



HAL
open science

L'utilisation du "cahier de vie" comme support à la production orale en petite section de maternelle

Alice Chaffret

► **To cite this version:**

Alice Chaffret. L'utilisation du "cahier de vie" comme support à la production orale en petite section de maternelle. Education. 2013. dumas-01089926

HAL Id: dumas-01089926

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01089926>

Submitted on 2 Dec 2014

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

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

Copyright



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Alice CHAFFRET

soutenu le : **02 juillet 2013**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Français (didactique - pédagogie)

**L'utilisation du cahier de vie comme support à la
production orale en petite section de maternelle**

Mémoire dirigé par :
Virginie MOREL

Professeur de français à l'IUFM Centre Val de Loire,
Université d'Orléans

JURY :
Diane SCHWOB

Maître de conférences en sciences de l'éducation,
Université d'Orléans, Président du jury

Virginie MOREL

Professeur de français à l'IUFM Centre Val de Loire,
Université d'Orléans

Alice CHAFFRET

L'utilisation du cahier de vie comme support à la production orale en petite section de maternelle

Résumé :

L'apprentissage du langage oral est une des finalités essentielles de l'école maternelle, il est donc indispensable pour les enseignants de ce cycle de recourir à des activités facilitant le processus de développement de cette compétence. Cette étude réalisée à partir de l'observation de neuf élèves de petite section permet de rendre compte de l'influence de l'utilisation du cahier de vie comme support pédagogique pour entrer dans la communication.

Pour ce faire, les résultats ont été orientés selon trois axes : linguistique, sémantique, et langagier, à travers lesquels une évolution des compétences des élèves a été révélée, fonction de leurs capacités initiales. Ainsi, l'interprétation de ces données qualitatives montre une progression favorable de la production orale des élèves par le biais des activités engagées autour du cahier de vie. Cette constatation n'est pas indépendante de l'intervention encadrante de l'enseignant, qui doit donc posséder des qualités dans la mise en œuvre d'un étayage efficace.

Mots clés : langage, production orale, outil pédagogique, cahier de vie

Using the « book of life » as a medium for the oral production in nursery schools (first year) in France

Summary :

Learning the spoken language is one of the basic aims in kindergarden, so it is essential for the teachers of this cycle to facilitate the developing process of this competence. This study, based on the observation of nine pupils from 3 to 4 years old, in their class, serves to realise the benefits of using the « book of like » as an educational tool to start the act of communication.

To do that, the results were orientated into three dimensions : linguistics, semantics and language. An evolution in the pupils' skills were revealed, according to their initial abilities. Thus, the interpretation of these qualitative data shows a favourable progress of the pupils' oral production, through the activities done around the « book of life ». This statement is not independant from the supervising help of the teacher, who need to possess qualities in the support of children's communication.

Keywords : language, oral production, educational tool, "book of life"...

Remerciements

Je remercie chaleureusement Mme B. de l'école maternelle qui m'a accueillie pour avoir accepté que j'observe ses élèves et pour s'être toujours rendue disponible afin de m'apporter les informations nécessaires à mon étude. Je la remercie également pour ses conseils prodigués et ses encouragements dépassant le cadre du mémoire.

Je remercie Mme Morel, ma directrice de mémoire, pour m'avoir guidée lors de cette recherche et avoir toujours eu confiance en mes capacités.

Je remercie mes camarades de l'IUFM pour avoir partagé avec moi cette expérience, et m'avoir soutenue, et en particulier à Aurélie Campagne pour m'avoir aidée dans la relecture et la correction des dernières erreurs.

Table des matières

Introduction	6
PARTIE I : Cadre théorique	8
A. Les enjeux complexes du langage oral en maternelle	8
1. Définitions	8
a. Le langage	8
b. La production orale	9
2. Le développement cognitif	10
B. L'acquisition du langage	10
1. Les théories sur l'acquisition du langage	10
2. Les étapes de l'acquisition du langage	11
C. Les textes institutionnels	12
D. Le cahier de vie, véritable outil pédagogique	14
1. Définition	14
2. Les enjeux du cahier de vie	15
a. Mise en place d'un contexte favorable	15
b. Aide à la construction d'un discours	17
Partie II : Cadre expérimental	20
A. Hypothèses	20
B. Méthodologie	21
1. Présentation	21
2. Contexte	22
3. Participants	22
4. Matériel	23
5. Mise en place	24
6. Limites	25
C. Résultats	26
1. Evolution de la compétence linguistique au cours des séances	26
a. Les pronoms personnels	27

b. Le temps	29
c. Les prépositions.....	31
d. La complexité des phrases.....	32
e. Lexique	33
2. Evolution de la compétence sémantique au cours des séances.....	35
3. Evolution de la compétence langagière au cours des séances	37
D. Discussion.....	41
Conclusion.....	44
Bibliographie	45
Annexes.....	46

Introduction

La découverte du monde va de pair avec le besoin de communiquer ses expériences. Il ne peut réellement y avoir d'apprentissages que si l'on peut partager ses découvertes avec un interlocuteur plus avisé, qui saura éclairer notre jugement, ou tout simplement nous écouter en encourageant ainsi l'expression de sensations, sentiments ou raisonnements encore flous lorsqu'ils ne sont pas mis en mots. Si cette constatation est encore valable pour l'adulte et fait de l'homme un être social, elle l'est d'autant plus à l'âge où le quotidien révèle chaque jour de nouvelles surprises sur la vie, à cette période où commencent doucement à se développer des capacités d'analyse que nous détaillerons plus loin : l'étape de la maternelle.

Le langage semble donc la clé de voûte de toutes les compréhensions qui découlent de l'enfance, ce qui en fait un point privilégié de l'éducation, et de l'instruction. Mais comment apprendre à structurer les discours, pour que ceux-ci gagnent en efficacité, lorsque l'orateur ne manie pas encore avec volubilité le français, au niveau de la syntaxe, comme de la prononciation ?

C'est dans cette optique que j'ai choisi d'orienter mon étude, intriguée lors de mon stage d'observation en maternelle par une pratique de la maîtresse, qui regroupait les élèves et leur permettait de présenter à leurs camarades leur « cahier de vie ». Cet exercice, en apparence un quart d'heure de détente, m'a semblé intéressant à creuser sur ses fondements. Le cahier de vie, outil pédagogique élaboré en coopération avec les parents, est un support qui mérite l'attention, de par tous les enjeux qu'il représente : créatif, interactif, social, appui de l'oral et de l'écrit – dans une certaine mesure – lien entre la vie scolaire et le quotidien familial, principalement.

Ainsi je vais tenter, autour de cette étude, de définir les fonctions du cahier de vie dans son usage en petite section de maternelle, et, plus précisément, d'appréhender les **manières dont celui-ci peut favoriser le développement des productions orales des jeunes élèves.**

Comment les enfants construisent-ils leur façon de parler en français, et améliorent-ils leur expression, par l'influence du cahier de vie ? Dans quelles mesures ? Comment cette activité est-elle abordée en pratique, et quelles sont ses exigences ?

Ces problèmes supposent de retrouver la place du cahier de vie dans les objectifs institutionnels concernant la maternelle, notamment en petite section, et d'étudier en détail les traductions concrètes des processus en œuvre.

J'ai restreint le cadre de la recherche au maximum autour des notions pertinentes de la problématique, pour ne pas m'écarter du sujet dont les élargissements peuvent pourtant être importants, jusqu'à la maîtrise de la langue dans toute sa généralité. Je ne traiterai donc de l'oral que dans le contexte d'un discours spontané relatant des événements marquants du quotidien des enfants, avec pour pilier le cahier de vie, et le soutien des adultes complices de cette aventure, en me basant sur ce postulat : « mémoire de la vie de l'enfant, [le cahier de vie] permet d'une part, de faire le lien et de construire la transition entre la vie à l'école et les autres espaces de vie de l'enfant et, d'autre part, de favoriser les échanges entre l'école et les familles pour installer la connaissance et la compréhension mutuelles »¹.

Nous pouvons donc aller plus loin en envisageant de montrer que parler d'un sujet personnel, dans le contexte de la classe, favorise le développement de leur langage oral, en les situant sur un terrain connu et en les mettant ainsi en confiance. Cette évolution se ferait selon des modalités et des aspects explicités dans la méthodologie de ce projet.

¹Direction de l'enseignement scolaire, Le langage à l'école maternelle, document d'accompagnement des programmes, collection textes de références école, Sceren CNDP, avril 2006

PARTIE I : Cadre théorique

En France, contrairement à d'autres pays où l'entrée dans le milieu scolaire se fait plus tardivement, la majorité des enfants acquiert le rôle d'élève vers trois ans, à l'école maternelle. Si cette décision d'accepter les apprenants si tôt est beaucoup contestée, elle n'en tient pas moins des fondements psychologiques.

Elle représente pour le parcours de l'enfant une étape transitoire, qui va lui permettre de développer en douceur ses capacités à devenir plus tard un bon récepteur pour les apprentissages.

Le cadre de l'étude se situe pour ces raisons en petite section, classe lors de laquelle les facultés oratoires des enfants vont évoluer de la façon la plus remarquable, et servir de base essentielle à la progression de l'élève lors de sa scolarité.

A. Les enjeux complexes du langage oral en maternelle

1. Définitions

a. Le langage

Avec l'aide du document d'accompagnement des programmes, centré sur le thème du langage à l'école maternelle, on peut établir une description de ce qui caractérise cette compétence. Le langage est une fonction humaine, qui touche à la fois le plan psychologique, social et cognitif. Il nécessite l'usage de la langue, s'exprime à travers la langue. La langue est, elle, un produit culturel dépendant de l'environnement dans lequel l'enfant développe cette capacité, un système de référence commun à un groupe d'individus capables de communiquer par ce biais.

En milieu scolaire, on qualifie de langage les « activités de réception et de compréhension (écouter, lire) » et celle de « production (parler, écrire) »². De ce fait, il est évident que le langage est indispensable à l'apprentissage et au développement de l'enfant, et au bon déroulement des interactions nombreuses que l'élève rencontrera dans le milieu de la classe. En effet, il s'insère dans l'acte de communication, inhérent à toute société.

En maternelle, nous différencierons plus précisément le langage de situation, qui s'utilise au moment de l'action pour l'explicitier, et le langage d'évocation, qui revient sur un événement révolu.

b. La production orale

La production orale est le fait d'utiliser le langage pour s'exprimer, communiquer une idée qui prend du sens pour l'émetteur comme pour le récepteur.

La production orale se présente selon plusieurs aspects. Tout d'abord, le corps intervient dans la prestation, vecteur d'un message sur l'aisance de l'interlocuteur. L'attitude, la posture et le regard sont des facteurs intervenants dans la communication, volontairement ou non. La voix, au-delà de son rôle purement langagier, qui traduit les mots exprimés, prend aussi des tonalités différentes, une amplitude, qui portent la production. L'articulation et la phonétique agissent de même dans la transmission orale, en l'obstruant ou en la favorisant.

Enfin, la production orale s'appuie sur une maîtrise de la langue, et de ses variations selon le contexte.

La production orale sous-entend donc la présence d'un feed-back : ainsi, il est induit « qu'à une production langagière du locuteur correspond la compréhension de l'auditeur et ce phénomène est réciproque »³. Dans la situation de classe, l'élève peut être confronté à une différence de code, et devoir s'adapter pour s'inscrire dans un dialogue efficace : il a besoin du retour de ses pairs, ou du détenteur des règles de la communauté linguistique – ici le professeur, pour valider sa production.

² Direction de l'enseignement scolaire, Le langage à l'école maternelle, document d'accompagnement des programmes, collection textes de références école, Sceren CNDP, avril 2006

³ Laurence Lantin, Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans, où ? quand ? comment ?, Tome 1, Paris : ESF, 1997.

2. Le développement cognitif

Avant d'aller plus loin et d'entrer dans le vif du sujet, une analyse directe des processus psychologiques à l'origine du langage doit être amorcée, selon les conclusions argumentées des experts, pour poser les fondements indispensables de l'étude.

B. L'acquisition du langage

1. Les théories sur l'acquisition du langage

On compte quelques mouvements de pensées importants, qui ont déterminé les ambitions éducatives des dernières années, et donc le point qui concerne ce rapport, celui de l'évolution du langage, particulièrement oral.

– **Le courant béhavioriste** : il rejette toute notion de connaissances innées chez l'enfant, qui est juste un individu doté de facultés d'apprentissages. Sur un point de vue du langage, les béhavioristes affirment que « l'habitude verbale, comme les autres habitudes, correspond à l'association entre un stimulus et une réponse par l'effet d'un éventuel renforcement »⁴. Pour le sujet qui occupe ce mémoire, le cahier de vie peut alors être caractérisé comme l'outil de ce renforcement.

– **Le courant maturationniste** : pour ceux qui défendent cette thèse, l'être humain est programmé dès sa naissance, dans le développement de ses comportements comme dans sa croissance physique. Ainsi, « l'expérience et l'apprentissage ont peu d'effet sur cet ordre, et les différences interindividuelles ne sont que l'expression des différences innées, qui émergent progressivement sous l'effet de la maturation ». Dans ce cas, l'exercice scolaire ne serait qu'un moteur qui mettrait en marche des processus déjà présents chez l'enfant.

– **La perspective interactionniste** : les échanges de l'enfant avec son entourage, et le monde en général, serait à la base de ses apprentissages, et l'acquisition du langage ne peut se faire que par ce processus, qui suppose à la fois les deux théories précédentes.

⁴ Agnès Florin, Parler ensemble en maternelle, La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit, formation des personnels de l'éducation nationale, collection ellipses, 1999

Ces généralités sont des bases qui enrichissent l'étude, en donnant des pistes de travail, autant sur les comportements à observer que sur les analyses qui en découleront.

2. Les étapes de l'acquisition du langage

Concrètement, le développement cognitif de l'enfant se caractérise par le passage par différents stades, l'amenant progressivement vers une expression mature. A partir de différentes sources, comme les documents du programme, les études d'Agnès Florin et de Paule Aimard, on peut effectuer une classification générale de ces étapes :

- **De la naissance à douze mois** : le langage oral de l'enfant se traduit principalement dans les modulations de sa voix, il réagit aux intonations de ses interlocuteurs et les reproduit, comme par exemple les courbes interrogatives. Il est principalement dans l'imitation, même lorsqu'il commence à dire ses premiers mots, monosyllabiques, proto-mots et holophrases.
- **Entre un et deux ans** : l'enfant commence à établir de justes analogies de sens, à reconnaître des catégories de mots, le genre et le nombre, et son vocabulaire s'accroît rapidement. Cependant, son attention se limite encore à quelques minutes.
- **Vers trois ans** : le lexique de l'enfant continue de s'enrichir, il utilise progressivement des substantifs abstraits. Même s'il ne parvient pas encore à articuler certaines consonnes difficiles (comme le phonème « r »), son système phonétique s'améliore. Il se sert de plus en plus d'articles, de prépositions, de pronoms personnels, puis possessifs. Il produit des phrases simples : sujet, verbe, complément avec adjectif.
- **Vers quatre ans** : l'enfant construit des phrases de six mots ou plus, sans difficultés sérieuses. Il formule des questions, il parvient à synthétiser des idées symboliques, et utilise des marques de négation. Sa conscience spatio-temporelle s'affirme et il peut l'exprimer.

A partir de cet âge, l'enfant peut communiquer sur un large éventail de sujets, et il entre réellement dans la complexité du langage sous tous les plans : phonologique, morphologie et syntaxique, dans un but compris d'atteindre un sens compris par les destinataires désignés.

C. Les textes institutionnels

« Le langage oral est le pivot des apprentissages à l'école maternelle »⁵ : cette déclaration introductrice de la compétence « s'approprier le langage », du programme de 2008, donne clairement l'importance centrale accordée au sujet, depuis une dizaine d'années. En effet, on retrouvait déjà dans les orientations de 1995 des compétences liées à ces facultés d'expression si indispensables pour appuyer les autres connaissances :

- « Apprendre à parler et à communiquer : [...] Il importe que chaque élève puisse s'exercer régulièrement à : entrer dans un dialogue avec un adulte ou un groupe de pairs et à le nourrir de sa propre participation ; décrire une situation simple ou une image, en allant progressivement de l'énumération des objets à l'interprétation et à la verbalisation des relations qui les constituent en un ensemble organisé ; évoquer des situations absentes ; faire du langage un objet de jeu et de curiosité. [...]
- S'initier à produire oralement des textes. »⁶

Dans la continuité de ces tendances, les buts de la maternelle sont réaffirmés dans les textes actuellement en vigueur : l'enfant est au centre des préoccupations, et ce cours doit permettre de pousser l'élève vers la socialisation. Plus spécifiquement, les directives de **1995** argumentent les choix des activités proposées pour appuyer la construction du langage, et son parler : « [les exercices] permettent d'amener l'enfant à prendre progressivement conscience du sens du langage, à mieux le maîtriser »⁷.

⁵Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors-série n°3 du 19 juin 2008

⁶La maîtrise de la langue à l'école, CNDP, Savoir Livre, 1992, <http://crpe.free.fr/contfran10.htm>

⁷Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°5, 9 mars 1995

Aujourd'hui, on note que le travail de l'enseignant est d'apprendre aux enfants, par différents procédés, à « échanger, d'abord par [son intermédiaire], dans les situations qui les concernent directement : ils font part [...] de leurs découvertes [...] à communiquer sur des réalités plus ou moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu »⁸. Le développement du langage oral, d'après les textes, s'appuie donc, en partie, sur leur propre expérience.

Plus précisément, la progression de l'élève vers la maîtrise de la langue française en petite section est ciblée sur plusieurs compétences et critères de réussite :

- « - Organiser et structurer son langage : apparition de « pseudo-phrases », emploi du « je » ;
- Répondre aux sollicitations de l'adulte par la parole ;
- Commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs : attendre son tour de parole, écouter autrui ;
- Se saisir d'un nouvel outil linguistique syntaxique [...] : diversifier l'utilisation des pronoms personnels (il, elle, on, je, tu), renforcer le système des temps (présent, passé composé), utiliser des prépositions adéquates ;
- Produire des phrases correctes de plus en plus complexes : phrases simples à trois éléments (sujet + verbe + complément) ;
- Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent concernant : les actes du quotidien, ses relations avec les autres, et les activités et savoirs scolaires. »⁹

⁸Bulletin officiel de l'Education nationale, hors-série n°3 du 19 juin 2008

⁹ Régine Heudre et Marie-Lise Hernu, Le langage oral, objet d'apprentissage à l'école maternelle, Outils pour les cycles, Sceren, 2010

D. Le cahier de vie, véritable outil pédagogique

1. Définition

Le **cahier de vie** est un classeur ou cahier personnel que possède chaque élève de maternelle, dans lequel sont relatés les événements marquants du quotidien de l'enfant, dans le contexte de classe ou dans l'environnement familial. Il suppose donc la coopération avec un adulte dans son élaboration, qui l'aidera à poser des traces (écrites ou illustrées) de ses expériences. Cette construction qui sert de correspondance entre l'école et la maison donne ensuite lieu à des exposés réguliers, confrontés au public des autres apprenants de petite section, ainsi « le cahier constitue la mémoire vivante d'éléments propres à chacun des enfants, mais qui renvoient aussi aux activités de groupe »¹⁰.

Nous pouvons alors parler pour le cahier de vie d'un **outil pédagogique**, qui est un matériel sur lequel le maître pourra appuyer la transmission de compétences, et développer des paramètres favorables à l'épanouissement de l'enfant dans l'exercice demandé.

Nous différencierons les cahiers de vie des albums echos de Philippe Boisseau, par le fait que les élèves ne sont pas toujours les auteurs des traces écrites réalisées dans le cahier de vie.

¹⁰Direction de l'enseignement scolaire, Le langage à l'école maternelle, document d'accompagnement des programmes, collection textes de références école, Sceren CNDP, avril 2006

2. Les enjeux du cahier de vie

Il convient, pour comprendre l'impact que peut représenter le cahier de vie, de le situer dans le contexte de notre étude, qui est celui de la petite section de maternelle, et donc du premier contact avec la scolarité pour l'enfant.

a. Mise en place d'un contexte favorable

L'activité autour du cahier de vie se fait généralement en petits groupes, ceci rassure l'élève et l'encourage à s'exprimer, tout en permettant à l'enseignant de « cibler la qualité »¹¹, puisqu'il peut ainsi percevoir les difficultés de l'enfant de manière personnelle.

C'est un âge où l'enfant est très centré sur lui-même, et auquel ce genre d'exercice, en confortant son égo, le place dans une position de prise de parole plus facile. De plus, le cahier de vie ne saurait contenir d'erreurs, puisque l'élève est maître absolu de la vérité qu'il veut exploiter dans son contenu. « L'enfant est à la fois auteur et destinataire »¹² : il dirige, avec l'aide des adultes, tous les aspects de la tâche, ce qui ne peut que le conforter, et le mettre à l'aise pour s'exprimer de façon libre sur le sujet.

¹¹ Philippe Boisseau, Enseigner la langue orale à l'école maternelle, Animation pédagogique, Grenoble 5, 24 mars 2010

¹²Eve Leleu-Galland, Les cahiers, mémoires de vie, CRDP d'Amiens, 2002

A la différence du carnet de liaison, le cahier de vie n'est pas à visée purement informative, il est le carrefour des actions centrées sur l'enfant. « Ce support se décline de plusieurs manières puisqu'il invite à une appropriation personnalisée. Il permet la découverte des diversités tout en posant des repères d'appartenance »¹³, ce qui signifie qu'il ouvre la curiosité des jeunes apprenants, tout en créant des attaches inconscientes avec des repères individuels. L'objectif sera alors, petit à petit, de prendre du recul par rapport au cahier de vie, pour appréhender avec un regard nouveau les deux rôles que l'enfant se verra attribuer. Cette différenciation est progressive, aucun enfant n'est capable de jongler dès le premier jour entre son rôle d'enfant et celui d'élève.

Le cahier de vie accompagne l'enfant, il est le lien toujours stable entre la maison et l'école.

De ce fait, il est aussi le pivot qui permet à l'enfant de basculer entre deux ordres de langage. En effet, le langage employé pour présenter le cahier de vie peut subir, parallèlement à cette prise de conscience, une modification allant dans le sens d'une préparation à une langue scolaire, à une communication à objectif éducatif. Les règles du langage oral, si elles ne sont pas clairement définies encore à cet âge, sont orientées plus tard dans des directions opposées, d'autant plus pour les milieux dont les parents ne sont pas eux-mêmes à l'aise avec la langue française : « l'école maternelle est le lieu privilégié de cette confrontation fondamentale avec le parler du petit enfant en relation à un entourage [...] familial, et un apprentissage du savoir-parler scolaire. »¹⁴. Cet éloignement se fait à l'insu de la volonté de l'enfant, qui, dans un langage oral encore trébuchant, se voit soutenu par l'aide normative du professeur, se servant de différents procédés de dialogue pour orienter son élève vers un français élaboré, réclamé par les programmes. Néanmoins, il se pose pour l'enfant le problème de « conjuguer le plaisir de la parole et le devoir de la parole »¹⁵ qui pourrait trouver une intersection dans l'activité ludique autour du cahier de vie.

¹³ Maryse Métra, L'enfant maître de sa parole, le langage oral à l'école maternelle, Chronique sociale, pédagogie formation, 2010

¹⁴ J.-F. Simonpoli, La conversation enfantine, Pédagogies pour demain, Hachette Education, 1991

¹⁵ J.-F. Simonpoli, La conversation enfantine, Pédagogies pour demain, Hachette Education, 1991

Dans l'apprentissage du langage, les parents représentent un facteur déterminant, selon l'intérêt qu'ils y portent, et qu'ils révèlent à leurs enfants, les encourageant dans ce sens, ou au contraire les laissant démunis face à la difficulté de l'essai. Le cahier de vie permet de tracer cette fonction, de l'imposer presque en forçant les adultes à participer au projet : « autour de l'objet composite et composé gravitent des adultes référents dont l'implication est nécessaire et complémentaire. Leur rôle doit nécessairement être limité et éclairé par la présentation et l'explication du support qui sont faites par l'école. »¹⁶

Le cahier de vie représente ainsi une aide considérable dans la mise en place d'une situation de travail, pour créer une atmosphère avantageant les échanges, le désir de s'exprimer pour l'élève déstabilisé par son entrée en petite section.

Ce fait peut sûrement se vérifier dans l'attitude générale de l'enfant, son volontariat et son aisance comportementale lors de l'activité, hypothèse déjà soulevée par la problématique, sur laquelle se penche l'étude pratique.

b. Aide à la construction d'un discours

Le développement du langage oral se fait selon trois axes, développés par Agnès Florin, qui peuvent être mesurés dans l'expression de l'enfant, et qui guideront les observations :

- **La compétence linguistique** : il s'agit de la tournure, de la construction des phrases, de l'empire de la grammaire, de la syntaxe, et aussi de la connaissance du vocabulaire approprié pour décrire un événement ;
- **La compétence sémantique** : c'est la recherche de sens, le désir de faire passer par son discours des idées claires et précises, compréhensibles par tous, dans un français qui est donc standardisé ;
- **La compétence langagière** : elle se base sur la forme de l'élocution, la rapidité du débit oral, son amplitude sonore, la qualité de la prononciation.

¹⁶ Eve Leleu-Galland, Les cahiers, mémoires de vie, CRDP d'Amiens, 2002

En évoquant une action quotidienne banale, transcrite dans le cahier de vie, les élèves vont mettre en action ces procédés, apprendre progressivement à les manier pour qu'ils deviennent complémentaires, et des bases solides de leur rhétorique.

Les séances de présentation du cahier de vie en classe se font de manière organisée, et opportune pour le dialogue. Les enfants de petite section se disposent autour du tapis, face à la maîtresse, et chacun vient la rejoindre à son tour pour s'exprimer avec son assistance.

c. Le rôle de l'enseignant

Lors de l'activité « cahier de vie », le professeur des écoles n'est pas seulement le destinataire du message, détenteur du code selon lequel il lui est transmis de manière intelligible, il est aussi l'instigateur de la tâche et de son perfectionnement. Il doit cadrer l'élève, le diriger vers les formes correctes de la langue, et l'encourager au développement.

Le maître a à sa disposition plusieurs méthodes afin d'encourager l'apprentissage du langage, en se servant du dialogue oral, c'est l'**étayage**, défini par J-S Bruner¹⁷:

- *Les répétitions* : en reformulant les propos parfois incorrects des enfants, il leur indique implicitement, en vue d'un réinvestissement postérieur, une forme qu'ils enregistreront par imitation, de façon pratique et directement utilisable ;
- *Les questions* : ne sachant pas encore construire une argumentation structurée, l'élève nécessite une guidance, qui peut se faire par des questions, qui n'empiètent pas ainsi sur le corps de l'exposé, qui reste à la charge de son auteur,
- *Les interventions des camarades de classe* : il est plus aisé parfois pour les petits de s'adresser à des individus qui partagent leurs repères enfantins, et avec lesquels ils établissent plus facilement le dialogue ;

¹⁷ J. S. Bruner, Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire, Paris, PUF, 1983

- *Les élargissements sur des références communes* : l'utilisation du cahier de vie peut être la base d'un rebondissement sur un atelier de travail dirigé entièrement par l'enseignant, mais qui apparaît alors à l'enfant comme sa propre initiative, ce dernier l'acceptant donc ainsi avec plus de ferveur.

Cet exercice peut être l'occasion délicate de repérer des difficultés de langage chez les jeunes enfants. En effet, en référence avec les données sur les capacités cognitives en fonction des âges, on « notera les lacunes observées concernant la compréhension », « les altérations de la parole », « la déformation des mots indépendamment d'un trouble d'articulation » et tout « décalage dans la réalisation du langage »¹⁸

¹⁸ Monique Conscience, Jean-Bernard Scheider, Gérard Brasseur, Construction du langage à l'école maternelle, Prévention des difficultés du langage, 3 à 6 ans, Accès Editions, 2005

Partie II : Cadre expérimental

A. Hypothèses

Ces analyses théoriques nous conduisent à formuler des hypothèses plus précises pour répondre à notre problématique :

– *Si l'élève peut s'appuyer sur ses expériences personnelles décrites dans ce support pour parler à l'oral, alors le cahier de vie favorise l'implication de l'élève dans la vie de classe.*

Nous entendons par là que le cahier de vie permet d'intégrer l'enfant dans la dynamique de l'école en le faisant participer, et en mettant en avant son expérience personnelle. Ceci se traduira surtout au niveau de son attitude, plus ou moins ouverte et enthousiaste, et à l'importance qu'il accordera à son ressenti.

– *Si l'élève se sert du cahier de vie pour s'exprimer en classe, alors il développe des compétences de communication autour de cet exercice.*

Les compétences de communication sont visibles directement dans le comportement de l'enfant, et dans son aisance à transmettre son récit à ses interlocuteurs : elles passent par le ton, la hauteur de sa voix, l'articulation, mais aussi son regard, sa posture.

– *Si cette activité est renouvelée régulièrement, alors l'élève élabore des énoncés de plus en plus complexes.*

Nous postulons qu'à force d'entraînements, l'enfant acquiert des automatismes de langue, construit mieux ses phrases, et utilise un vocabulaire plus spécifique à son discours, ainsi que, peut-être, des procédés types suggérés par l'enseignant pour situer les actions, ou la manière de les présenter.

B. Méthodologie

1. Présentation

Malgré la reconnaissance grandissante accordée à l'utilisation du cahier de vie comme support de développement du langage oral en maternelle, il est très difficile de trouver une école où cette activité est menée régulièrement sur l'agglomération d'Orléans. Pour que mon étude soit pertinente, il fallait en priorité que le cahier de vie soit nominatif, et non commun à l'ensemble de la classe, système qui se fait de façon prédominante, par souci pratique.

Je voulais également travailler avec une classe de petite section, pour toutes les raisons évoquées dans la partie théorique qui rendent ce travail sur le cahier de vie et son utilisation plus intéressants :

- Ces élèves entrent dans un climat de classe nouveau pour eux, ils ont donc plus l'utilité, voire la nécessité, du lien explicite que crée le cahier de vie avec leur quotidien familial ;
- C'est un niveau où le langage oral est encore très peu développé, et dont l'évolution va donc s'observer avec plus de rapidité et d'amplitude.

Finalement, j'aurais voulu travailler dans une classe où le cahier de vie était principalement complété par les parents, puis présenté à l'ensemble de la classe dans un moment rituel, comme je l'avais découvert lors d'un stage de mon année de Master 1. Malheureusement, l'enseignante ayant changé de procédure et de niveau lors de mon année de Master 2, je n'ai pu exploiter sa pratique dans sa classe. Il m'a donc été particulièrement long et difficile de trouver une classe d'accueil qui puisse satisfaire en partie mes exigences sans sacrifier de trop mes objectifs, d'autant plus que beaucoup d'enseignants s'occupaient déjà d'encadrer des stages et ne souhaitaient pas d'un étudiant de plus dans leur classe, même pour quelques séances seulement.

2. Contexte

Cette étude a été effectuée dans une zone classée ECLAIR (Ecole Collège Lycées Ambition Innovation Réussite), où l'utilisation du cahier de vie, d'après les enseignants, est primordiale pour favoriser à la fois la prise de parole des enfants et la communication avec les parents. C'est pourquoi, dans cette école, le cahier de vie est personnalisé, nominatif, et cette activité est généralisée à l'ensemble des classes, selon les modalités de chaque enseignant. L'objectif principal de cette école maternelle, à travers ce processus et au vue du contexte socioculturel, est donc de favoriser la maîtrise de la langue française, qui n'est pas la langue maternelle dans toutes les familles qui la fréquentent.

Le cahier de vie est principalement rempli par les enseignants, c'est donc sur le retour d'activités scolaires que va se faire la production orale étudiée en classe.

Il s'agit d'une situation ludique, visant à développer le plaisir de manier la langue pour communiquer son expérience, il est donc logique que les élèves ne soient pas contraints à l'exercice. Le professeur n'a pas pour rôle dans ce contexte d'insister pour obtenir une production orale si l'élève ne veut pas s'exprimer, il ne fait qu'apporter une aide à ceux qui sont désireux d'échanger sur le thème proposé.

3. Participants

Les observations ont été faites sur neuf élèves de la classe, choisis pour leur hétérogénéité de comportements – à priori donc, des « petits parleurs » comme des « grands parleurs ».

L'anonymat de ces élèves sera conservé par l'utilisation de lettres pour les distinguer. Il semble ainsi nécessaire, pour l'analyse des résultats obtenus, de présenter succinctement les élèves selon quelques angles qui paraissent judicieux pour comprendre leur situation. Ces fiches descriptives, remplies grâce aux informations récoltées auprès de l'enseignante, seront évoquées dans la suite des interprétations, et sont consultables en annexe I.

Les « grands parleurs » sont des élèves qui, depuis la rentrée scolaire, communiquent à bon escient et dans un français compréhensible que ce soit avec leurs camarades ou avec la maîtresse, dans différentes situations.

Quant aux « petits parleurs », ce sont des élèves qui ne parlaient pas, ou uniquement dans leur langue maternelle autre que le français, en septembre, et éprouvaient de grandes difficultés à interagir par la parole.

Entre ces deux niveaux de parleurs, il en existe d'autres qui sont des élèves entrés dans l'apprentissage de ces compétences orales de manière plus ou moins fragile.

Nous catégoriserons, selon le ressenti de l'enseignante au moins de novembre :

- dans les « grands parleurs » : B, D et E, qui seront repérés en **vert** dans la présentation des résultats ;
- dans les « petits parleurs » : C, F et G, qui seront repérés en **rouge** dans la présentation des résultats ;
- dans les « parleurs intermédiaires » : A, H et I, qui seront repérés en **orange** dans la présentation des résultats.

Il faut noter que nous négligeons dans le choix des sujets d'étude le critère de genre, qui ne semble pas à priori avoir de corrélation avec les apprentissages d'entrée de maternelle.

4. Matériel

Ma démarche est celle de l'observation, et du recueil de données audio principalement : je rajouterai, à ces transcriptions des paroles d'enfants, mes annotations personnelles de leur comportement physique au moment de l'élocution, lorsque ceci est pertinent.

Concrètement, cette méthode se traduit d'abord par une retranscription simple et fidèle du dialogue tenu autour du cahier de vie, enregistré grâce à un appareil enregistreur audio. Pendant l'écoute, des notes ont été prises par observation directe, sur les attitudes remarquables des élèves lors de l'exercice.

Ces retranscriptions seront analysées ensuite à l'aide de tableaux comparatifs suivant les axes qui intéressent notre étude, et en prenant comme appui les trois séances tenues à 2 mois d'intervalle environ.

Afin d'orienter mon regard, je suis partie des repères relatifs au développement du langage, en fonction de l'âge, décrits dans la partie théorique, pour cibler ces critères d'évaluation du langage.

5. Mise en place

Dans la classe visitée, la maîtresse s'inspire des albums échos décrits par Philippe Boisseau, pour construire les cahiers de vie. En effet, elle imprime des feuilles sur lesquelles elle a disposé plusieurs photographies de moments marquants de ses élèves de petites sections, dans la journée du jeudi ou du vendredi matin. Elle distribue ces pages le vendredi après-midi, lorsque les élèves reviennent petit à petit de la sieste. Ils s'installent alors à une table, découvrent le support, le décrivent devant leurs camarades présents avec l'étayage si nécessaire de l'enseignante, chacun à leur tour, puis le collent dans leur cahier. Les élèves respectent globalement le temps de parole des autres, probablement aussi parce qu'ils se réveillent encore doucement et profitent de ne pas être immédiatement sollicités.

Au début de l'année, un moment de parole était déjà pris directement après l'activité qui serait exposée dans le cahier de vie, pour que la classe construise ensemble quelques commentaires. La maîtresse les retranscrivait directement sur son compte-rendu pour les partager avec les parents. Ensuite ces résumés étaient distribués le lendemain avec images jointes. Au fur et à mesure de l'année, ces préparations deviennent plus individuelles, puisque l'enseignante écrit directement les propos de l'enfant le vendredi dans le cahier, en lui faisant bien prendre conscience que les parents sont les récepteurs de ce discours. Par conséquent, il s'agit d'une dictée à l'adulte dont les parents sont les interlocuteurs indirects. Cette méthode de travail évolue donc vers le recours à la mémoire à plus long terme, et à un vocabulaire qui n'a pas forcément été clairement explicité collectivement après le moment vécu.

De ce fait, dans les résultats présentés du 14 décembre 2012 et du 15 février 2013, la trace écrite était déjà tapée sur word par l'enseignante, et les photographies y étaient jointes. L'ensemble était prêt à être collé directement dans le cahier de vie, par les élèves, comme fourni en annexe II. En ce qui concerne les observations réalisées le 12 avril 2013, il s'agissait d'une diction instantanée à l'adulte que l'institutrice écrivait manuellement sur la page réservée du cahier de vie.

6. Limites

L'observation consiste à réduire au possible les interactions produites par ma présence. En effet, nous cherchons à avoir une vision de la classe, et plus particulièrement de l'activité, dans des conditions idéales de référence neutre. Dans la pratique, ceci se révèle difficile : les élèves voyant une spectatrice peuvent réagir différemment en se montrant plus timides ou plus extravertis. De plus, partant d'une bonne intention, la maîtresse prenait soin de m'expliquer les propos d'élèves qu'elle estimait flous ou d'autres informations complémentaires, et ceci devant eux, mais toujours après leur intervention. Ces remarques pouvaient suppléer parfois les efforts des élèves.

Il faut également prendre en considération le temps de parole, qui n'a pas été le même pour tous, et l'étayage du professeur, qui a souvent induit des réponses peu concluantes, soit parce qu'il s'agissait de questions fermées et donc peu propices au développement, soit parce qu'elles étaient de pures imitations.

Nous n'évoquerons pas non plus l'ordre de passage, qui a changé aléatoirement d'une séance à l'autre. Cette organisation en groupe peut influencer la production des camarades suivants : notamment parce la mémoire à court terme se soustrait aux souvenirs personnels, dans le sens où l'élève qui vient de s'exprimer sur le sujet juste avant, peut servir d'inspiration.

Il est nécessaire d'évoquer ces limites à notre expérimentation, qui nous conduiront à nuancer fortement nos résultats, puisqu'ils ne tiennent pas compte de ses paramètres comme de variables déterminantes.

C. Résultats

Les résultats sont obtenus à partir des discours présentés dans l'annexe II, et orientés selon les compétences du langage à analyser pour comprendre l'influence d'un support tel que le cahier de vie sur la production orale des élèves.

Nous nous intéressons à la production orale en termes de qualité, et non de quantité ; puisque les thèmes n'étant pas les mêmes, il se peut qu'un événement suscite plus de retours oraux qu'un autre. La qualité de ces propos n'est pas pour autant modifiée car elle reflète les capacités réelles de l'élève.

1. Evolution de la compétence linguistique au cours des séances

Pour l'évaluation de cette compétence, j'ai décidé d'isoler différents indicateurs caractéristiques, qui sont attendus en petite section, dans la construction de phrases intelligibles, et qui sont facilement observables :

- Les **pronoms** : nous noterons juste les différents pronoms personnels employés, en portant un intérêt tout particulier à l'usage de la première personne du singulier qui est un signe très importante du franchissement d'une étape dans le développement cognitif de l'enfant ;
- Le **temps** : l'utilisation de différent temps traduit une maîtrise inconsciente de la conjugaison, mais aussi et surtout la conception de la temporalité ;
- Les **prépositions** : l'utilisation de prépositions renvoie à une notion de spatialisation qui s'acquiert à ce cycle ;
- La **complexité des phrases** : l'amorce d'une construction correcte est un signe de l'entrée dans les apprentissages et la langue scolaire.

a. Les pronoms personnels

Tableau récapitulatif des pronoms personnels utilisés par chaque élève lors des trois séances observées :

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	On	Je + On + Ø	Je + On
B	Je + On + Ø	On	On
C	Rien	Je + Ø	On (induit)
D	Ø	Je + Ø	Je + On
E	On + il + Ø	Absent	Je + On + Ø
F	Ø	Rien	On
G	G + Ø	Je	G + on
H	On + Nous + Ils	Rien	Je + On + Ils
I	On	Je	Je + On + Ø

Remarque :

Le symbole Ø signifie que l'élève n'utilise aucun pronom alors qu'il serait nécessaire d'en mettre un.

Ces élèves de petite section utilisent principalement les personnes du singulier, à l'exception de **H**, qui emploie le « nous » et le « ils » au pluriel. Le remplissage de son cahier de vie à la maison avec sa mère, très impliquée, pourrait expliquer qu'il ait déjà une expression plus soutenue que ses camarades, qui ne réalisent l'exercice que dans le temps de classe. **A** tente d'utiliser le pronom « nous », dans une phrase où le « on » ne serait pas juste grammaticalement « il nous trouve », mais il n'y parvient pas, et son essai finit par « o » - qui démontre quand même une sensibilité à cette tournure.

Au 12 avril, tous les élèves ont acquis l'emploi du « on », alors que **G**, par exemple, ne maîtrise pas encore parfaitement le « je », et parle plus couramment de lui-même à la troisième personne. Ses progrès sont néanmoins significatifs puisqu'il s'exprimait en arabe à la rentrée scolaire, et son besoin d'attirer l'attention se trouve satisfait dans cette mise en valeur de son travail – sa fierté à exprimer que « **G** a gagné » traduit malgré tout qu'il se reconnaît dans ce dénominateur.

Certains enfants éludent encore le sujet des phrases : ce sont globalement les « petits parleurs », qui s'expriment peu, et répondent très strictement aux questions de la maîtresse par des mots ou groupe nominaux. On remarque que **D**, qui est considéré par l'enseignante comme un « grand parleur », a des difficultés à employer les pronoms.

Nous pouvons voir que les résultats reflètent très justement l'utilisation du cahier de vie dans cette classe, qui, en présentant souvent des photos de groupe, influence les élèves dans ce sens, en favorisant l'emploi du « on ». Ainsi, on remarque que la séance du 15 février incitait par contre à l'utilisation du « je », puisque chaque enfant avait une photographie de lui-même sur son cahier, et non une vue de groupe.

L'apprentissage des pronoms personnels étant une capacité particulièrement importante en maternelle, il paraît intéressant d'utiliser le cahier de vie dans ce sens, en variant subtilement les supports de travail pour amener les enfants à alterner entre les sujets, selon la situation. Chaque opportunité qui se prête à exploiter individuellement les productions des élèves doit être saisie, afin de les amener progressivement à prendre conscience de leur unité - ce qui relève en soi d'un processus cognitif complexe évoqué ci-dessus. Il est très important de pouvoir faire cette distinction grâce à cette activité, qui, contrairement à d'autres moments de langage en groupe classe, met en avant les actions d'un élève et le confronte au groupe, en tant qu'émetteur.

b. Le temps

Tableau récapitulatif des temps utilisés par chaque élève lors des trois séances observées :

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	C'est + PC	C'est + P + PC	PC
B	C'est + PC	PC	C'est + PC
C	Rien	P + PC mal conjugués	PC (répétition d'une construction d'un camarade) + I
D	C'est (répétition d'une construction de la professeur)	PC	PC + I
E	C'est + P + PC	Absent	P + PC + I
F	P	Rien	PC
G	C'est + P + PC + I	PC	C'est + PC
H	C'est + P + PC	Rien	P + PC + I
I	P + PC	Inf + PC + I	P + PC (incorrect) + I

Remarques sur les abréviations utilisées dans ce tableau :

C'est = forme de présentatif notable

P = présent

PC = Passé composé

I = Imparfait

Inf = Infinitif

Les élèves utilisent beaucoup la formule « c'est », pour décrire les images qu'ils ont sous les yeux, c'est une formule acquise et employée à bon escient pour tous. L'emploi du passé composé, pour raconter un événement révolu – donc dans le langage d'évocation, est globalement bien employé par tous, dès le début de l'année, et maîtrisé pour la plupart parfaitement en avril. Il y a donc une progression, pour les élèves qui étaient le plus en difficulté, vers cet emploi systématique d'une conjugaison appropriée.

Certains utilisent même l'imparfait comme temps du passé, principalement pour la description, ce qui est remarquable pour leur niveau. Il s'agit d'élèves qui ont déjà un discours bien construit (c'est le cas de H), ou d'élèves qui substituent de façon inappropriée cette forme à un passé composé dont l'auxiliaire leur pose problème (c'est le cas de I).

Ainsi, l'utilisation du cahier de vie incite tout particulièrement les élèves à avoir recours à des formes du passé, puisque les événements rapportés ont lieu bien en amont de ce retour oral, ou à des formes de présent descriptif, lorsqu'il s'agit juste de commenter les photographies directement.

Ceci sous-entend donc une conscience de la temporalité qui semble acquise par la majorité des élèves.

c. Les prépositions

Tableau récapitulatif des prépositions utilisées par chaque élève lors des trois séances observées :

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	∅	sur	Pour, avec
B	Au, pour, sur	Sur, dans	Avec, dedans, pour, dans
C	∅	∅	Dans, dessous
D	∅	dans	Dans, avec
E	de	absent	Dans, de
F	à	∅	dans
G	dans	Avec, à, de	dans
H	Du, avec, aux	∅	Du
I	De, pour, du	Avec, du	du

Remarque:

Le symbole ∅ signifie qu'aucune préposition n'est utilisée

Les élèves qui utilisaient déjà les prépositions de manière appropriée continuent de les utiliser à bon escient, si nécessaire. Ceux dont les propos en manquaient commencent à s'en servir, pour étoffer leur propos.

L'enseignante fait un véritable travail d'étayage sur les prépositions, en mettant le plus souvent possible les élèves dans une situation où ils doivent choisir entre deux prépositions dont une seule est adaptée.

L'utilisation du cahier de vie permet de remettre les choses dans un contexte, qui oblige les élèves à visualiser et à associer le bon terme à l'expression de l'action dont ils veulent rendre compte.

d. La complexité des phrases

Tableau récapitulatif sur la complexité des phrases produites par les élèves lors des trois séances observées :

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	2 - 3 - 3 - 3	3 - 3 - 3 - 3 - 3 - 3 - 3	3 - 3 - 3
B	3 - 3 - 3 - 3 - 3 - 3 - 3 - 3	2 - 3 - 3 - 2 - 1 - 3 - 2 - 2 - 2	3 - 3
C	∅	3 - 3 - 3 (mais incorrectes) - 1 - 1 - 2	2 - 3 - 2 - 1
D	2 - 2	3 - 2 - 1 - 3 - 1 - 1 - 1 - 3	3 - 3 - 3 - 3 - 3
E	3 - 3 - 2 - 3 - 3	Absent	3 - 3 - 3 - 3
F	3 - 3	∅	3 - 3 - 2
G	3 - 2 - 1 - 1 - 1 - 1 - 3 - 3 - 3 - 3	3 - 2 - 2 - 2 - 1 - 2 - 2 - 2 - 2	3 - 3 - 3 - 3 - 3
H	3 - 3 - 3 - 3 - 3 - 2	∅	3 - 3 - 3 - 3 - 3 - 3
I	2 - 2 - 2 - 3 - 3	2 - 1 - 1 - 2 - 1 - 1 - 2 - 3 - 1 - 3 - 3 - 1 - 1	3 - 3 - 3 - 3 - 3 - 1 - 3

Remarques sur les abréviations utilisées dans ce tableau :

1 : Mot phrase

2 : Phrase de deux mots ou groupe nominal

3 : phrase élémentaire

Les élèves qui ne produisaient pas de phrases complexes lors de la séance de décembre parviennent presque tous à cette construction vers avril. De nets progrès sont observables, notamment chez les « petits parleurs », qui, s'ils restent restreints en termes de quantité, font de réels efforts en termes de développement.

Nous soulignerons cependant que les questions de l'enseignante ont une grande influence sur cet item, puisqu'elles dirigent le discours. Ainsi, **B**, qui est un « grand parleur », et qui est capable de faire des phrases complexes le 14 décembre, condense au maximum ses propos le 15 février, son agitation trouvant un parfait échappatoire dans les interrogations fermées de l'institutrice, rendant le dialogue ainsi plus rapide et concis. **B**, dans cette situation, cherche juste à en finir pour aller jouer, il n'est plus dans le travail d'apprentissage.

e. Lexique

Afin d'étudier la pertinence du lexique utilisé par les élèves, nous allons établir une liste de mots catégorisés en fonction des séances, et considérés comme à avoir acquis. Ces listes ne prennent en compte que les noms, verbes et adjectifs, les prépositions ayant été étudiées précédemment.

- Séance du 14 décembre 2012 : l'activité réalisée le jeudi matin était la lecture d'un album sur Noël faite par une classe de CE2 pour les enfants de petite section, puis un chant de Noël et enfin un goûter réalisé par leur soin (des bonbons au chocolat).

Vocabulaire spécifique correct (réinvesti par les élèves) : *Noël, chanter, les grands, bonbon, chocolat, livre/lire, histoire, farine, sucre, four, boules, tapis, manger.*

- Séance du 15 février 2013 : l'activité réalisée le jeudi après-midi était la confection de crêpes, puis la dégustation.

Vocabulaire spécifique correct (réinvesti par les élèves) : *crêpes, sauter, poêle, assiette, confiture, chocolat, jus d'orange, œufs, farine, lait, pâte, table.*

- Séance du 12 avril 2013 : l'activité réalisée le vendredi matin était une rencontre avec les CE2 autour d'un parachute, pour réaliser différents jeux de motricité.

Vocabulaire spécifique correct (utilisé par les élèves) : *parachute, se cacher, balles, tourner, changer, trou, ronde, place.*

Comme les listes ne sont pas équivalentes en termes de quantité, nous évaluerons les progrès d'un élève en termes de réinvestissement d'une séance à l'autre. Le nombre de mots intervient donc dans la comparaison des élèves entre eux sur une même séance.

Tableau récapitulatif sur le réinvestissement d'un vocabulaire spécifique (en nombre) en fonction des séances observées :

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	3	7	3
B	11	7	5
C	0	3	2
D	1	3	0
E	4	Absent	4
F	1	0	0
G	0	5	3
H	5	0	3
I	3	5	3

Nous remarquons que les autres compétences linguistiques vont plus ou moins de pair avec la possession d'un vocabulaire étendu.

L'intérêt de rendre compte du lexique ici, est de noter que les élèves retiennent toujours quelques mots caractéristiques du sujet, qu'ils réemploient à bon escient. Nous pouvons aller plus loin, en notant dans le détail que certains enfants font déjà des catégories de mots, qu'ils rassemblent systématiquement – parfois de façon inappropriée, comme **G**, qui, évoquant « les œufs », rajoute immédiatement « les poules », alors qu'ils étaient pris pour cette fois comme ingrédient.

2. Evolution de la compétence sémantique au cours des séances

La recherche de sens pour les élèves se fait sur deux plans, dans cet exercice : le premier est celui du respect de la consigne, et le deuxième est celui de l'information transmise en elle-même.

a. Dans la consigne

Le cahier de vie a tout de suite un sens pour les élèves, qui arrivent ainsi à se projeter dans l'avenir proche où leurs expériences seront par ce biais communiquées à leurs parents. Ils parlent pour répondre à la maîtresse, certes, en premier lieu, mais elle insiste régulièrement sur la fonction ultérieure du cahier de vie, en introduisant des propos tels que « qu'est-ce que tu voudrais que l'on raconte, à papa et maman ? », et en écrivant directement une phrase construite conjointement dans le cahier, pour insister sur le geste et ses conséquences.

Néanmoins, chaque enfant semble saisir l'enjeu de la communication, en tentant de se conformer à l'exercice, qui est de faire passer une information sur leur vécu. On peut dire d'après nos observations que l'objectif du cahier de vie est compris par tous, et qu'ils s'y plient – sauf quelques distractions ou refus de participer.

Ainsi, malgré les imitations inévitables, chaque élève essaie d'exprimer sa propre expérience. On observe que lors de la séance de retour sur l'événement « parachute », **A** aura bien en tête les jeux effectués, tandis que **E** évoquera plutôt les consignes de sécurité, et **I** les règles de propreté.

Le cahier de vie est un support très utilisé dans cette recherche de sens, puisqu'il est très courant que pour se faire comprendre, les élèves montrent les photographies, ou s'inspirent d'elles pour se remémorer leurs actions, en les observant scrupuleusement.

b. Dans le propos

Même si la consigne fait sens pour eux, ils doivent passer par le langage pour l'exprimer, ce qui représente pour certains une contrainte très handicapante. Le désir de raconter est souvent là, et visible, mais les mots manquent, faute de vocabulaire ou d'aisance à la construction de la pensée.

Pour tenir compte des évolutions de cette compétence, on se place en tant que récepteur, et on notera le plus objectivement possible l'intelligibilité des propos tenus.

Tableau récapitulatif à propos de la transmission de l'information aux récepteurs lors des séances observées

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	+/-	+	+
B	+/-	+	+
C	∅	+/-	+/-
D	-	+/-	+
E	+/-	Absent	+/-
F	-	∅	+/-
G	+/-	-	+/-
H	+/-	∅	+
I	+/-	+/-	+/-

Remarques sur les symboles utilisés dans ce tableau :

+

 : le message est transmis et en rapport direct avec l'événement

+/-

 : le message est incomplet mais en rapport avec le thème

-

 : le message est incompréhensible, ou en discordance

Les résultats montrent que les élèves qui s'exprimaient sans que leurs propositions aient vraiment de sens, produisent des énoncés de plus en plus clairs. En avril, tous les sujets étudiés se font comprendre en partie du moins, pour l'essentiel, même si pour certains la production reste très succincte.

3. Evolution de la compétence langagière au cours des séances

La compétence langagière sera ici étudiée par trois entrées :

- Le **volontarisme de l'élève**, qui démontre une certaine aisance à prendre la parole ;
- Les **intonations de la voix**, qui traduisent de l'entraînement, finalement, à la pratique orale, puisqu'un élève qui chuchote, ou un élève qui hurle, sera encore dans l'apprentissage des exigences de la communication ;
- La **posture de l'élève**, ouverte ou fermée.

Tableau illustrant le volontariat des élèves pour s'exprimer lors des séances observées :

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	Non	Oui	Oui
B	Oui	Oui	Oui
C	Non	Non	Oui
D	Non	Oui	Oui
E	Non	Absent	Oui
F	Non	Non	Non
G	Oui	Oui	Oui
H	Non	Non	Non
I	Oui	Oui	Oui

Remarques sur les codes utilisés dans ce tableau :

Oui : l'élève réclame son tour de parole

Non : l'élève se plie ou non à l'exercice, mais sollicité

Les demandes de participation des élèves ne sont pas toujours explicites. Si **B** n'hésite pas à montrer clairement qu'il veut donner son avis, en réclamant l'attention de la maîtresse directement, d'autres comme **I** cherchent son approbation plus discrètement, en feuilletant leur propre cahier de vie, et en attendant l'interrogation sans rechigner.

Même les plus timides, comme **C**, une fois lancés, tentent de garder l'adulte en expectative en écoutant attentivement ses questions et en utilisant le langage non verbal pour traduire son enthousiasme : par exemple en tournant les pages du cahier de vie et en montrant du doigt les images.

D'autre part, des « grands parleurs », comme **B**, **H** et **E**, semblent se lasser de l'exercice, et produisent des réponses avec beaucoup moins d'enthousiasme que leurs camarades, ou de manière plus expéditive, bien que mieux élaborées.

Au fur et à mesure des séances, les élèves s'enhardissent : ils sont habitués à la procédure, il ne s'agit plus d'un support inconnu pour eux, mais bien pour les autres auxquels ils veulent le faire découvrir.

Tableau présentant l'intensité de la voix utilisée par les élèves pour s'exprimer lors des séances observées :

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	Forte	Normale	Normale
B	Forte	Forte	Forte
C	∅	Faible	Faible
D	Forte	Forte	Forte
E	Normale	Absent	Normale
F	Faible	∅	Faible
G	Forte	Forte	Forte
H	Normale	∅	Normale
I	Normale	Forte	Normale

Nous observons une certaine corrélation entre l'intensité de la voix et le volontariat, qui n'est guère étonnante : pour réclamer de l'attention et se faire entendre, les enfants ont bien compris qu'il fallait parler plus fort – et inversement pour ceux qui ne veulent pas se faire remarquer.

Même si nous notons globalement que certains élèves restent dans les extrêmes, il faut nuancer cette évaluation de l'ensemble de la production : la voix est modulée selon les propos tenus, même chez les élèves qui ont tendance à aller dans les hurlements très facilement, comme G.

Alors que certains se tenaient encore à un seul mode d'expression catégorique en décembre (celui du chuchotement ou des cris) nous percevons très clairement en classe qu'ils ont tous acquis un contrôle de leur intonation qui leur permet de poser les mots de façon calme et scolaire lorsqu'ils veulent bien se conformer à ce comportement - ce qui ne se lit pas directement dans le tableau qui rend compte d'une attitude moyenne.

La posture de l'élève est intéressante car elle relève de la mise en relation avec autrui, au-delà de la médiation du langage. Elle est déjà en elle-même un signe de communication non verbale, qui traduit l'ouverture ou non à un dialogue spontané : l'enfant progresse en se détachant du matériel pour établir un lien direct avec son interlocuteur.

Tableau exposant la posture des élèves observée lors des trois séances :

Élèves / Dates	14/12/12	15/02/13	12/04/13
A	M/D	C	M
B	M/C	M	M
C	D	C/D	C
D	D	M	M
E	C	Absent	M
F	C	C/D	C/D
G	C	C	M/D
H	M/C	D	M/C
I	C	M	M

Remarques sur les abréviations utilisées dans ce tableau :

M : Tournée vers la maîtresse

C : Centrée sur le cahier de vie

D : Distraite

En décembre, les élèves tournent très souvent leur regard vers le cahier de vie pour s'exprimer, en prenant appui sur les images afin de raconter leur vécu. En avril, ils sont presque tous dans une relation de communication directe avec l'adulte, et ne font référence à la photographie presque que si l'enseignante le demande explicitement.

Les « petits parleurs » continuent à s'aider du cahier de vie, en fuyant du regard la professeur.

D. Discussion

D'après l'étude de ces résultats, nous allons donc tâcher d'analyser en quoi l'utilisation du cahier de vie peut influencer la qualité de la production orale des enfants de petite section.

Une de nos hypothèses était que le fait de parler de son expérience personnelle, face à un groupe restreint, favorisait l'investissement de l'élève autour du sens de ses propos, pour s'adapter au public scolaire et communiquer son ressenti. Il s'agit, plus concrètement, de développer des compétences sémantiques, pour s'intégrer à une communauté linguistique particulière. Nos observations montrent en effet que les élèves attachent à cet exercice un objectif de transmission d'informations, à destination de leurs interlocuteurs proches (enseignante et camarades), mais aussi plus lointain (famille), qui les force à travailler sur la clarté de leurs propos. Après cet entraînement régulier, de semaine en semaine, ils sont capables de réinvestir leurs connaissances lexicales, et des structures syntaxiques adaptées, pour répondre à des questions sur leur expérience, alors que certains éprouvaient des difficultés à suivre le guidage de l'adulte en décembre.

Ceci conduit clairement à des efforts sur le message et la façon de le communiquer, qui sont visibles progressivement sur les trois séances observées, sauf pour ceux qui s'exprimaient déjà bien en décembre. En effet, les locuteurs les moins à l'aise vont tout de même se concentrer sur un point de leur vécu personnel pour l'exprimer de façon explicite, sans trop être conduits par l'enseignante, puisque la prise de parole est de plus en plus volontaire et spontanée, dès que les élèves sont confrontés à leur cahier de vie.

Nous remarquons aussi que lors de cet exercice, les catégories décrites par l'enseignante ne se justifient pas toujours : des élèves qu'elle qualifie de « petits parleurs » pour les autres activités quotidiennes de la classe se montrent très volubiles devant ce support, et inversement. Bien sûr, son jugement se retrouve tout de même globalement vérifiable sur l'ensemble des séances. Ceci nous amène donc naturellement à aboutir sur l'assurance croissante que les élèves montrent à la réalisation de cet exercice où les réponses sont toutes justes et personnelles. Ce support est donc propice à la mise en confiance de l'enfant par rapport à l'apprentissage de la langue orale, en se visualisant dans la posture d'élève, ce qui est l'objectif essentiel de l'école maternelle.

Au niveau linguistique, des progrès sont notables, mais ils ne sont peut-être pas attribuables à l'usage du cahier de vie : les élèves, au cours de l'année, acquièrent des automatismes grammaticaux à travers la verbalisation constante et quotidienne de leurs apprentissages.

Néanmoins, le cahier de vie induit des constructions particulières, notamment l'usage de temps du passé, d'autant plus valable que l'action évoquée est très lointaine par rapport aux retours habituels qu'ils font sur les activités de la classe. Ce support suggère donc aussi un réinvestissement de lexique spécifique à la situation vécue, plus particulièrement pour la description puisqu'il s'agit de mettre des mots sur un événement présenté en images – ce qui réduit les risques de digressions tout en laissant une liberté d'expression concernant les souvenirs personnels.

Finalement, nous constatons que les élèves considérés dès la séance de décembre comme de « grands parleurs » stagnent un peu dans cet exercice, qu'ils effectuent scolairement, en employant les constructions attendues par les consignes. Les « petits parleurs », au contraire, semblent stimulés par l'occasion de parler d'eux-mêmes, et d'avoir un support pour le faire. Ceux-ci présentent un enthousiasme croissant devant le travail, et acquièrent petit à petit les compétences linguistiques propres à la production d'un énoncé intelligible.

Pour cette activité, le rôle du professeur est essentiel, et oriente les élèves vers les apprentissages. Il doit donc s'efforcer d'amener spontanément ses locuteurs à développer leur réponse, non seulement pour vérifier l'atteinte du sens, des détails explicatifs, mais aussi pour les conduire à utiliser des phrases plus complexes, des prépositions ou des pronoms particuliers, qui sont demandés dans les acquisitions de langue nécessaire en petite section.

Ainsi, l'adulte se plie lui-même à des contraintes linguistiques et langagières qui guident la communication, en usant de questions ouvertes pour favoriser la quantité de la production, ou fermées lorsqu'il s'agit d'obtenir un vocabulaire plus précis – tout en veillant à conserver une langage scolaire approprié. En effet, on perçoit nettement l'influence de l'imitation chez les enfants de cet âge, à qui il est donc indispensable de fournir un modèle parfaitement correct pour les aider à construire, de manière répétitive et inconsciente, des bases solides et une sensibilité aux nuances de la langue.

Pour que cette activité soit bien menée, l'enseignant doit également réfléchir à la gestion de sa classe, qui n'est pas forcément évidente lorsque l'on cherche à travailler en groupes restreints – c'est pourquoi, dans notre cas, le professeur a choisi le retour de la sieste pour prendre le temps d'accueillir individuellement les apprenants, pendant que les autres dorment encore ou se dirigent au coin jeux.

Nous pouvons ajouter à titre de remarque, néanmoins très importante, que le cahier de vie est extrêmement soutenu par les parents (voir annexe I). Ces derniers prennent un grand intérêt à encourager leurs enfants à s'en servir quand ils le ramènent à la maison. Même si le milieu socioculturel empêche peut-être un échange réciproque d'informations à travers ce cahier, par manque de temps ou de capacités de la part des parents, il crée un lien très fort entre les deux partenaires au service des progrès de l'enfant.

Ainsi, de cahier de vie résulte une véritable valorisation de l'école maternelle et de ses finalités auprès des adultes.

Conclusion

Le cahier de vie est un support efficace pour mettre en avant les travaux scolaires des enfants de maternelle, tout en leur fournissant des outils pour produire une description personnelle de ceux-ci. Le moment privilégié de cette activité en groupe restreint permet à l'élève de s'exprimer de façon libre et avec un appui plus précis de l'enseignant, qui peut ainsi constater les difficultés réelles de l'élève et moduler son étayage en fonction de ces besoins.

Cette étude nous a permis de conclure sur les visées pédagogiques du cahier de vie et sur son efficacité, surtout auprès des élèves qualifiés initialement de « petits parleurs » : il offre une situation simple et ludique pour favoriser la production orale. Pour les « grands parleurs », pour lesquels l'exercice a perdu en intérêt, on peut envisager d'autres projets pour un passage vers une communication entre pairs, ou devant un groupe en autonomie.

Le développement du langage oral est néanmoins une compétence qui doit se travailler sur le long terme et par différentes entrées, afin que les échanges soient réellement productifs en fin d'apprentissage. En effet, on sait que les qualités de communication sont fondamentales pour la suite de la scolarité des enfants, et qu'il est donc indispensable de trouver des moyens de vérifier leur solidité et de les renforcer régulièrement.

Le cahier de vie, ainsi utilisé en prolongement, devenant progressivement album echo de première personne, peut aussi rendre compte, pour l'enseignant, des progrès de l'élève : c'est l'intérêt d'avoir une trace écrite personnelle de ses productions. De la même manière, le sujet commence ainsi à faire le lien entre l'oral et l'écrit, en réalisant la nécessité de construire des phrases claires, pour qu'elles se fassent légendes explicites de leur mémoire sur le papier.

Bibliographie

- René Haby, Circulaire n°77-266 du 2 août 1977 : l'école maternelle, Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, Centre National de Documentation pédagogique
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors-série n°3 du 19 juin 2008
- La maîtrise de la langue à l'école, CNDP, Savoir Livre, 1992, <http://crpe.free.fr/contfran10.htm>
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°5, 9 mars 1995
- Maryse Métra, L'enfant maître de sa parole, le langage oral à l'école maternelle, Chronique sociale, pédagogie formation, 2010
- Eve Leleu-Galland, Les cahiers, mémoires de vie, CRDP d'Amiens, 2002
- Direction de l'enseignement scolaire, Le langage à l'école maternelle, document d'accompagnement des programmes, collection textes de références école, Sceren CNDP, avril 2006
- Agnès Florin, Parler ensemble en maternelle, La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit, formation des personnels de l'éducation nationale, collection ellipses, 1999
- Yves Schneider, Pour que chacun parle à l'école maternelle, CNDP, ressources formation video, 2001
- Pierre Peroz, Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, Pour une pédagogie de l'écoute, Sceren CRDP Lorraine, 2010
- Kyra Karmiloff, Annette Karmiloff-Smith, Comment les enfants entrent dans le langage, Retz, 2001
- Ministère de l'éducation nationale, Apprendre à parler, ressources pour faire la classe, Sceren CNDP-CRDP, DVD, 2010
- Monique Conscience, Jean-Bernard Scheider, Gérard Brasseur, Construction du langage à l'école maternelle, Prévention des difficultés du langage, 3 à 6 ans, Accès Editions, 2005
- LENTIN, Laurence, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans, où ? quand ? comment ?*, Tome 1, Paris : ESF, 1997

Annexes

Annexe I :

Fiches de renseignements sur les élèves observés

Ces informations ont été récoltées auprès de l'enseignante entre la séance de février et celle d'avril – il s'agit donc d'une appréciation du niveau de l'élève à ce moment-là de l'année.

Légende :

Scolarisation TPS : scolarisation précoce des enfants avant la petite section, dans un objectif de développement du langage et de la socialisation (souvent pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français).

Élève A	
Date de naissance : 18/01/09	Scolarisation TPS
Contexte socioculturel : <i>a / Famille :</i> - Parents d'origine tunisiennes, nés en France : le père travaille, et la mère est en congé parental ; - 2 sœurs (nées en 2007 et 2011). <i>b/ Langue maternelle :</i> Le français, la maman s'exprime particulièrement bien. <i>c/ Investissement dans la scolarité :</i> La maman fait partie des représentants de parents d'élèves, elle prend soin du cahier de vie qu'elle semble lire attentivement.	
Comportement en classe : A est très calme, il aime l'ordre et le rangement, ce qui se ressent dans sa manière d'utiliser son cahier de vie. Son langage est bon, ses phrases sont complexes : il est capable de raconter, restituer, redire, mémoriser. Il a juste un défaut de prononciation dû à une légère immaturité affective.	

Élève B

Date de naissance : 21/07/09

Pas de scolarisation TPS

Contexte socioculturel :

a/ Famille :

- Père d'origine marocaine, qui travaille ;

- Mère d'origine française, qui travaille.

b/ Langue maternelle :

Le français est la langue parlée à la maison mais le lien avec l'arabe est maintenu par le père qui s'exprime parfois dans sa propre langue maternelle.

c/ Investissement dans la scolarité :

Sitôt sa mère arrivée pour le récupérer à la sortie de l'école le vendredi, B lui explique ce qu'il a collé dans son cahier de vie.

Comportement en classe :

B est plutôt un leader, il parle très bien et est très vif. Il est participant, observe et est capable d'anticipation comme de déduction.

Élève C

Date de naissance : 09/05/09

Scolarisation TPS

Contexte socioculturel :

a/ Famille :

- Parents d'origine turque, le père travaille, mais pas la mère ;
- Une sœur (née en 2004 et scolarisée dans la classe de CE2 avec laquelle les élèves de PS correspondent).

b/ Langue maternelle :

Le turc est la langue parlée à la maison, et seule la mère maîtrise bien le français.

c/ Investissement dans la scolarité :

Sa mère, qui a pris conscience des difficultés de sa fille aînée et de l'importance de la langue française dans la réussite scolaire, encourage beaucoup C à s'exprimer en français. Elle lit toujours à la maison ce qui est collé dans le cahier de vie, et accompagne volontiers les sorties scolaires.

Comportement en classe :

C est très timide, réservée. Au début de l'année, C ne s'exprimait qu'en turc à un de ses camarades de la même origine. Puis elle a eu une phase où elle ne parlait plus du tout. Elle parle maintenant, à bon escient en français.

Élève D

Date de naissance : 27/07/09

Pas de scolarisation TPS

Contexte socioculturel :

a/ Famille :

- Parents d'origine marocaine, le père travaille, mais pas la mère ;
- Un frère (né en 2005) et 2 sœurs (nées en 2007 et 2010).

b/ Langue maternelle :

L'arabe est parlé couramment à la maison, qui parlent également parfaitement le français

c/ Investissement dans la scolarité :

Les deux parents sont très présents, très respectueux des valeurs de l'école, et très attentifs aux progrès de leur enfant. Le cahier de vie est toujours regardé et signé.

Comportement en classe :

D est très à l'aise, et sociable. Il s'exprime facilement malgré un petit défaut de prononciation. Il est autonome dans son travail et est capable de dicter à l'adulte pour se remémorer une situation.

Élève E

Date de naissance : 07/04/09

Pas de scolarisation TPS

Contexte socioculturel :

a/ Famille :

- Parents d'origine française, le père travaille et la mère est en congé parental ;
- 2 sœurs (nées en 2007 – scolarisée en GS - et 2010).

b/ Langue maternelle :

Le français est la seule langue parlée à la maison.

c/ Investissement dans la scolarité :

La mère s'intéresse beaucoup à ce que E fait en classe, à travers le cahier de vie. Elle le lit avec lui et explique si besoin.

Comportement en classe :

E a un très bon niveau de langage malgré un défaut de prononciation. Il a un vocabulaire riche et une très bonne mémoire – il réinvestit immédiatement le vocabulaire appris. Il bouge par contre beaucoup et a parfois du mal à se concentrer.

Élève F

Date de naissance : 27/05/09

Pas de scolarisation TPS

Contexte socioculturel :

a/ Famille :

- Parents d'origine africaine, qui travaillent ;
- Une sœur (née en 2011).

b/ Langue maternelle :

La maman parle français.

c/ Investissement dans la scolarité

C'est l'oncle de F qui s'occupe principalement de l'emmener à l'école et de venir la chercher, les parents restant très discret. Les échanges sont très rares, et il est impossible de savoir si le cahier de vie est lu – il n'est pas ramené régulièrement.

Comportement en classe :

F est assez timide, réservée. Elle s'exprime peu en groupe mais participe bien par sa présence physique. Elle parle à bon escient, mais manque de vocabulaire.

Élève G

Date de naissance : 01/08/09

Pas de temps de scolarisation TPS

Contexte socioculturel :

a/ Famille :

- Parents d'origine marocaine, en instance de divorce – G vit chez son père avec ses frères ;

- 2 frères (nés en 2004 – en classe de CE2 avec laquelle les petites section correspondent – et 2007 – en GS dans l'école) et une sœur (née en 2010).

b/ Langue maternelle :

L'arabe est la langue employée à la maison : le père parle un français très approximatif.

c/ Investissement dans la scolarité :

Le père regarde le cahier de vie même si celui-ci ne revient pas régulièrement à la maison, et la mère est régulièrement absente.

Comportement en classe :

G est très fréquemment agité, a du mal à se concentrer, et à aller au bout de ses tâches. Il cherche systématiquement à enfreindre les règles. Il est malgré tout dans les apprentissages scolaires, et a beaucoup progressé dans le domaine de la langue, puisqu'il ne s'exprimait qu'en arabe à la rentrée de septembre. Il pose beaucoup de questions.

Élève H

Date de naissance : 05/12/09

Pas de scolarisation TPS

Contexte socioculturel :

a/ Famille :

- Parents d'origine française, qui travaillent (à la maison pour la mère) ;

- 3 sœurs (née en 2000, 2003 et 2007 – en GS dans l'école).

b/ Langue maternelle :

Le français est la seule langue parlée à la maison.

c/ Investissement dans la scolarité :

La mère de H prend beaucoup de temps avec H pour regarder le cahier de vie. Avec lui, elle colle et raconte certaines activités de la maison, des sorties. Il y a donc une forte participation à travers le cahier de vie.

Comportement en classe :

H s'exprime bien, malgré les inquiétudes de ses parents qui trouvaient qu'il ne parlait pas assez en septembre. Il a donc fait beaucoup de progrès, et s'intéresse beaucoup aux livres. Le cahier de vie est très important pour lui.

Élève I

Date de naissance : 16/03/09

Scolarisation TPS

Contexte socioculturel :

a/ Famille :

- Parents d'origine marocaine, le père travaille ;
- 2 frères (nés en 1999 et 2001) et une sœur (2003).

b/ Langue maternelle :

L'arabe est la langue maternelle des parents, mais le français est pratiqué couramment à la maison.

c/ Investissement dans la scolarité :

La maman est très participante, elle accompagne les sorties scolaires et regarde le cahier de vie.

Comportement en classe :

Il est calme, posé, il a une bonne écoute et participe. Son niveau de langage est bon, et approprié.

ANNEXE II :

Retranscriptions des productions orales de 9 élèves de petite section réalisées lors des séances d'observation en classe, à partir des feuilles de cahier de vie présentées en images.

Image 1 : Page du cahier de vie de B, collée le 14 décembre



Document 1 : Dialogues du 14 décembre 2012

Légende :

Les propos de l'enseignante sont indiqués en gras, et ceux de l'élève entre guillemets.

Les écritures en italique traduisent quelques observations visuelles notables.

Élève A :

A est tourné vers la maîtresse, mais il lance souvent des regards vers les autres d'un air interrogateur.

Alors A, peux-tu nous expliquer ce qu'il y a aujourd'hui dans le cahier de vie ?

« Les grands, les grands. »

D'accord, et quoi d'autre ?

Pause de 10s.

« C'est les gâteaux, ici. »

A montre sur la photographie avec son doigt.

Et alors, tu te souviens, que faisiez-vous avec les grands ?

« On a chanté Père Noël. »

Toute la classe approuve par des signes de tête et des exclamations.

« On a chanté comme ça. »

A montre sur la photographie avec son doigt.

Élève B :

Qu'est-ce que nous avons collé, là, sur le cahier de vie ?

« C'est les grands, 'crire une histoire »

Quelle histoire ?

« Chépas. »

Te souviens-tu d'autre chose ?

« On a mis de la farine... Du sucre. »

Sur le gâteau ?

Signe de tête approbateur vigoureux.

Et ensuite ?

On l'a mis au four.

Très bien. Veux-tu nous raconter autre chose ?

« Un petit sachet pour faire des boules au chocolat. »

B montre la photographie, sur laquelle on ne voit pas de sachet ni de boules.

« C'est ici, on a fait des gâteaux. »

D'accord.

« Ici c'est le livre de Max. Ici on a mangé le gâteau sur le tapis. »

D'accord, vous avez mangé avec les grands.

« Et moi je n'ai pas fait les bonbons au chocolat. »

Élève C :

C ne parle pas, malgré les incitations de l'enseignante, qui préfère ne pas insister.

Élève D :

Alors D, peux-tu nous raconter ce que tu as collé sur ton cahier de vie ?

« ... »

C'est écrit quoi ici ?

« C'est écrit quoi. »

Oui, qu'est-ce qui est écrit ?

« Joyeux Noël. »

D montre la photographie avec le livre.

Nous avons lu un livre de Noël. Et ici ?

« Happy Birthday to you ! »

D montre le gâteau.

Élève E :

Mon E, tu te souviens de ce que nous avons fait hier ?

« L'a chanté. »

Oui ! On a chanté des chants de Noël. Et ensuite ?

« On a mangé. »

Très bien, on a...

« Le livre de l'histoire. »

E montre la photo.

« C'est le frère de G, il est comme ça mes cheveux. »

E fait des gestes évocateurs en montrant sa tête.

« 'Gade là c'est F ! »

Élève F :

F se regarde sur la photo.

Regarde F, c'est toi ici.

« Y est grand, grand. »

Les grands vous ont lu une histoire, tu te rappelles ?

« Ayé à la maison. »

Élève G :

Regarde G, c'est qui ici ?

« C'est qui ? C'est moi. »

G montre son grand frère venu lire l'histoire.

« Le gâteau. »

Oui, vous avez mangé du gâteau. Tu as vu ton frère sur la photographie ?

« Hi ça lui. F. »

Oui F est aussi sur la photographie. Qui vois-tu d'autre ?

« E, I. »

I aussi ?

« Ouaiiiis... Euh non. »

Où était-ce ?

« Dans la salle. »

Dans la classe de ton grand frère.

« Mon frère l'est l'était là ! »

Oui, ton frère était là. C'est qui ça ?

« C'est qui ça? »

Oui, là, regarde.

« Y'a lui. »

G passe déjà à une autre photographie.

« C'est la tête pour faire le gâteau. »

Élève H :

h, dis-moi, qu'a-t-on fait hier ?

« Ben nous, nous on a mangé du gâteau avec les grands. Aux pommes. »

Très bien, mais avant ?

« Maman, ils lisent une histoire. »

Qui lisait l'histoire ?

« ... »

Tu te souviens, qui nous a lu une histoire ?

« C'est le lapin. »

H montre un livre dans la classe, mais la maîtresse le recadre en lui montrant le cahier de vie.

C'était les grands.

« C'est les donhommes. »

Ils nous ont raconté une histoire de Noël. Et ensuite ?

« On a fait des di ptites boules. »

Des petites boules.

« Des petites boules. »

Élève I :

Te souviens-tu de ce que nous avons fait hier ?

« Les gâteaux. »

Nous avons fait les gâteaux, oui, en effet. Et autre chose ?

« Le livre de Noël. »

Qui nous a lu un livre de Noël ?

« ... »

Tu te rappelles, il y avait les grands...

« Le frère de G, Rayan, Maël ! »

Oui alors...

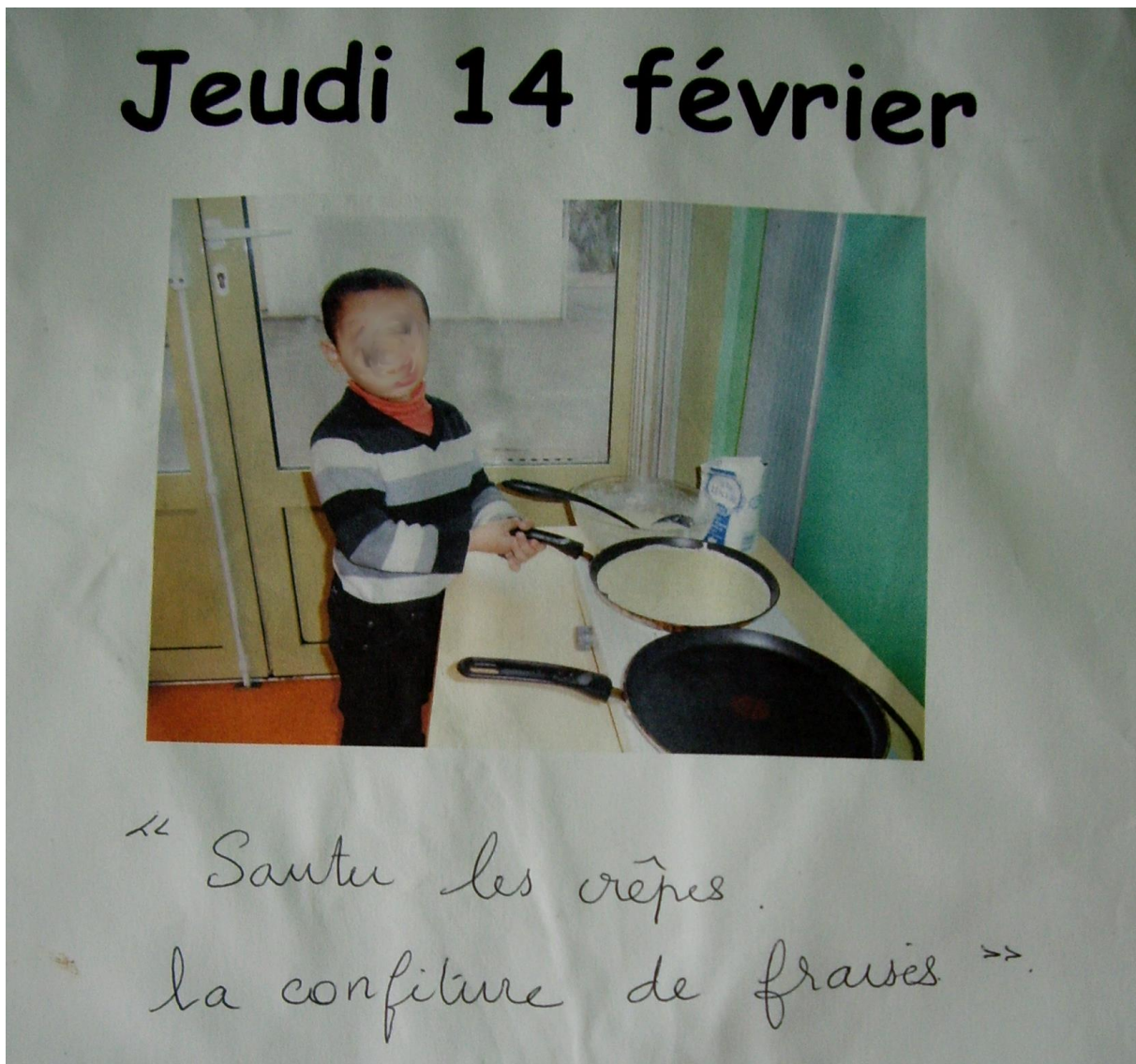
« On a fait Noël pour Noël, on lève la tête ! »

I montre la photographie.

Très bien, et qu'est-ce que vous avez fait encore ?

« On a fait du bonbon. »

Image 2 : Page du cahier de vie de G, collée le 15 février



Document 2 : Dialogues du 15 février 2013

Légende :

Les propos de l'enseignante sont indiqués en gras, et ceux de l'élève entre guillemets.

Les écritures en italique traduisent quelques observations visuelles notables.

Élève A :

Sans attendre d'incitation, A montre la photographie.

« On a fait sauter les crêpes. Et ça c'est le lait. »

A produit des murmures incompréhensibles.

Qu'est-ce que tu dis ?

« Je sais pas ce que j'ai mis dans la crêpe. »

Tu sais plus. Tu pouvais mettre de la confiture, du chocolat.

« Je sais plus. Je l'ai mis sur la table l'assiette. »

Qu'est-ce que tu avais mis ?

« Sais pas. »

Et après ?

« J'ai mangé. »

Élève B :

B est très agité.

Ici j'ai écrit quelque chose ? Qu'est ce que j'ai écrit ?

« Les prénoms ! »

Non, c'est la... Date. Nous sommes vendredi 15 février. Peux-tu me raconter ce que nous avons marqué là ?

« On a fait sauter les crêpes. On a mis les sucres... Le sucre. »

Où tu as mis le sucre ?

« La crêpe ? »

Sur la crêpe ou dans la crêpe ?

« Sur. »

Et puis ?

« On a mangé. »

Et la suite, il y a encore autre chose à nous raconter ? Cherche.

« Non. »

Tu as mis du chocolat sur ta crêpe ?

« Non du sucre. Des œufs. »

Des œufs ?

« Dans la pâte. »

Élève C :

A toi C, que voudrais-tu nous raconter ?

« Egade échiré. »

C montre son cahier où la feuille est déchirée.

C'est qui qui a fait ça ?

B : C'est qui qui a fait ça, C ?

C baisse la tête.

Qu'est-ce que c'était C ?

« ... »

Elle va me le dire C.

« A sauté la crêpe. » + *Murmures incompréhensibles*

Oui C c'est très bien, continue.

« Après j'a mi après j'a fait sauter la crêpe. »

Qu'est ce que tu as mis ?

« Fiture. »

A quoi la confiture ?

« Fraise. »

Et après ?

« A mangé. » + *Murmures incompréhensibles*

Élève D :

D commence sans attendre d'incitation.

« J'ai mis du chocolat dans ma crêpe. »

Dans ou sur la crêpe ?

« En ma crêpe. »

Tu as mélangé ? Vous êtes d'accord les autres ?

La question de l'enseignante s'adressant au reste de la table, elle provoque des hochements de tête, pas affirmés.

« Oui. »

Tu es sûr ? Tu as un peu oublié je crois.

« Z'ai fait sauter la crêpe. »

C'est tout ?

« Oui. »

Tu l'as fait tout seul ?

« Oui. »

Je me souviens que tu l'as fait tout seul comme un grand.

« Oui. A fait sauter a crêpe. »

Élève E :

Absent

Élève F :

Qu'est-ce que F veut nous raconter ?

« ... »

Qu'est-ce que j'écris ?

« ... »

B : A mis du chocolat !

Réfléchis tu me diras après.

Il n'y a jamais de retour.

Élève G :

Qu'est-ce que tu as fait ?

« J'ai sauté. »

Qu'est-ce que c'est ?

« Les crêpes. Les crêpes ! Après avec ça... Crêpes. »

Qu'est-ce qu'on a fait ?

« Non ! »

Comment on appelle... Pour faire la pâte ?

« Des œufs... Des poules ! »

Tu l'as mis où ta crêpe ?

« A l'assiette. »

Tu l'as mis sur l'assiette et tu as mis quoi dessus ?

« A l'assiette ! »

Tu as mis quoi ? Chocolat ? Sucre ?

« De la fraise ! »

Pas de la fraise, on dit de la confiture.

« Confiture ! »

Confiture de quoi ?

« De... Waaaaa... »

De fraise. Et après ? Qu'est-ce que tu as fait ?

« ... »

Tu l'as laissé et tu es parti ? Tu l'as mangé ?

« Non ! A la confiture, j'ai mangé le gâteau. »

Élève H :

H ne veut pas participer.

Élève I :

I met les mains devant sa bouche.

« Sauter et crêpes. »

Qui ?

« Adam. »

Donc on dit I a fait sauter les crêpes ?

« Oui. »

Après ?

« Chocolat avec les crêpes. »

Dedans ?

« Oui. »

Sur la crêpe. Et après ?

« Manger. Du jus. »

Comment on dit ? J'ai...

« J'ai bu du jus. »

A quoi ? Orange ? Raisins ?

« Citron. »

C'était du jus d'orange.

« C'était du jus d'orange. »

Et la crêpe qu'est-ce que tu en as fait ?

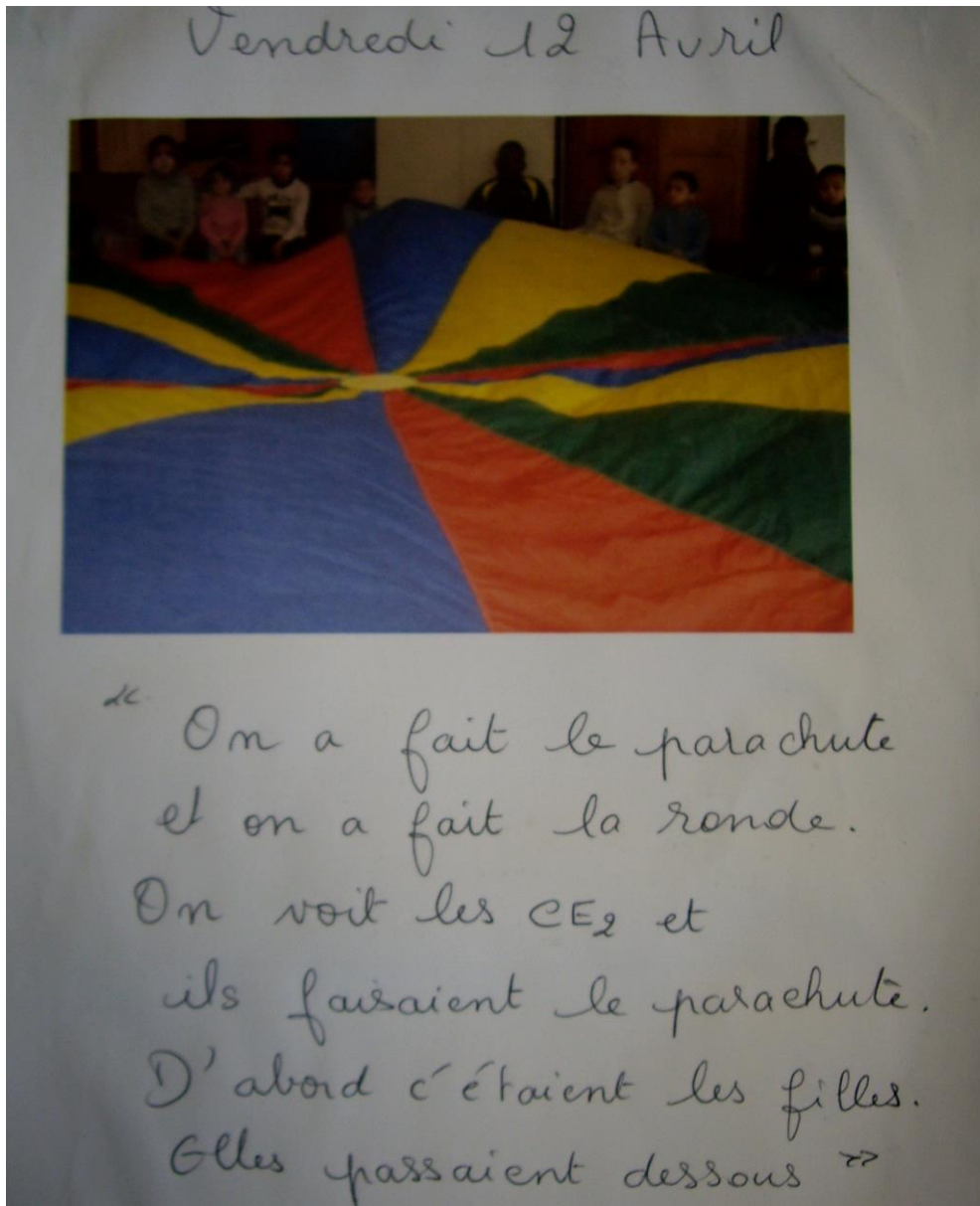
« J'en ai fait... »

« Manger. »

C'était bon ?

« Ouiiiiiiii! »

Image 3 : Page du cahier de vie de H, collée le vendredi 12 avril



Document 3 : Dialogues du 12 avril 2013

Légende :

Les propos de l'enseignante sont indiqués en gras, et ceux de l'élève entre guillemets.

Les écritures en italique traduisent quelques observations visuelles notables.

Élève A :

Alors A, qu'est-ce que tu aimerais nous raconter sur ce que nous avons fait ce matin ?

« On a tourné ! »

Tu as tourné, très bien, mais comment ?

« On s'est cassé pour pas y o trouve ! »

Tu t'es caché, pour ne pas que les grands vous trouvent, c'est ça ?

A fait des hochements de tête vigoureux.

« J'ai échangé de places avec les grands ! »

Élève B :

L'enseignante n'a pas le temps de le lancer.

« On a tourné le parachute avec les grands, on s'est caché dedans et c'est tout. »

B prend un instant pour réfléchir.

« On a mis des balles pour que les balles tombent dans le trou. C'est bon ! Voilà ! »

Très agité, B jette des regards vers le coin jouets et gesticule pour s'en aller.

Élève C :

C, voudrais-tu nous raconter ce que tu as fait, toi, ce matin ?

C fait beaucoup de sourires, mais se contente de tourner les pages de son cahier.

Alors C, tu ne te rappelles plus ?

C secoue la tête, puis chuchote en baissant la tête.

« Le parachute ! »

Comment ?

B : On a tourné !

« On a tourné. On tournait ! Dans le parachute. »

Où elle passait ? Dans le parachute ? Dessus ou dessous ?

« Dessous. »

Élève D :

« D'abord c'était les filles, et après les garçons ! »

Oui, c'est vrai ça, D. Mais tu peux expliquer un peu le jeu ?

« On a tiré et après on a fait la tapette. »

Tu peux m'expliquer ?

« Après za fait la tapette. Après za fait la tapette. »

D'accord, c'était le jeu. Et ensuite ?

« On a mangé des madelles dans classe. »

On dit des madeleines. On a mangé des madeleines en classe, c'est ça. Avec qui ?

« Avec les grands. »

Donc on note : j'ai mangé des madeleines dans la classe, avec les grands.

Élève E :

Alors E, tu te souviens, toi, ce qu'on a fait ce matin ?

« Fallait pas passer le trou sinon étrangle ! »

E fait le geste avec ses mains autour du cou.

Oui très bien, c'était les consignes de sécurité, il fallait faire attention.

« On s'est baissé mais pas dans le trou. Sinon ça étrange. »

En effet. Et qui était avec vous ?

« Je sais pas. »

Tu te souviens, il y avait un jeu où il fallait changer de place... Avec qui il fallait changer de place ?

« Il fallait changer de place. »

E ne veut plus répondre.

Elève F :

F ne veut pas parler pendant quelques minutes, malgré les incitations.

Est-ce que tu t'es amusée, quand même ?

« On a rigolé » *(tout bas)*

Oui, très bien ! Pourquoi ? Qu'est-ce qui était drôle ? Pendant le jeu ?

F ne veut pas répondre.

« On a mangé un gâteau dans la classe. Un chocolat et un jaune. »

Élève G

G est très agité, il ne veut pas se tenir immobile.

Qu'est-ce que tu as fait G, ce matin ?

« On a zeuté ballon dans trou, après on a gagné ! »

Oh, qui a gagné ?

« C'est mon sac, touche pas ! »

La maîtresse reprend le jouet à la fillette à qui G s'adresse et le pose à côté de G pour qu'il se concentre.

Ne t'inquiète pas, L ne va pas prendre ton sac, on le laisse là. Tu te souviens de ce que nous avons fait ce matin ? On a jeté des ballons dans le trou du parachute, et après ?

« Après on a mangé des gâteaux et G a gagné et après on a jeté des balles. Après on a mis la ronde. Après on a gagné, là. »

Élève H :

Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui, H ?

« On a fait le parachute. On a fait du rang. »

Tu veux dire qu'on a fait des rondes ? Des rondes c'est ça ?

« On a fait la ronde. Après moi che... »

Oui ? Qu'est-ce que tu as fait ?

H n'arrive pas à poursuivre.

Regarde la photo. On voit des CE2...

« Ils faisaient le parachute. »

Tu te vois sur la photo ?

« J'suis pas là. Pas là du tout. »

Et qu'avez-vous fait ?

« D'abord c'était filles. »

Amine : APRES C'ETAIT LES GARCONS !

Élève I :

Alors Adam, qu'est-ce que tu...

« FAIT DU PARACHUTE ! J'étais le parachute. »

Alors, non... Nous avons joué avec le parachute ! Tu n'étais pas le parachute.

I rigole.

« Caché parachute. »

Nous avons joué à se cacher sous le parachute.

« On a fait le parachute, on a tourné... »

Et ensuite ?

« On a fait pipi, lavé les mains. »

Oui en effet, pourquoi ?

« Prrrr. »

On s'est lavé les mains pour retourner en classe faire le goûter.

« On a fini et on s'est parti ! »