à renforcer les comportements souhaités. La gestion des comportements, caractérisée par la clarté des consignes, la création d'un climat positif, et le respect des règles, est alignée sur cette approche, cherchant à prévenir les écarts de conduite et à renforcer les comportements

positifs. De même, la présence de matériel pédagogique pour les activités d'apprentissage s'inscrit dans la logique behavioriste, utilisant des stimuli concrets pour faciliter l'apprentissage des enfants.

Du point de vue cognitiviste de Piaget, des ajustements sont nécessaires pour mieux intégrer les principes de développement cognitif. L'absence d'indicateurs liés à l'analyse des concepts, la comparaison, la mise en relation, et la résolution de problèmes par les enfants suggère un besoin d'orienter les interactions vers une compréhension plus approfondie et une manipulation active des concepts. L'utilisation de méthodes visuelles et la stimulation de la motivation intrinsèque des enfants sont des éléments positifs conformes aux principes cognitivistes.

Dans le cadre du constructivisme, l'encouragement à la prise de parole des enfants est une approche reconnaissant l'importance de la construction individuelle du savoir. Les indicateurs tels que la qualité de la rétroaction et le modelage langagier s'inscrivent également dans la perspective constructiviste, cherchant à fournir des informations pertinentes pour favoriser le développement cognitif de l'enfant par le biais d'interactions significatives.

Le socioconstructivisme de Vygotsky met l'accent sur les interactions sociales et émotionnelles. Les aspects tels que la participation active des enfants, la recherche de réconfort, et l'encouragement à poser des questions reflètent ces principes socioconstructivistes. Pour optimiser ces interactions, une intégration plus poussée de la collaboration entre pairs, la promotion de discussions et la fourniture d'opportunités d'apprentissage guidé peuvent être envisagées. Ainsi, l'ajustement des interactions en fonction de ces perspectives pédagogiques peut contribuer à enrichir l'environnement éducatif et à favoriser un apprentissage global.

En conclusion, la classe présente des bases solides, mais des ajustements sont nécessaires pour renforcer les aspects cognitifs, constructivistes et socioconstructivistes, garantissant ainsi un environnement d'apprentissage encore plus complet et efficace. L'analyse des interactions langagières dans la classe démontre de manière convaincante que l'approche pédagogique adoptée transcende largement l'hypothèse selon laquelle les éducateurs se limitent à une méthode transmissive magistrale. Au contraire, la classe s'inscrit principalement dans une approche socioconstructiviste et cognitive, soulignant l'importance cruciale de l'interaction sociale et du développement cognitif dans le processus d'apprentissage. Cette conclusion infirme de manière significative l'idée réductrice d'une simple transmission unidirectionnelle de connaissances. Elle met en évidence le fait que l'enseignement va au-delà de cette approche, privilégiant des méthodes interactives qui non seulement favorisent la

compréhension des concepts mais également encouragent activement l'expression orale des enfants. En reconnaissant l'importance de l'interaction sociale, la classe se positionne dans le cadre du socioconstructivisme, où le partage d'idées, les échanges entre pairs et la construction collective du savoir sont des éléments essentiels. Parallèlement, en mettant l'accent sur le développement cognitif à travers des méthodes qui favorisent la compréhension approfondie, la classe s'aligne également sur les principes du cognitivisme. Ainsi, l'approche éducative adoptée dans cette classe met en avant une méthodologie interactive qui stimule tant la compréhension que l'expression orale chez les élèves.

### 3.3- *Analyse des interactions langagières du centre préscolaire « EJO »*

#### **- Classe : GSEJO**

**Soutien émotionnel :** Au niveau du soutien émotionnel, on note un climat positif avec un taux de réussite de 100%, la prise en considération du point de vue de l'enfant quant à elle, avec quatre indicateurs positifs sur six, a un taux de réussite de 66,66% et la sensibilité de l'éducateur, avec trois indicateurs positifs sur quatre, a une réussite de 75%. Soit un soutien émotionnel réussi à 80,55%.

**L'organisation de la classe :** En ce qui concerne l'organisation de la classe, la gestion des comportements a une réussite de 100%, la productivité, avec un indicateur positif mais passable sur quatre, a une réussite de 25% et les modalités d'apprentissage, avec deux indicateurs positifs sur quatre, ont 50% de réussite. Soit une organisation de la classe de 58,33% de réussite. Cependant, la résolution de problèmes, les interactions fréquentes, et le soutien sont conformes aux principes cognitifs et socioconstructivistes, bien que l'absence d'analyse et de mise en relation des concepts aille à l'encontre du développement cognitif.

**Soutien à l'apprentissage :** Au niveau du soutien à l'apprentissage, le développement des concepts, avec un indicateur positif sur cinq, a une réussite de 20%, la qualité de la rétroaction, avec un indicateur positif sur trois, a une réussite de 33,33% et le modelage langagier, avec trois indicateurs positifs sur quatre, a 75% de réussite. Soit un soutien à l'apprentissage réussi de 42,77%. Cependant, des lacunes dans la verbalisation des actions des enfants affectent la réussite globale, évaluée à 60,55%.

Dans cette classe, une analyse approfondie de la qualité des interactions langagières à travers les différentes perspectives théoriques révèle les dynamiques suivantes :

#### 1. Behaviorisme :

- Gestion des Comportements : Les principes behavioristes, centrés sur les stimuli, les réponses, et les renforcements, se manifestent dans la création d'un climat positif, la clarté des consignes, et le respect des règles. Les interactions sont orientées par les réponses attendues des élèves face à des stimuli spécifiques, favorisant un environnement discipliné.
- Soutien Émotionnel : Des éléments tels que la proximité physique, l'implication de l'éducateur, et l'utilisation des règles de politesse contribuent à un environnement émotionnel positif, aligné avec les principes behavioristes mettant l'accent sur les réponses émotionnelles conditionnées.

#### 2. Cognitivisme (Piaget) :

- Développement des Concepts : L'absence d'indicateurs liés à l'analyse, la comparaison, la mise en relation, et la résolution de problèmes par les enfants suggère la nécessité d'intégrer davantage les principes cognitivistes de Piaget. Les interactions pourraient être enrichies en encourageant la réflexion et la construction active des connaissances par les élèves.
- Modalités d'Apprentissage : L'utilisation de méthodes visuelles et la motivation des enfants sont conformes aux principes cognitivistes mettant l'accent sur la perception sensorielle et la construction des schémas mentaux, contribuant ainsi à une approche pédagogique adaptée.

#### 3. Constructivisme (Piaget) :

- Prise en Considération du Point de Vue de l'Enfant : Encourager l'autonomie, offrir des opportunités pour poser des questions, et manifester de l'intérêt pour les idées des enfants s'alignent avec les principes constructivistes de Piaget, mettant en avant la construction active des connaissances par les élèves.
- Soutien à l'Apprentissage : La résolution de problèmes et la participation active des enfants reflètent des éléments constructivistes, où l'apprentissage est considéré comme un processus actif et personnel, favorisant ainsi une compréhension approfondie des concepts.

#### 4. Socioconstructivisme (Vygotsky) :

- Soutien Émotionnel : La recherche du réconfort, la participation active, et la mise à disposition d'outils pour comprendre correspondent aux principes socioconstructivistes de Vygotsky, soulignant l'importance du soutien social dans le développement cognitif et émotionnel des élèves.
- Modalités d'Apprentissage : Bien que les interactions actuelles reflètent des aspects socioconstructivistes, renforcer la collaboration entre les pairs

pourrait davantage aligner les pratiques avec les principes de Vygotsky, facilitant ainsi un apprentissage mutuel.

En examinant les interactions langagières à travers différentes perspectives pédagogiques, on observe une influence significative du behaviorisme avec une gestion des comportements axée sur les stimuli et les renforcements. Les principes cognitivistes se manifestent dans l'accent mis sur les méthodes visuelles et la motivation. Le constructivisme de Piaget est présent dans l'encouragement de l'autonomie et la résolution de problèmes. Enfin, des éléments socioconstructivistes de Vygotsky apparaissent dans le soutien émotionnel et la suggestion de renforcer la collaboration entre les pairs pour aligner davantage les pratiques avec ces principes.

En somme, bien que la classe GSEJO reflète une diversité d'influences pédagogiques, des ajustements sont nécessaires pour renforcer certaines dimensions, en particulier dans le développement des concepts et la collaboration entre pairs, pour optimiser la qualité des interactions langagières dans ce contexte éducatif.

- Classe : PSEJO

#### ***Le soutien émotionnel***

Au niveau du soutien émotionnel, on note un climat positif avec un taux de réussite de 100%, la prise en considération du point de vue de l'enfant quant à elle, avec trois indicateurs positifs sur six, a un taux de réussite de 50% et la sensibilité de l'éducateur, avec deux indicateurs positifs sur quatre, a une réussite de 50%. Soit un soutien émotionnel réussi à 66,66%.

#### ***L'organisation de la classe***

En ce qui concerne l'organisation de la classe, la gestion des comportements a une réussite de 100%, la productivité, avec trois indicateurs positifs sur quatre, a une réussite de 75% et les modalités d'apprentissage, avec un indicateur positif sur quatre, ont 25% de réussite. Soit une organisation de la classe de 66,66% de réussite.

#### ***Le soutien à l'apprentissage***

Au niveau du soutien à l'apprentissage, le développement des concepts, avec aucun indicateur positif sur cinq, a un échec de 100%, la qualité de la rétroaction, avec un indicateur positif sur trois, a une réussite de 33,33% et le modelage langagier, avec deux indicateurs positifs sur quatre, a 50% de réussite. Soit un soutien à l'apprentissage réussi de 27,77 %.

Ainsi, nous avons une qualité d'interaction langagière en classe de petite section au centre d'éducation préscolaire EJO de 53,69 %.

Dans la classe PSEJO, une analyse attentive des interactions langagières à la lumière des perspectives pédagogiques révèle une diversité d'approches qui façonnent l'environnement éducatif. Examinons ces interactions à travers les lentilles du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme, et du socioconstructivisme.

Dans le cadre du behaviorisme, les interactions au sein de la classe sont étroitement alignées sur les principes de gestion des comportements. La création d'un climat positif, la clarté des consignes, et le respect des règles fonctionnent comme des stimuli, des réponses, et des renforcements, contribuant à établir un environnement discipliné et propice à l'apprentissage. De plus, le soutien émotionnel, marqué par la proximité physique, l'implication de l'éducateur, et l'utilisation des règles de politesse, concorde avec les principes behavioristes visant à renforcer les comportements socialement souhaitables.

Du point de vue du cognitivisme de Piaget, des améliorations peuvent être apportées pour intégrer davantage les principes de développement cognitif. L'absence d'indicateurs liés à l'analyse, la comparaison, la mise en relation, et la résolution de problèmes par les enfants suggère un besoin de centrer davantage les interactions sur la compréhension mentale et la manipulation active des concepts. Néanmoins, l'utilisation de méthodes visuelles et la stimulation de la motivation intrinsèque des enfants sont des aspects positifs en accord avec les principes cognitivistes.

Dans la perspective constructiviste de Piaget, l'encouragement à l'autonomie, la création d'opportunités pour poser des questions, et la manifestation d'intérêt pour les idées des enfants sont des pratiques cohérentes avec les principes constructivistes. De même, la résolution de problèmes et la participation active des enfants illustrent des éléments constructivistes, encourageant la construction active du savoir par les apprenants.

Quant au socioconstructivisme de Vygotsky, le soutien émotionnel, incluant la recherche du réconfort, la participation active, et la mise à disposition d'outils pour comprendre, aligne les interactions sur les principes socioconstructivistes soulignant l'importance du soutien social dans le processus d'apprentissage. Cependant, pour renforcer davantage ces interactions, une intégration plus poussée de la collaboration entre pairs pourrait être envisagée, conforme aux principes socioconstructivistes de Vygotsky.

L'analyse approfondie de la classe de petite section au centre préscolaire EJO révèle une prédominance significative de la perspective socioconstructiviste. Cette approche met en avant les interactions sociales, le soutien émotionnel et le processus collaboratif d'apprentissage. Plusieurs aspects de la gestion des comportements, du soutien émotionnel, de la prise en considération du point de

vue de l'enfant, du soutien à l'apprentissage, et des modalités d'apprentissage reflètent de manière marquée les principes socioconstructivistes. Les interactions sociales positives, la recherche de réconfort, l'encouragement à poser des questions, la résolution de problèmes en groupe, et l'utilisation d'outils pour favoriser la compréhension sont autant d'indicateurs clés du socioconstructivisme. Cette perspective met en avant l'idée que l'apprentissage est un processus actif, social et collaboratif, où les interactions entre les apprenants et avec l'éducateur jouent un rôle crucial dans la construction du savoir. Bien que des éléments d'autres perspectives telles que le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme de Piaget soient également détectables, la surabondance d'indicateurs socioconstructivistes suggère que cette approche influence de manière prépondérante la dynamique éducative de la classe. Cette orientation remet en question de manière significative l'hypothèse selon laquelle les éducateurs se cantonneraient à une approche transmissive, souvent associée à une simple transmission unidirectionnelle de connaissances.

### **Conclusion**

En synthèse, l'exploration des interactions langagières au sein des classes préscolaires dévoile un paysage éducatif dynamique où les enseignants adoptent des approches pédagogiques équilibrées, intégrant judicieusement des éléments du behaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme, et du socioconstructivisme. L'analyse approfondie révèle une compréhension profonde de la complexité du processus d'apprentissage, mettant particulièrement l'accent sur l'interaction sociale, le soutien émotionnel, la collaboration entre pairs, et le développement cognitif.

Les classes préscolaires étudiées offrent une réfutation convaincante de l'idée simpliste selon laquelle les éducateurs se limitent à une méthode transmissive. Au contraire, l'enseignement va au-delà d'une simple transmission unidirectionnelle de connaissances, privilégiant des méthodes interactives qui favorisent une compréhension approfondie et l'expression orale des élèves.

Bien que des ajustements spécifiques soient suggérés pour optimiser certaines dimensions pédagogiques, l'approche globale adoptée dans ces classes préscolaires offre des opportunités enrichissantes adaptées aux besoins diversifiés des apprenants. En reconnaissant l'importance de l'interaction sociale et du développement cognitif, ces classes témoignent d'une prise de conscience raffinée de la pédagogie, soulignant que l'apprentissage est un processus dynamique et collaboratif.

L'évaluation des modalités actuelles d'interactions langagières dans les centres préscolaires, basée sur les perspectives behavioristes, cognitivistes,

constructivistes et socioconstructivistes, révèle des pratiques alignées sur ces principes éducatifs variés. Cependant, elle met également en lumière des lacunes et des opportunités d'amélioration dans chacune de ces approches.

Dans une perspective behavioriste, les interactions sont centrées sur la création d'un environnement positif, la gestion des comportements et l'établissement de règles de politesse. La détection de signes de climat négatif souligne cependant la nécessité d'une attention accrue pour maintenir une ambiance propice à l'apprentissage.

Du point de vue du cognitivisme, des efforts ont été déployés pour stimuler le développement cognitif des enfants, mais des lacunes dans l'analyse des concepts et la résolution de problèmes indiquent des possibilités d'amélioration pour renforcer la dimension cognitive des interactions.

Le constructivisme transparait dans la prise en compte du point de vue de l'enfant, la recherche de réconfort et l'encouragement à poser des questions. Malgré ces éléments positifs, des opportunités d'approfondir l'application des principes constructivistes, notamment dans le développement des concepts, sont identifiées.

Enfin, le socioconstructivisme, illustré par la recherche fréquente de réconfort et l'importance accordée aux interactions sociales, offre un cadre solide. Cependant, l'absence de groupes de travail souligne une lacune dans la pleine application des principes socioconstructivistes, qui mettent en avant l'apprentissage collaboratif.

Ainsi, la question cruciale demeure : les modalités actuelles d'interactions langagières sont-elles optimales pour favoriser la transmission efficace de la langue française ? Cette analyse souligne une réponse nuancée. Bien que des aspects positifs soient évidents, des ajustements stratégiques, basés sur une compréhension équilibrée des perspectives pédagogiques, pourraient être nécessaires pour maximiser l'efficacité de la transmission du français dans les centres préscolaires. Cela pourrait impliquer une attention particulière à la planification des activités, à la stimulation de la pensée critique, et à la promotion d'interactions sociales collaboratives pour renforcer l'efficacité de l'apprentissage du français.

### **Recommandations pour Optimiser les Interactions Langagières en Classe et Maximiser l'Apprentissage du Français :**

1. **Intégrer des Stratégies Interactives :** Encouragez des activités interactives qui favorisent la participation active des élèves. Des jeux de rôle, des discussions en groupe et des projets collaboratifs peuvent renforcer les compétences linguistiques de manière engageante.

2. **Stimuler la Pensée Critique** : Intégrez des activités qui incitent les élèves à réfléchir de manière critique en français. Posez des questions ouvertes, encouragez les débats et demandez aux élèves de justifier leurs réponses, ce qui favorisera une compréhension plus approfondie.
3. **Diversifier les Supports Pédagogiques** : Utilisez une variété de supports tels que des vidéos, des chansons, des images et des jeux éducatifs pour captiver l'attention des élèves. Cela stimulera différents styles d'apprentissage et maintiendra l'engagement tout en enrichissant le vocabulaire.
4. **Promouvoir l'Interaction Sociale** : Créez des opportunités régulières pour des interactions sociales en français. Encouragez les échanges entre pairs, organisez des activités de partenariat linguistique, et favorisez un environnement où les élèves se sentent à l'aise de communiquer entre eux.
5. **Planifier des Activités Contextualisées** : Organisez des activités qui placent les élèves dans des situations réelles où ils ont besoin d'utiliser le français. Les jeux de simulation, les projets basés sur des scénarios réels et les sorties éducatives peuvent rendre l'apprentissage plus concret et significatif.
6. **Individualiser l'Apprentissage** : Tenez compte des différents niveaux de compétence linguistique des élèves et adaptez les interactions en conséquence. Fournissez un soutien supplémentaire aux élèves ayant des besoins spécifiques et proposez des défis aux apprenants plus avancés.
7. **Donner des Retours Constructifs** : Offrez des retours réguliers sur le langage utilisé par les élèves. Encouragez-les à s'auto-évaluer et à identifier des domaines spécifiques où ils peuvent s'améliorer, renforçant ainsi l'aspect constructif de l'apprentissage.
8. **Favoriser la Consistance Linguistique** : Maintenez une utilisation cohérente du français en classe. Encouragez les enseignants et les élèves à s'exprimer autant que possible en français, même en dehors des heures de cours dédiées à la langue.
9. **Impliquer les Parents** : Impliquez activement les parents dans le processus d'apprentissage. Partagez des ressources et encouragez les pratiques linguistiques à la maison pour créer une continuité entre l'école et l'environnement familial.
10. **Formation Continue des Enseignants** : Organisez des sessions de formation continue pour les enseignants afin de les sensibiliser aux

approches pédagogiques les plus récentes et aux meilleures pratiques pour l'enseignement du français. Assurez-vous qu'ils sont au fait des dernières méthodologies linguistiques.

En combinant ces recommandations et en ajustant les pratiques éducatives en conséquence, les interactions langagières en classe peuvent être optimisées pour maximiser l'efficacité de l'apprentissage du français dans les centres préscolaires.

### **Références bibliographiques :**

- Angers Maurice (2009). Méthodologies des sciences sociales - Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines - 5<sup>ème</sup> édit. Les éditions CEC
- Coulon, A. (2019). L'ethnométhodologie. Presses Universitaires de France. "[Que sais-je ?](#)" ISBN 978-2-13-063493-5, ISSN 0768-0066
- Fasel L. et al. (2014). Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de français langue seconde (vol. 184), Berne : Peter Lang <http://dx.doi.org/10.3726/978-3-0351-0641-1>
- Montangero J. (2001). Quelques processus de développement des connaissances : adaptation, équilibration et abstraction. In : Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive, n°33, 2001/2. Piaget et les sciences cognitives. pp. 75-85 ;  
doi: <https://doi.org/10.3406/intel.2001.1630>  
[https://www.persee.fr/doc/intel\\_0769\\_4113\\_2001\\_num\\_33\\_2\\_1630](https://www.persee.fr/doc/intel_0769_4113_2001_num_33_2_1630)
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. (2008). Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manuel: Pre-K. Baltimore, MD (Brookes Publishing).
- Vygotsky Lev (1934/1985). Pensée et langage. Paris : Éditions sociales