



HAL
open science

Le cahier de vie numérique : support du développement langagier et de la coéducation à l'école maternelle

Magali Royer

► To cite this version:

Magali Royer. Le cahier de vie numérique : support du développement langagier et de la coéducation à l'école maternelle. Education. 2021. dumas-03810477

HAL Id: dumas-03810477

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03810477v1>

Submitted on 18 Nov 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

mention : Ingénierie et Recherche en Éducation

sur le thème :

**Le cahier de vie numérique,
support du développement langagier
et de la coéducation à l'école maternelle**

Magali ROYER

Année 2020-2021

Directrice de mémoire : Nathalie THAMIN

Remerciements

Je remercie vivement Nathalie Thamin, pour avoir accepté de diriger ce mémoire, pour son accompagnement à travers des échanges venus nourrir ma réflexion et mon travail ainsi que pour m'avoir fait confiance.

Je remercie Blandine Rui d'avoir bien voulu faire partie de mon jury.

Je remercie mes parents d'élèves pour avoir accueilli mon projet numérique, pour les véritables échanges que nous avons pu avoir, pour la confiance qu'ils m'ont également accordée et enfin pour avoir mis à ma disposition des vidéos de leurs enfants.

Merci à mes élèves pour leur enthousiasme.

Merci enfin à ma famille pour son précieux soutien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	10
ANCRAGE THEORIQUE.....	13
1. L’oral à l’école maternelle, la délicate question du langage	13
1.1 Le langage, ses fonctions et ses prérequis	13
1.1.1 Les fonctions langagières	13
1.1.2 Les prérequis au développement langagier	14
1.1.2.1 Maturité neurologique, capacités biologiques.....	14
1.1.2.2 Capacités cognitives et socio-pragmatiques	15
1.1.2.2.1 Capacités cognitives	15
1.1.2.2.2 Capacités socio-pragmatiques : attention conjointe et théorie de l’esprit ...	15
1.2 Acquisition du langage : un développement inscrit dans une dynamique interactionnelle	16
1.2.1 Les étapes du développement langagier oral	17
1.2.1.1 L’éclosion du langage : le babillage	17
1.2.1.2 Construction : l’émergence des mots et puis de la syntaxe.....	17
1.2.1.3 L’explosion et le travail d’élaboration de la forme	18
1.2.2 Le rôle et l’étayage de l’adulte dans l’acquisition du langage.....	19
1.2.2.1 L’étayage pré linguistique et gestuel.....	19
1.2.2.2 L’input, la zone proximale de développement et LAE.....	20
1.2.2.3 La co-construction à travers la conversation	22
1.3 La multimodalité du langage	24
1.4 L’acquisition d’une autre langue : la question du plurilinguisme	25
1.4.1 L’allophonie ou la reconnaissance de la langue première	26
1.4.2 Acquisition et développement d’une nouvelle langue en appui sur la construction de la première	27
1.5 Quel enseignement de l’oral à l’école maternelle ?.....	30
1.5.1 Dans les programmes	30
1.5.2. Place et rôle de l’enseignant dans les apprentissages langagiers des élèves	31
2. Ecole et familles, vers un lien de coéducation	34
2.1 Histoire d’une relation prescrite mais fragile.....	35
2.2 Le cahier de vie, un outil de communication, entre renforcement et fragilisation des liens	37
2.2.1 Un outil, support de langage, à visée coéducative.....	37

2.2.2 Un outil dont on peut interroger les limites.....	39
2.2.2.1 Un outil susceptible de fragiliser le lien école /famille	39
2.2.2.2 Un outil pas toujours investi par l'élève.....	41
2.2.2.3 Un outil qui nécessite d'évoluer.....	42
3. Le numérique, une piste pour l'école.....	43
3.1 Le numérique dans les programmes de l'école maternelle	43
3.2 Les usages dans les classes	43
3.3 Des outils au service des apprentissages	45
CONTEXTE, QUESTION DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE	49
4. Description du contexte	49
4.1 Implantation de l'école : commune et quartier	49
4.2 L'école.....	50
4.3 La classe.....	51
4.3.1 Les élèves de 2020-2021, aperçu de leur rapport au langage et aux langues	51
4.3.2 Son fonctionnement.....	52
4.3.3 Le lien avec les familles, quelle communication ?.....	53
4.3.3.1 Les entretiens individuels.....	53
4.3.3.2 Les affichages	54
4.3.3.3 Le cahier de vie traditionnel.....	54
4.3.3.4 « Je valide », un support numérique déjà au service de la communication école / familles	55
4.4 Le cahier de vie numérique de la classe, un cahier de vie différent	56
4.4.1 Sa conception	56
4.4.2 Son accès	57
4.4.2.1 La consultation en classe, par les élèves	57
4.4.2.2 La diffusion du cahier de vie auprès des familles.....	57
4.5 Typologie des pages qui constituent le CVN de la classe ou la nature de ses contenus et objectifs pédagogiques.....	59
4.5.1 Les comptines et les chansons	59
4.5.2 Les pages « échos », dans l'esprit de Boisseau	62
4.5.3 Les pages « on a appris », inspirées des travaux de Bauducco	62
4.5.4 Les pages « lexique »	63
4.5.5 Les pages « histoires », en appui sur les travaux de Cèbe, Goigoux	66
4.6 L'élaboration du cahier de vie numérique : l'enregistrement, comme un brouillon de la parole.....	68
5. Méthodologie	69

5.1 Recueil de données	69
5.1.1 Les enregistrements	70
5.1.2 Les vidéos	70
5.1.2.1 Vidéos de classe.....	71
5.1.2.2 Hors les murs, les vidéos familiales	71
5.1.3 Les tables rondes.....	72
5.1.4 Le questionnaire	72
5.2 Méthodologie d'analyse des données.....	74
5.2.1 La transcription des corpus	74
5.2.2 Une grille d'analyse des corpus.....	76
5.3 Les limites de cette méthodologie	77
5.3.1 Le double rôle d'enseignante et de chercheur ou le paradoxe de l'observation	77
5.3.2 La focale de l'observation.....	79
5.3.3 La question de la représentativité des données	80
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	82
6. Analyse des données	82
6.1 Les effets du cahier de vie numériques sur les familles	82
6.1.1 Analyse des tables rondes	82
6.1.2 Analyse du questionnaire.....	87
6.2 Les effets du cahier de vie numérique sur les élèves de la classe.....	91
6.2.1 Observations générales	91
6.2.1.1. Les effets du CVN sur la motivation et l'engagement des élèves	91
6.2.1.2 Effets sur la qualité d'écoute et l'étayage	93
6.2.1.2.1 L'écoute en différé	93
6.2.1.2.2 L'écoute immédiate et l'étayage de l'enseignante	94
6.2.1.2.3 L'écoute immédiate, l'étayage de pairs et l'autorégulation	97
6.2.2 Études de cas.....	99
6.2.2.1 Alice	99
6.2.2.1.1 Son histoire familiale	99
6.2.2.1.2 Sa scolarité	99
6.2.2.1.3 Le recueil de données.....	100
6.2.2.1.4 Examen des données.....	100
6.2.2.2 Samya	107
6.2.2.2.1 Son histoire familiale	107
6.2.2.2.2 Sa scolarité	107

6.2.2.2.3 Le recueil de données.....	109
6.2.2.2.4 Examen des données.....	110
6.2.2.3 Mehrgan, cas d'un élève allophone	116
6.2.2.4.1 Son histoire familiale	116
6.2.2.4.3 Recueil de données	117
6.2.2.4.4 Analyse des données.....	118
6.2.2.4.4.1 Première journée, première langue, premiers échanges	118
6.2.2.4.4.2 Apprentissage de la langue de scolarisation et impact du CVN	120
7. Conclusion	124
ANNEXES.....	129
Annexe 1.....	129
Réponses au questionnaire sur l'oral et le numérique en maternelle, dans la circonscription de Montbéliard 3.....	129
Annexe 2.....	135
Première table ronde consultative avec les familles, au sujet du cahier de vie numérique –	135
Annexe 3.....	139
Seconde table ronde consultative avec les familles, au sujet du cahier de vie numérique....	139
Annexe 4.....	144
Louis accepte d'être enregistré	144
Annexe 5.....	147
Révision du lexique et début de narration par 4 élèves de grande section.....	147
Annexe 6.....	152
Alice raconte une partie du <i>Petit Ogre veut aller à l'école</i> à son papa	152
Annexe 6 bis	155
Alice présente le vocabulaire et raconte une partie de l'histoire de Cornebidouille à sa maman	155
Annexe 7.....	159
Quatre grands racontent l'histoire du petit ogre qui veut aller à l'école	159
Annexe 8.....	161
Enregistrement des pages « vocabulaire » du <i>Dîner surprise</i> par 8 grands	161
Annexe 8 bis	163
Enregistrement du début de l'histoire du <i>Dîner surprise</i> par les 8 grands et 6 moyens	163
Annexe 9.....	166
Enregistrement des pages « histoire » du <i>Jour où le loup gris est devenu bleu</i> : étayage de Louis.....	166
Annexe 10.....	167

Enregistrement des pages « histoire » du <i>Jour où le loup gris est devenu bleu</i> : Samya se lance	167
Annexe 11.....	169
Transcription de la vidéo « Alice raconte sa propre histoire »	169
Annexe 12.....	171
Transcription partielle de la vidéo « Alice et sa camarade consultent le CVN ».....	171
Annexe 13.....	171
Transcription de la vidéo « Alice et sa camarade raconte l’histoire <i>Le petit ogre veut aller à l’école</i> ».....	171
Annexe 14.....	174
Vidéo familiale de Samya n°1.....	174
Annexe 15.....	178
Vidéo familiale de Samya n°2.....	178
Annexe 16.....	181
Enoncés des élèves du groupe classe à partir d’une question inductrice pour la création d’un livre numérique	181
Annexe 17.....	183
Enoncés de 5 élèves du groupe classe à partir d’une affiche.....	183
Annexe 18.....	184
Mehrgan consulte le CVN.....	184
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	187
BIBLIOGRAPHIE.....	189

INTRODUCTION

Nouveauté du baccalauréat 2021 et comptant pour 15% de la note finale des candidats, l'épreuve du grand oral témoigne de la prise en compte par l'Éducation Nationale des enjeux fondamentaux de la maîtrise de l'oral et réaffirme la nécessité de son enseignement tout au long du parcours scolaire de l'élève.

Les compétences orales sont sélectives dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle. Leur apprentissage constitue un enjeu tant scolaire que social, déterminant pour l'égalité des chances. A ce titre, l'école maternelle, rebaptisée école du langage dans la note de service n° 2019-087 du 28-5-2019, joue un rôle primordial « dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de l'enseignement du langage une priorité, dès le plus jeune âge », et en faisant progresser ses élèves « vers la compréhension et l'usage d'une langue française orale de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage de la lecture ». L'école maternelle accueille de jeunes enfants dont les pratiques et les niveaux de développements langagiers, influencés par leurs interactions familiales et sociales, s'avèrent très hétérogènes.

En tant que professeur des écoles, nous exerçons dans une petite école maternelle et nous observons un nombre important d'enfants ne parlant que très peu (quantitativement et qualitativement). Ils ont un rapport pratique à l'oral alors que d'autres ont déjà un rapport scriptural (Bautier). Certaines difficultés des élèves s'expliquent par le fait qu'ils restent dans ce rapport et n'accèdent pas à un usage élaboré. Par ailleurs, certaines familles sont en connivence alors que d'autres sont en rupture avec l'école. Ces dernières croient qu'à l'école maternelle, on ne fait que jouer sans mesurer les apprentissages qui y sont mis en place. L'école est alors « une boîte noire » dont l'opacité et l'implicite ne permettent pas, pour ces familles éloignées de la culture scolaire, de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant.

Nous nous sommes alors questionnée sur plusieurs points. Comment développer les compétences orales des élèves ? Quel levier pour les apprentissages langagiers ? La transformation du rapport aux savoirs des élèves comme celle de leurs parents ainsi qu'une meilleure collaboration école-familles pourraient-elles y contribuer ?

Sous l'impulsion du BO n°3 du 21.01.2016 indiquant les nouvelles instructions en matière de suivi et d'apprentissage des élèves à l'école maternelle, notre réflexion s'est engagée autour de l'évaluation positive et du carnet de suivi des apprentissages. Il s'agissait pour nous de

placer nos élèves, dans ce que Bernardin¹, à la suite de Fijalkow et Downing², nomme la « clarté cognitive », pour que les enfants sachent qu'ils sont en train d'apprendre, qu'ils sachent ce qu'ils apprennent, pourquoi ils l'apprennent et comment ils l'apprennent. Observant leurs attitudes, leurs prises d'initiative, leurs productions, leurs procédures, nous les accompagnons à verbaliser leurs réussites, les engageons dans un travail réflexif afin de mettre en mots leurs apprentissages et d'explicitier leurs procédures. A notre sens, le carnet de suivi des apprentissages devait constituer, pour l'élève, un outil de mesure de ses propres progrès mais aussi nous permettre de cheminer quant à la question de la lisibilité des apprentissages pour les familles. Aussi avons -nous réfléchi, comme le préconise Périer, « aux outils et leviers pour construire la relation entre les parents - quel que soit leur situation linguistique ou leur bagage socioculturel - et l'école, et favoriser leur participation à la réussite de leurs enfants »³.

L'intégration du numérique dans notre pratique de l'évaluation, via l'utilisation de l'application « je valide » a permis de répondre conjointement à nos deux objectifs. En effet, les apprentissages sont conscientisés par les élèves grâce à la verbalisation qu'ils en font, et rendus plus explicites pour les familles qui accèdent à ces explications mais aussi à de nombreuses photographies. Le recours au numérique dans le cadre de l'évaluation a montré des effets positifs chez les élèves pour le développement de conduites explicatives au sein de la classe mais aussi pour ce qui est de la communication école-famille.

Cette expérience pourraient -elle être transférable ? Les outils numériques pourraient-ils être aussi un levier pour d'autres compétences linguistiques ? Pourrions-nous les mettre encore davantage au service d'une communication école-famille et surtout en faire un outil de communication parents-enfants au sujet de l'école et des apprentissages ? Pourrions-nous, par leur biais, offrir aux enfants et aux parents un support aux interactions verbales ?

Nous faisons l'hypothèse que la mise en place d'un cahier de vie numérique favoriserait à la fois le développement langagier des élèves et la communication parents - enfants - école. Par cahier de vie numérique, nous entendons un document enrichi par des photos, des vidéos, des enregistrements des productions orales des élèves, et qui est consultable en classe tout comme à la maison via une connexion internet. L'objet de notre étude sera de chercher à repérer

¹ Fijalkow J., Bernardin J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 126, 1999. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. pp. 175-178.

² Fijalkow J., Downing J., (1984), *Lire et raisonner*, Privat, Toulouse.

³ Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/ouvrir-lecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants/reperes-pour-comprendre/les-relations-parentsecole.html> (consulté le 1.06.2021)

l'impact de ce cahier de vie numérique sur les apprentissages langagiers des élèves, à savoir s'ils permettent des progrès lexicaux, syntaxiques ou encore des progrès en termes d'engagement dans les activités proposées en classe. En étudiant comment les élèves s'emparent chez eux de cet outil créé en classe, ce qu'ils en font, en observant s'il facilite l'engagement dans les échanges et en quoi il les aide à parler de leurs découvertes et de leurs apprentissages à leur famille, nous chercherons aussi à savoir si le cahier de vie numérique permet de développer la coéducation entre les familles et l'école, notion que nous définirons plus loin.

Afin d'inscrire notre réflexion dans un ancrage théorique, nous nous intéresserons dans une première partie au langage de l'enfant qu'il soit monolingue ou plurilingue, à la dimension multimodale du langage (Coletta, 2002, 2004) et nous verrons que son acquisition s'inscrit dans une dynamique interactionnelle. Nous nous appuyerons ensuite sur les apports de la recherche en sociologie de l'éducation qui portent sur le lien fragile entre l'école et les familles et ferons une focale sur les cahiers de vie, outils de communication à visée coéducative répandus dans les classes de maternelle. Dans une troisième partie, nous porterons notre attention sur les outils numériques en tant que ressources éducatives pour l'école, avant de présenter notre contexte puis notre méthodologie de recherche. Notre contexte de recherche étant notre propre classe, nous aurons ici un double statut dont il conviendra de prendre garde car il peut introduire des biais de désirabilité sociale au niveau des réponses recueillies auprès des parents d'élèves, c'est-à-dire que ces réponses peuvent ne pas être complètement sincères et viser à présenter favorablement leurs auteurs à mon regard d'enseignante. Nous serons aussi attentive aux possibles biais liés à notre observation, celle-ci étant participante. Nous distinguerons nos deux statuts par l'utilisation de « nous » lorsque nous écrirons en tant qu'observatrice et par « je » lorsqu'il s'agira de faire part de ma pratique enseignante. La sixième partie exposera l'analyse de données et les résultats concernant les effets sur cahier de vie numérique sur le développement langagier des élèves et sur la communication école-famille à partir de consultations de parents d'élèves, d'observations générales au sein de la classe ainsi qu'à partir de trois études de cas. Nous conclurons enfin en confrontant nos hypothèses et nos résultats, avant d'ouvrir la discussion et d'envisager de nouvelles pistes pour développer le langage oral à l'école maternelle et hors les murs à travers une coéducation renforcée.

ANCRAGE THEORIQUE

1. L'oral à l'école maternelle, la délicate question du langage

Nous proposons, dans cette première partie, d'exposer les apports de la recherche sur le langage que nous chercherons à définir avant d'étudier comment l'enfant en fait l'acquisition, que ce dernier soit monolingue et plurilingue. Puis nous traiterons de son enseignement à l'école maternelle.

1.1 Le langage, ses fonctions et ses prérequis

1.1.1 Les fonctions langagières

Désignant « tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication », le langage est défini, par le dictionnaire Larousse comme « la capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques ». D'emblée, apparaît le rapport entre le langage et la pensée. En effet, la pensée se structure à partir du langage. L'activité langagière permet de transformer le rapport à soi, au monde et aux autres. L'acquisition du langage est liée au développement cognitif et son enjeu est capital pour la réussite scolaire.

Les notions, mises en avant, d'expression et de communication, permettent de souligner les différentes dimensions du langage: sociale, puisqu'il s'agit de communiquer, de s'adapter à l'interlocuteur, de maintenir le thème sur lequel porte la communication, de prendre la parole; mais aussi pragmatique et discursive, lorsqu'il s'agit d'informer, raconter, décrire, expliquer, argumenter; et enfin linguistique, parce que son utilisation requiert des connaissances sémantiques, lexicales et syntaxiques.

Le langage s'actualise dans une langue, celle parlée par la communauté. Il est à apprendre mais aussi objet pour apprendre, permettant à la pensée de s'élaborer, de se structurer, de transformer le rapport à soi, au monde et aux autres. L'accès à la fonction élaboratrice du langage est un enjeu capital pour la réussite sociale et scolaire de l'enfant. Le rôle de l'école est de permettre à l'élève de se détacher de la fonction référentielle du langage au profit d'un usage plus symbolique. Avant de revenir à cette question du rôle de l'institution scolaire, attardons-nous ici sur les différentes fonctions du langage : référentielle, référentielle et communicative et enfin élaboratrice (Mourot, 2017 : 127) que l'enfant mobilise au cours de son acquisition. La fonction

référentielle du langage permet de dénommer dans l'immédiateté de la situation. Du point de vue des apprentissages, cette fonction permet à l'élève de restituer ce qu'il connaît du monde réel en s'inscrivant dans des énoncés dont la signification est littérale, immédiate et contextualisée. A la question « qu'est-ce que c'est ? », un élève maîtrisant la fonction référentielle du langage, répond en fonction de son expérience ancrée dans l'ici et le maintenant. Puis lorsqu'il accède à la fonction référentielle communicative, il est en mesure d'exprimer ce à quoi cela lui fait penser, rapprochant l'inconnu du connu par association d'idées. Il formule ainsi une réponse associative, dont la signification est pragmatique et contextualisée dans sa sphère expérientielle.

Les réponses symboliques, décontextualisées et référées à la sphère des savoirs s'inscrivent dans la fonction élaboratrice du langage. Les raisonnements sont articulés entre eux par des retours réflexifs. Le langage sert de transformateur, d'une signification première à symbolique, d'organisateur et de distanciateur permettant de se détacher de l'immédiat, du particulier pour accéder au générique et à l'abstraction (Mourot, 2017)

1.1.2 Les prérequis au développement langagier

« Le développement du langage dépend étroitement de la maturation du cerveau et de l'expérience de l'enfant, et il est tributaire du rapport à l'altérité » (Plaza, 2014 : 116)

1.1.2.1 Maturité neurologique, capacités biologiques

« Le bébé sort du ventre maternel pour tomber dans le ventre de la langue par cette fascination de la voix » (Cabrejo-Parra, 2004 :12)

A la naissance, le bébé, dont l'appareil auditif est en place à 6 mois *in utero*, est familiarisé avec des propriétés acoustiques qui lui permettent de reconnaître la voix de sa mère et de percevoir les sons de la parole. Il a une perception universelle, c'est-à-dire qu'il est capable de percevoir tous les sons possibles, quelle que soit la langue entendue, puis entre 6 et 12 mois, il perd les phonèmes non-natifs (Eimas, Siqueland, Jusczyk, Vigorito, 1971). La maturité neurologique et les capacités biologiques perceptives permettent au tout-petit de discriminer les phonèmes, segmenter la parole à partir de la prosodie.

Pour qu'il puisse entrer dans le langage oral, l'enfant doit également disposer de capacités émettrices, d'ordre proprioceptives et kinesthésiques pour produire les premiers sons.

Soumise à la maturation de la boucle audio-phonatoire, l'articulation de phonèmes et leur enchaînement requiert également le développement musculaire assurant les capacités pneumo-phoniques et une précision articulatoire de plus en plus fine.

Si ces prédispositions biologiques sont essentielles, l'acquisition du langage dépend aussi des capacités cognitives et socio-pragmatiques. Bassano (2007 : 4) écrit que :

« Diverses capacités communicatives et cognitives se mettent en place de manière convergente pour former, vers 8-10 mois, un ensemble de conditions préalables et nécessaires à l'émergence du système linguistique proprement dit : par exemple la motivation à communiquer, les capacités de catégorisation, d'imitation, d'attention, de mémoire à court terme, et, plus particulièrement, les capacités de perception, de segmentation et de production des sons de parole ».

1.1.2.2 Capacités cognitives et socio-pragmatiques

Tomasello (2003) souligne combien le développement du langage se révèle intégré à celui des autres habiletés cognitives et socio-cognitives qui le rendent possible et l'accompagnent.

1.1.2.2.1 Capacités cognitives

Le concept de permanence de l'objet (Piaget, 1966), appelé « schème de l'objet permanent » est un processus cognitif qui permet d'inscrire le langage dans sa dimension symbolique. S'affinant jusqu'à 18-24 mois, il permet à l'enfant de comprendre que malgré son absence ou la possibilité de le percevoir, un objet continue d'exister et qu'il peut en avoir une représentation mentale. Ce processus cognitif de permanence de l'objet assure la construction, chez l'enfant, du lien entre le signifiant, ce qu'il perçoit d'un point de vue acoustique, et le signifié autrement dit le concept, d'un même signe linguistique.

1.1.2.2.2 Capacités socio-pragmatiques : attention conjointe et théorie de l'esprit

L'attention conjointe est la capacité à coordonner son attention avec celle de son interlocuteur. Elle permet d'entrer en communication, d'échanger avec l'adulte autour d'un objet, d'une situation, d'un événement sur lequel l'attention des deux interlocuteurs est focalisée et partagée.

Observable chez les bébés vers 9 mois, cette compétence nécessite la prise en compte de l'orientation du regard de l'autre, de son visage, de ses gestes et/ou verbalisations pour s'orienter vers la source d'intérêt. Liée à la maturation neurologique permettant aux bébés « de maîtriser leurs mouvements et de les transformer en gestes en raison de leurs capacités motrices plus fines » (Mazur Palandre, Colon de Carvajal, 2019 :36), l'attention conjointe permet l'émergence des premiers pointages sur lesquels nous reviendrons plus tard.

Autre compétence sociologique, la « théorie de l'esprit » (TdE) dont le terme est emprunté à Premack et Woodruff (1978), par Veneziano (in Bernicot et al. 2010 : 97) impacte le développement du langage, l'auteur indiquant qu'il existe un « lien très fort entre la TdE (théorie de l'esprit) et le développement des capacités communicatives et langagières. ». La TdE est définie (Ibid. : 93) comme un :

« domaine du savoir psychologique qui capte la capacité à attribuer des états mentaux, intentions, désirs et connaissances, à soi-même et à autrui, de voir les siens comme possiblement différents de ceux des autres, et d'en tirer les conséquences qui vont retentir sur son propre comportement et sur l'interprétation du comportement d'autrui ».

L'enfant apprend à lire l'intention de l'autre à travers la succession des expériences qu'il partage avec lui, à travers l'observation de ses regards, de ses gestes, l'attention à ce qu'il dit. La capacité d'attention conjointe, de compréhension et de prise en compte des états internes d'autrui, de ses intentions de communication sont des prérequis essentiels à l'acquisition du langage car « devenir un locuteur-interlocuteur compétent n'implique pas seulement acquérir le lexique et la grammaire d'une langue, mais nécessite aussi la capacité d'attribuer aux locuteurs des intentions communicatives et de les inférer partir de leurs énoncés » (Veneziano, 2010 : 7).

1.2 Acquisition du langage : un développement inscrit dans une dynamique interactionnelle

Vygotski (1985) a montré le rôle des interactions familiales dans le développement du langage en situation et Bruner a présenté en 1983, le rôle de l'étayage de l'adulte. Comment l'enfant développe-t-il son langage ? Comment en fait-il l'acquisition ? Comment le langage de l'adulte et les interactions soutiennent-ils le développement langagier de l'enfant ? Comprendre le processus d'acquisition du langage et les rôles qu'y jouent les adultes nous paraît essentiel pour

la mise en œuvre d'un enseignement de l'oral favorable au développement langagier de l'élève. Aussi, proposons-nous dans cette partie, de présenter les différentes étapes du développement du langage pour lesquelles nous emprunterons les mots de Morgenstern (2014) que sont l'éclosion, la construction, explosion du langage, puis de mettre en lumière comment les interactions avec l'adulte participent à cette acquisition.

1.2.1 Les étapes du développement langagier oral

Il convient d'indiquer ici que le langage oral est précédé par des modes de communication non verbaux (jeux d'imitation, communication affective mère-enfant) qui demeureront une fois la communication verbale mise en œuvre.

1.2.1.1 L'éclosion du langage : le babillage

Premières productions sonores accidentelles, les gazouillis apparaissent chez le bébé dès l'âge de 2 mois. Ils correspondent à l'émission de sons avec la gorge ou la bouche et sont communs à tous les bébés quelle que soit leur langue. Kail (2015 : 23) rapporte que des recherches « ont révélé l'existence dès la naissance de dispositions universelles très sophistiquées permettant au bébé de discriminer tout type de contraste phonétique d'une langue naturelle ou de produire un peu plus tard le babillage canonique ». Encouragé à produire ces gazouillis par les adultes avec qui il interagit, le bébé reproduit alors certains sons vers l'âge de 4 mois. Puis son babillage devient plus clair et plus intentionnel avec la répétition de certaines syllabes, simples, constituées de séquences consonne-voyelle (vers 6-9 mois). Il se différencie maintenant des babillages des bébés ayant une autre langue maternelle ce qui indique une focalisation sur les sons de la langue maternelle et la perte des phonèmes non-natifs entre 6 et 12 mois.

1.2.1.2 Construction : l'émergence des mots et puis de la syntaxe

Grâce à l'attention conjointe (Tomasello, 1998), attention partagée avec l'adulte sur un objet ou une situation, souvent soutenue par des gestes notamment de pointage, l'enfant comprend que toute chose peut être nommée. Pour lui, les mots commencent à faire sens et à recouvrir une fonction référentielle. Il fait alors l'acquisition de ses premiers mots grâce à un processus d'inférence en les entendant dans des contextes variés. Ce développement lexical, passant par

l'expansion des noms, puis des verbes et des adjectifs (pour la langue française) est marqué par la différence entre la capacité de compréhension et de production chez l'enfant entre 12 et 36 mois avec d'importantes variations dans le nombre de mots produits par des enfants de même âge. A son rythme, l'enfant commence à structurer son vocabulaire, à le catégoriser : « Tout se passe comme si le fait de nommer un objet implique l'existence d'une catégorie. Si les noms sont de bons candidats pour former des catégories, les adjectifs attirent l'attention de l'enfant sur une particularité commune à plusieurs objets (la couleur, la texture) » (Kail, 2020 : 44).

Quelle que soit la langue parlée, l'enfant poursuit son développement langagier par l'association de deux mots (Canut, 2018 : 112) et ce quelle que soit sa langue « pour exprimer des notions analogues : le désir, la possession, la localisation, la qualité » (Kail, 2015 :68). Puis, comme l'auteur l'indique, le développement lexical devient conjoint au développement syntaxique. « Comme le dit Clark (1997), sans lexique, il n'y a point de syntaxe. Mais comme le souligne Naigles (1996) sans syntaxe, le lexique ne se développerait pas » (Kail, 2020 : 47). L'enfant intègre ainsi à la fois le lexique, les principes et les règles régissant l'organisation de l'énoncé, des schémas de phrases.

1.2.1.3 L'explosion et le travail d'élaboration de la forme

Quand le langage de l'enfant « explose », il comporte des erreurs, des productions non conventionnelles, des « emergent categories » pour reprendre Clark (2001). Il s'agit de tentatives stratégiques de l'enfant en étapes transitoires d'appropriation, de grammaticalisation. Un exemple, extrait des corpus étudiés par Morgenstern, permet d'illustrer ce processus. Une enfant prénommée Madeleine a entendu dans son entourage, l'expression « jeter un coup d'œil ». Elle essaie de la réutiliser dans un énoncé produisant : « je vais aller acheter un coup d'œil » Ici, Madeleine fait une erreur phonologique dans l'appropriation de l'expression maternelle. La fillette a probablement entendu « ch'ter un coup d'œil » plutôt que « jeter » et choisit donc d'utiliser le verbe « acheter ». Lorsque sa mère rectifie son énoncé : « tu vas jeter un coup d'œil », Madeleine rectifie aussi et dit : « je vais aller jeter un coup d'œil parce que moi j'ai des yeux ». Elle montre ainsi qu'elle analyse l'expression bien qu'elle n'en saisisse pas encore le sens. Nous retrouvons ce travail d'élaboration de la forme dans un autre exemple présenté dans la conférence de Morgenstern (2014). Dans ce corpus, une enfant énonce « j'a bois la café ». La fillette est alors à la piscine. Elle cherche à utiliser une expression entendue par son entourage dans le même contexte souhaitant dire « j'ai bu la tasse ». Pour cette fillette

le mot « café » est la transposition du mot « tasse ». Ayant entendu l'expression « boire la tasse », elle transpose en « boire le café ». Ces deux exemples illustrent bien le travail de construction, reconstruction mis en œuvre dans l'acquisition du langage à partir d'une régulation de l'adulte et d'autorégulation de l'enfant qui corrige ses « erreurs » (langage monogéré) à partir des scripts dont il a fait l'expérience et dont il a le souvenir.

1.2.2 Le rôle et l'étayage de l'adulte dans l'acquisition du langage

La notion d'étayage, développée par Bruner (1983), se définit comme le soutien, la stimulation apportée par l'expert au novice afin de l'aider à comprendre ce qu'il faut atteindre et comment y parvenir. Elle recouvre six fonctions (Ibid. : 277-279) : l'enrôlement, la réduction des degrés de libertés, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. Concernant l'acquisition du langage, l'étayage de l'expert se manifeste à travers les interactions qu'il a avec le novice. Florin (1995 :107) explique en quoi consiste

« le rôle des partenaires de l'enfant dans les apprentissages langagiers : adaptation du langage que l'adulte adresse à l'enfant : intonation, reformulation, clarifications, simplifications selon le niveau de compréhension manifesté par l'enfant, redondance du discours, expansions ou corrections explicites des énoncés de l'enfant »

Puisque le rôle de l'école est de développer le langage de l'enfant, étudions ici les différentes formes d'étayage, afin de les mettre en écho, plus tard, dans la pratique d'enseignement - apprentissage.

1.2.2.1 L'étayage pré linguistique et gestuel

L'entrée en communication commence, chez le bébé, par l'imitation. L'étude de Meltzoff (1977) a montré que le nouveau-né est capable d'imiter un modèle en reproduisant les gestes qu'il se voit faire comme bouger ses doigts et des gestes qu'il ne se voit pas faire comme tirer la langue ou faire des grimaces (figure1). Vers 8 -9 mois, la capacité à imiter devient plus volontaire et contrôlée. L'adulte encourage l'enfant à cette communication, source de plaisir pour l'un et l'autre, ancrage du tour de rôle qui deviendra tour de parole et prémices à l'échange langagier.



Figure 1 -Présentation des gestes modèles et réponses des nouveau-nés.

Source: Meltzoff, A., & Moore, M. (1977 : 75). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. Science, 198, 75-78, repéré à <http://www.jstor.org/stable/1744187>

Cet étayage pré-linguistique se décline à travers d'autres interactions : « les adultes utilisent (...) des moyens non verbaux pour communiquer à savoir « les gestes, les regards, les sourires etc. pour se faire comprendre et comprendre ce que veulent exprimer leurs enfants » (Clark dans Bernicot et al., 2010 : 25). Les parents donnent un sens à ce que l'enfant exprime et mettent en mots ses sensations, ses sentiments, ses intentions. La mère, particulièrement, se met à la place de l'enfant pour ressentir la même chose et créer une communauté de sensations, une forme d'intersubjectivité, d'« accordage affectif » (Stern, 1997). L'expérience de l'enfant reste son expérience privée et l'adulte ne fait qu'interpréter les sensations de l'enfant. Pour autant, leur mise en gestes et en mots par l'adulte va permettre à l'enfant de les exprimer à travers les mimiques, puis les gestes puis les mots. C'est le cas du pointage, qui avec l'attention conjointe permet l'acquisition des premiers mots (Tomasello, 1998), mais qui soutient également les premières constructions d'énoncés dans un langage très situé : regard + pointage + émission vocale évoluant vers la combinaison regard + geste + mot avant la combinaison mot + geste qui permet « de déclencher la phase des énoncés à deux mots », comme le rapporte Morgenstern (in Mazur Palandre, Colon de Carvajal, 2019 : 38) à partir des travaux de Goldin-Meadow (2009), facilitant ainsi l'accès à la syntaxe.

1.2.2.2 L'input, la zone proximale de développement et LAE

Bossano (2007 :8), s'appuyant sur les travaux de Veneziano (2000), explique que :

« l'input qu'il s'agisse du langage directement adressé à l'enfant ou du langage parlé autour de lui, joue un rôle déterminant dans le processus d'acquisition, et pas seulement

un simple rôle de déclencheur. On sait depuis longtemps que le développement du langage est médiatisé par les pratiques de la communauté sociale et par les interactions de l'enfant avec son entourage immédiat, qui permettent par exemple la mise en œuvre de stratégies telles que les reprises imitatives ».

Première interaction sociale, l'interaction à la mère joue un rôle déterminant dans l'acquisition langagière de l'enfant, celle-ci mettant en place un langage particulier dans l'échange qu'elle entretient avec son enfant. En effet, la mère adapte son langage lorsqu'elle s'adresse à son enfant (Ferguson 1964). Il diffère de celui qu'elle adresserait à un adulte en termes de contenus sémantiques, de choix lexicaux, de formes syntaxiques mais aussi traits suprasegmentaux (débit, accentuation, intensité, ton, prosodie). Appelé LAE (Langage Adressé à l'Enfant) ou encore motherese, cette modalité d'interaction langagière nous renvoie au cadre théorique de Vygotsky (1985) qui s'appuie sur la notion de zone proximale de développement. La zone proximale de développement (ZPD) suppose une asymétrie de compétences entre un apprenant et un expert ou encore un novice et un tuteur. Ce dernier aide le novice à accéder à un niveau de maîtrise qu'il ne pourrait atteindre seul, en lui apportant des informations qu'il est en mesure d'assimiler pour ensuite progresser « vers l'auto contrôle et la construction d'une compétence intériorisée (intra individuelle) après avoir été inter individuelle » (Florin, 1995 : 109).

Kail (2015 : 45) indique que :

« Le LAE est [...] caractérisé par un vocabulaire plus limité, une syntaxe simplifiée avec évitement des pronoms de troisième personne et des formes verbales composées. Il s'agit d'un discours ancré dans l'« ici-et-maintenant », contenant des répétitions et reformulations de ce que la mère vient de dire ainsi que des répétitions, des expansions et des recasts⁴ des énoncés que vient de produire l'enfant. ».

En mettant en relief par exemple certains mots, le LAE indique à l'enfant, leur importance pour la compréhension de l'énoncé. L'augmentation de la fréquence d'utilisation de mots nouveaux (Huttenlocher et al., 1998), leur placement à la fin des phrases (Fernand et al., 1998) et la multiplication des reprises interprétatives et imitatives de l'adulte (Veneziano, 1997) soutiennent le développement lexical chez l'enfant. Clark montre ainsi le rôle des adultes dans l'acquisition du bagage lexical de l'enfant, le développement de son vocabulaire. Les « adultes permettent aux enfants de saisir la signification des mots : ils offrent non seulement des mots nouveaux mais aussi des informations supplémentaires qui aident les enfants à les distinguer de

⁴ « recast » est la traduction anglaise de « reformulation ».

mots voisins dont les significations sont déjà connues » (Bernicot et al. 2010 :14). L'adulte est alors médiateur de sens.

Souvent constitué de répétitions, d'expansions syntaxiques, le LAE attire également l'attention de l'enfant sur la structure de l'énoncé. Les répétitions maternelles ont pour fonction d'accuser réception, d'approuver les énoncés de l'enfant, et de soutenir sa mémoire mais aussi d'offrir un modèle correct et d'enrichir d'un point de vue syntaxique, les énoncés de l'enfant par répercussion. Les pauses dans le discours maternel permettent quant à elles, de donner le temps nécessaire à son intégration par l'enfant et lui offrent la possibilité d'intervenir dans le dialogue (Bernicot et al. 2010 :227). Si le LAE est une adaptation au niveau langagier de l'enfant, il est également envisagé comme « stratégie implicite d'enseignement de la langue maternelle » (Ibid.).

1.2.2.3 La co-construction à travers la conversation

Concernant la dynamique interactionnelle de l'acquisition du langage, Veneziano attire notre attention sur le rôle particulier joué par la conversation : « Les échanges conversationnels ont des propriétés qui leur sont spécifiques et qui ont fort potentiel pour l'acquisition du langage » (Veneziano 2014 : 34).

L'auteur avance, en premier lieu, l'envie de communiquer. Cette motivation à communiquer, dans son approche fonctionnelle, consiste à comprendre et se faire comprendre. Elle nécessite que l'enfant se montre attentif au langage de son partenaire mais aussi à l'effet de son propre langage sur cet interlocuteur.

Ensuite, les participants à l'échange doivent partager un centre d'intérêt commun qui permet de maintenir la thématique de la conversation et être capable d'alterner de façon rapprochée leurs tours de parole et d'écoute, chacun apportant « selon les maximes de Grice (1975), des contributions pertinentes, informatives, sincères et claires » (Ibid. : 32). Nous observons ainsi, dans la conversation, une forme de co-construction à travers l'activité conjointe des deux partenaires. L'auteur indique (Ibid. : 41), en s'appuyant sur son étude de 2005 que :

« si on distingue les échanges dans lesquels les enfants répliquent à leur tour aux reprises, expansions et reformulations de la mère des échanges où l'enfant ne maintient pas le thème de la conversation (...) seulement le nombre des premiers, relevés à 14 mois, corrèle positivement et significativement avec les gains de vocabulaire mesurés trois mois plus tard ».

Par ailleurs, si la signification des énoncés est invariante et que le thème conversationnel est maintenu, Brown et al. (1969) ont noté, comme le rapporte Veneziano, que leur interprétation par l'adulte, leurs reformulations, leurs enrichissements à travers des expansions sont « l'une des sources d'information les plus saillantes pour l'acquisition de la grammaire » (Ibid. : 45). Ces étayages de l'adulte conduisent l'enfant, à contribuer à l'échange en apportant de nouvelles productions qui leur sont reliées. Les demandes de reformulation et de clarification stimulent chez lui des productions plus adaptées (Saxton, 2000), avec des reprises imitatives, et des modifications, à partir de 14 mois, d'ordre phonologique (comme nous l'avons vu dans l'exemple de Madeleine cité plus haut) mais aussi sémantique ou grammatical.

Le schéma ci-dessous, emprunté à Canut (2007) permet visualiser la dynamique interactionnelle à l'œuvre dans l'acquisition du langage que nous venons de présenter et nous invite à être attentif tant aux reformulations de l'adulte qu'aux réponses de l'enfant à l'adulte.

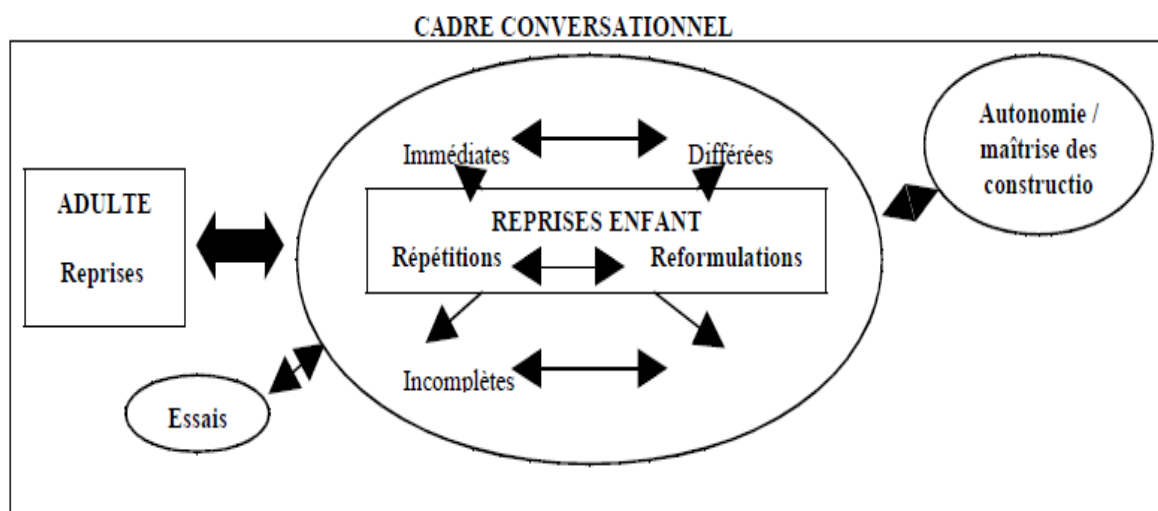


Figure 2 -Schématisation de la dynamique interactionnelle dans l'acquisition du langage, d'après Canut (2007 : 3)

1.2.2.4 Des pratiques langagières au sein des familles marquées par des différences sociales, économiques et culturelles :

Hart et Risley (1999 et 2003) ont montré l'influence des facteurs environnementaux dans le développement du langage en enregistrant les interactions entre parents et enfants de familles américaines.

	Nombre des mots utilisés par heure d'interaction		Nombre de mots différents utilisés par heure d'interaction		Nombre d'énoncés différents par heure d'interaction	
	Par les parents	Par l'enfant	Par les parents	Par l'enfant	Par les parents	Par l'enfant
Milieu favorisé	2153	1116	382	310	487	297
Milieu très défavorisé	974	525	167	149	176	168

Figure 3 - Environnement social et productions en interaction, d'après Hart et Risley (2003). Source Bianco M., (2015 : 72)

L'influence de ces facteurs a également été illustrée par l'étude de Le Normand, Parise et Cohen (2008). Les enfants issus des familles favorisées sont davantage exposés à un langage riche et abondant. Leur développement langagier est plus précoce et plus rapide que celui des enfants appartenant à des milieux défavorisés tant au niveau de la quantité de leur vocabulaire, de la diversité de leurs productions lexicales ou encore de la longueur et de la structure de leurs énoncés.

Afin de résumer cette partie sur les interactions familiales puis sociales, nous pouvons dire qu'elles sont essentielles au développement langagier et en citant Guernier et Sautot (2011 : 7), qu'elles « sont diverses par: leurs types selon les composantes en jeu, elles se déroulent entre sujets, entre les sujets et les situations, entre les sujets et les objets ; leurs natures verbales, gestuelles, regards, posturales et comportementales; leurs qualités: conjointes quand les sujets cherchent à ajuster, à adapter, coordonner ».

Parfois, l'étayage familial n'est pas suffisant pour assurer le développement langagier de l'enfant, aussi l'école maternelle accueille-t-elle des élèves dont les niveaux d'acquisition sont très hétérogènes. Cette revue théorique permet de connaître et de mesurer le rôle essentiel des interactions verbales dans l'acquisition du langage pour mieux accompagner l'enfant dans ses apprentissages langagiers.

1.3 La multimodalité du langage

Comme nous venons de le voir, à travers l'importance de la gestualité dans l'acquisition du langage, le langage n'est pas uniquement oral. Il est d'abord non verbal, s'exprimant par des sourires, des mimiques et des gestes :

« Parmi les différents moyens dont dispose un enfant pour entrer dans le langage, les gestes représentent l'un des plus précoces. Ils reflètent le savoir que l'enfant a déjà, mais qu'il ne peut pas encore verbaliser, ils nous donnent donc accès à une pensée qui n'est pas encore extériorisée avec des mots et sont prédictifs du développement langagier. » (Dodane et Del Ré, 2018).

Puis le geste accompagne la production de la parole. Dodane et Del Ré (Ibid.) indiquent qu'il soutient l'enfant en ce qu'il permet de dépasser ses limites articulatoires et linguistiques et pour Tellier (2010 : 2), il « aide à organiser mentalement l'information afin de la verbaliser linguistiquement (Kita, 2000), à retrouver du lexique (Krauss et al., 2000) et à faciliter le rappel des informations spatiales (Morsella et Krauss, 2004) ». Les gestes coverbaux se distinguent par leurs fonctions, et ont été catégorisés selon celles-ci, comme le rappelle Mazur Palandre. Les gestes peuvent être référentiels, pragmatiques ou indiquer la recherche de lexique. Les gestes référentiels sont déictiques comme le pointage ou le mouvement du menton permettant un « fléchage visuel » attirant l'attention de l'interlocuteur ou bien représentatifs, à valeur symbolique, comme la main près de l'oreille pour mimer le téléphone. Les gestes pragmatiques visent à se substituer ou à renforcer des actes de langage, comme le hochement de tête pour acquiescer ou le « palm up » (bras écarté, paumes vers le haut), pour exprimer un doute, un état émotionnel. Ils sont souvent accompagnés d'une expression faciale. Ils peuvent également structurer le discours en soulignant certaines unités linguistiques. Enfin, les gestes marquant la recherche lexicale se manifestent par des mouvements accompagnés d'expressions faciales du locuteur lorsqu'il est en difficulté pour verbaliser son énoncé, comme par exemple froncer les sourcils pour marquer la réflexion, tapoter sur une table pendant qu'il recherche le terme, le mot ou l'expression adéquate.

Nous retiendrons ici le caractère multimodal du langage et veillerons par conséquent, comme le préconisent Dodane et Del Ré (Ibid. : 3) à « l'analyser en tenant compte de la contribution des différents moyens d'expression mis en œuvre par l'enfant, tant au niveau de la voix qu'au niveau du corps et de voir comment ils interagissent pour produire du sens. »

1.4 L'acquisition d'une autre langue : la question du plurilinguisme

Nous venons de voir comment l'enfant développe son langage, sa faculté à communiquer, actualisée à travers la pratique de sa langue maternelle, système de signes et de règles partagés par sa communauté et qui assure l'intercompréhension du groupe. L'école accueillant des

élèves dont la langue maternelle n'est pas celle qui y est pratiquée, il nous paraît nécessaire de nous interroger quant à la manière dont ces enfants vont acquérir cette langue nouvelle pour eux, leur langue de scolarisation afin de les y aider.

1.4.1 L'allophonie ou la reconnaissance de la langue première

Les circulaires de l'éducation nationale (2012)⁵ renvoient la catégorie « allophone » aux élèves nouvellement arrivés en France (Auger 2019 : 23). Est allophone, « toute personne dont la ou les langues premières de socialisation sont différentes de la ou des langues officielles d'un territoire donné ». Goï (2015 :28) attire l'attention sur la construction du mot et notamment sur son préfixe « allo », signifiant « alter » qui invite à considérer l'allophone comme celui « qui parle une autre langue ou d'autres langues » et par là même à reconnaître l'existence sa langue première, sa langue maternelle. Auger (2019 : 31) préfère le terme de plurilingue parce qu'il « renvoie, non pas à l'autre langue de l'élève (allo-phone) par rapport au français, mais bien aux compétences langagières envisagées sur un continuum de langues, construites et à construire par l'élève ». Goï (Ibid.) va dans le même sens, en soulignant, en référence à Spaëth (2008), que la nomination « allophone » « reconnaît implicitement la valeur accordée ou à accorder à ces langues et implique que les compétences (de l'allophone) sont une ressource sur laquelle les élèves et les enseignants vont pouvoir s'appuyer en vue de l'appropriation de la langue de scolarisation ».

Mais avant, il importe d'identifier qu'à l'école, l'allophonie et le bi-plurilinguisme concernent, au-delà des élèves nouvellement arrivés (EANA), un public plus large né en France. En effet, de nombreux élèves pratiquent ou entendent à la maison une autre langue que celle utilisée en classe. Certains élèves sont concernés par un bilinguisme dit simultané, c'est-à-dire qu'ils font l'acquisition simultanée de deux langues maternelles, alors que pour d'autres, il s'agira d'un bilinguisme successif, l'acquisition d'une langue seconde succédant à celle de la langue maternelle. Nous suivrons De Houwer (2019) en nommant les premiers 2L1 et les seconds L2P.

⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm> (consulté le 14.04.21)

1.4.2 Acquisition et développement d'une nouvelle langue en appui sur la construction de la première

Comment un enfant devient-il bilingue ? Comment fait-il l'acquisition d'une nouvelle langue ? A l'école maternelle, comment l'élève développe-t-il sa langue de scolarisation ? Existe-t-il un parallèle avec l'acquisition de la langue maternelle ?

Les enfants qui développent un bilinguisme précoce simultané sont exposés à deux langues qu'ils « apprennent progressivement à comprendre (...) grâce à leur environnement, au travers d'un langage adressé et adapté à l'enfant dans des contextes connus » (De Houwer, 2019 : 177). Ils produisent des énoncés tantôt dans une langue, tantôt dans l'autre, utilisant « chacune des deux langues comme des systèmes séparés, conformément à l'Hypothèse de Développement Séparé (De Houwer, 1990, 2009) » (Ibid. : 180).

« Les études du développement morphosyntaxique de l'enfant bilingue ont jusqu'ici soutenu clairement l'hypothèse du développement séparé (*Separate Development Hypothesis*, « SDH »), selon laquelle l'enfant régulièrement exposé, depuis la naissance, à deux langues distinctes développe deux systèmes morphosyntaxiques différents, tels que « the morphosyntactic development of the one language does not have any fundamental effect on the morphosyntactic development of the other – le développement morphosyntaxique d'une langue n'a pas d'impact fondamental sur le développement morphosyntaxique de l'autre » (De Houwer 1990 : 66). » (De Houwer, 2006 : 31)

Concernant les étapes clés des acquisitions linguistiques des 2L1, la linguiste indique (2006 : 32) que :

« pendant la première année, les enfants bilingues ne disent pratiquement rien, mais ils babillent et comprennent le langage contextualisé bien avant de commencer à parler. Puis, pendant leur deuxième année, ils commencent à parler, produisant d'abord des énoncés à un mot, puis vers la fin de la deuxième année, des énoncés plus longs, à deux ou trois mots. Pendant la troisième année, la production langagière prend son envol et les enfants produisent des énoncés à plusieurs termes, parfois déjà des phrases complexes ».

Nous retiendrons donc que le développement et les acquisitions langagières sont identiques entre un enfant monolingue et un enfant 2L1. La variation concernant les âges auxquels les enfants franchissent les différentes étapes de leurs acquisitions linguistiques se retrouve tant chez les enfants bilingues que chez les enfants monolingues.

Dans le cas d'un bilinguisme précoce L2P, la découverte d'une nouvelle langue constitue un choc pour l'enfant (De Houwer, 2019 : 178) car « soudain, il cesse de comprendre ce que les gens disent ». En effet, l'enfant L2P découvre qu'il est exposé à deux systèmes, deux langues différentes que sont sa langue maternelle et sa langue de scolarisation. Il doit parvenir à séparer ces deux langues, identifier comment elles fonctionnent et quelles règles les régissent. D'un point de vue phonologique, l'enfant bilingue doit discriminer et produire des phonèmes dans sa langue de scolarisation, parfois éloignés des phonèmes natifs qu'il connaît. La malZoébilité cérébrale du jeune enfant permet l'intégration des acquisitions du système intono-accentuel d'une langue seconde, d'autant qu'il « fait encore preuve de capacités excellentes à restituer la prosodie d'une langue étrangère [...] ses capacités d'imitation sont maximales entre 4 et 8 ans » (Dodane, 2009).

Concernant la question du plurilinguisme et des langues familiales, Goï (2015 :96) se réfère à Auger (2005) qui « a montré très clairement comment les habiletés linguistiques d'élèves allophones dans leur langue première permettent de développer des compétences métalinguistiques au service de l'appropriation du français ». Garcia Debanc (2016 :109) va dans le même sens en rapportant que El Abed, Gravouil et David (2016) ont mis en évidence l'importance décisive des compétences acquises en langue première en comparant chez des élèves allophones leurs productions orales narratives en français langue de scolarisation et dans leur langue d'origine. L'élève donne du sens à la langue seconde uniquement si celle-ci entre en résonance avec sa langue première, s'il peut, pour citer Simonin (2018 :73) « relier les catégories et les schèmes de pensée construits dans chacune des langues et organiser un va-et-vient qui permet aux savoirs engrangés dans l'une et dans l'autre de s'enrichir mutuellement. Si chacune des deux langues, L1 et L2 possèdent ses systèmes phonologique, lexical et syntaxique, systèmes linguistiques qui lui sont propres, L1 et L2 s'élaborent toutes deux à partir de compétences langagières communes que l'enfant ne construit qu'une seule fois. « L'enfant apprend à parler une seule fois, à poser un acte de communication (demander, exiger, raconter par exemple), à nommer chaque composante du monde qui l'entoure » (Abdelilah Bauer, 2006 : 45). Afin d'illustrer cela, nous reprenons ici la métaphore du double iceberg schématisée par Cummins.



Figure 4 - Représentation de la compétence bilingue au moyen d'un double iceberg par Cummins (2005 :5)

L'apprenant opère des rapprochements, établit des points de comparaisons entre L1 et L2. Simonin (Ibid. : 76) reprend le schéma de Canut que nous avons présenté précédemment en l'adaptant au processus d'acquisition d'une langue seconde, mettant en évidence les passerelles et les transferts opérés d'une langue à l'autre.

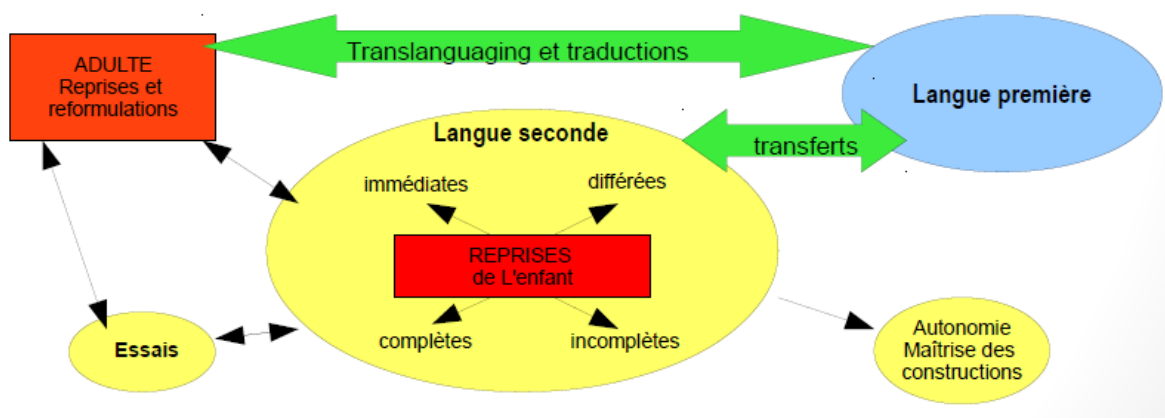


Figure 5 - Schématisation de l'étayage de l'oral en contexte d'acquisition de la L2 par Simonin (2018 :76)

L'apprentissage de la langue de scolarisation est facilité si la langue première est déjà construite, et sert d'appui à l'appropriation de la nouvelle langue. Il importe donc d'informer les familles de la nécessité de « communiquer dans la langue de la maison, et de développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première » (Eduscol 2015, L'oral partie 1 : 10).

En nous appuyant sur les résultats de différentes recherches, nous venons de présenter, comment l'acquisition du langage se met en place chez l'enfant. Nous souhaitons maintenant,

à la lumière de ces connaissances, interroger les pratiques d'enseignement du langage oral à l'école maternelle.

1.5 Quel enseignement de l'oral à l'école maternelle ?

1.5.1 Dans les programmes

A partir des années 70, l'oral est enseigné comme vecteur de communication. Dans le programme de 2002, s'opère un changement. L'oral n'est plus uniquement dédié à la communication, il devient outil et objet d'apprentissage à travers des pratiques comme : nommer, décrire, expliquer.

Les programmes de 2008 et 2015 s'inscrivent dans la même veine ajoutant la pratique d'un oral hors contexte d'énonciation. Le programme de 2015, indique que « l'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. » (MEN, 2015 : 5).

Aussi, à la fin de la maternelle, l'élève est capable de :

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.
- Reformuler pour se faire mieux comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral.

Les enjeux de l'enseignement de l'oral sont mentionnés dans les recommandations pédagogiques de la circulaire de rentrée 2019. Elles indiquent que « l'école maternelle a un rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de l'enseignement du langage une priorité, dès le plus jeune âge. En effet, la qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès aux apprentissages tout au long de la scolarité »⁶.

Si l'oral est un moyen de communication, d'expression, il est aussi un moyen d'apprendre. Bautier (2006) explique que le langage permet à l'élève de maternelle de construire un rapport au monde et à la réflexion sur les objets du monde non réductible à l'action et à la manipulation. En ce sens, comme le dit Canut (2018 :7), le langage est « un vecteur de réussite scolaire et sociale ». Or certains élèves arrivent à l'école maternelle en ne sachant utiliser que la fonction

⁶Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019, MENJ - DGESCO A1-1

communicative du langage, parce qu'ils n'ont pas eu d'autres besoins jusqu'ici. Le rôle de l'école maternelle est alors d'acculturer ces élèves à cette autre relation aux objets du monde, à se défaire du sens immédiat et de l'usage spontané du langage pour s'engager dans un travail réflexif où le langage sert de transformateur, d'organisateur, de distanciateur, autrement dit, le rôle de l'école maternelle est de développer les pratiques langagières élaboratrices des élèves. Si l'on comprend bien l'importance et les enjeux de la maîtrise de l'oral, la question de son enseignement, reste « délicate » pour reprendre les mots de Soulé (2017) ou encore « problématique » comme le dit Boiron (2017). Grandaty (2016) déclare, quant à lui, dans la conférence de Nîmes intitulée « comment favoriser et évaluer le langage oral en maternelle ? », qu'une partie de l'oral ne s'enseigne pas. L'enseignement de l'oral s'avère être un enseignement complexe qui nous interroge quant à la place et au rôle de l'enseignant.

1.5.2. Place et rôle de l'enseignant dans les apprentissages langagiers des élèves

Comme nous l'avons vu précédemment, les interactions d'abord familiales puis sociales jouent un rôle prépondérant dans le développement de la maîtrise de l'oral chez l'enfant. Il en va de même en milieu scolaire. S'appuyant sur l'étude de plus de 200 situations en maternelle, Boisseau (2011 : 55-72) montre l'influence de la qualité des interactions avec les adultes sur les progrès langagiers des élèves, notamment sur l'emploi des pronoms, l'utilisation des temps des verbes mais aussi sur la complexité syntaxique des phrases énoncées.

L'auteur précise (Ibid. : 56) que « le terme d'interaction est à réserver à des interventions [...] qui visent tant la quantité des émissions enfantines que la culture progressive de leur qualité ». L'interaction émerge dans les situations interindividuelles, ou au sein de petits groupes et comprend « deux volets » (Ibid. : 57) :

- un feedback d'assistance qui montre à l'enfant qu'il est écouté et l'assiste dans la construction de ses compétences syntaxiques,
- un feedback conversationnel qui est une relance visant, quant à elle, à entretenir la conversation et à inciter l'enfant à continuer à s'exprimer, à développer la quantité de parole qu'il produit.

Le feedback d'assistance propose une forme un peu plus construite que celle dont l'enfant est déjà capable, un « peu au-delà de sa compétence actuelle, dans la zone proximale de développement » écrit Boisseau (Ibid. : 59), afin de l'aider à « gérer sa propre reconstruction de notre langue orale ».

Hors interaction, le langage proposé par l'adulte peut se situer, « quelques degrés au-dessus du niveau »⁷ des enfants, car leurs capacités de réception devancent leurs capacités de production. On peut donc, comme l'indique Boisseau, « leur proposer les modèles qu'à terme, ils ont à acquérir ».

Si étayage et interaction de tutelle peuvent avoir lieu entre un adulte et un enfant, ils sont aussi possibles entre des enfants présentant une asymétrie de compétences.

Dans la co-construction, à l'inverse, il y a symétrie des compétences. Chacun apprend à travers la mise en commun des connaissances et la coopération.

Les programmes institutionnels et les travaux de recherche permettent de lister les gestes professionnels sur lesquels repose l'enseignement de l'oral au cycle 1. Certains gestes visent la compréhension de l'oral comme :

- Le développement de la capacité d'écoute des élèves (Nonnon 2004, Péroz 2015) car comme l'écrit Garcia Debanc (2016 :110), « enseigner l'oral ce n'est pas seulement susciter la prise de parole des élèves », c'est aussi les rendre « attentifs à la parole orale, à en sélectionner les éléments clés, à reformuler les discours de l'enseignant ou les discours des autres élèves, à récapituler les avancées d'un échange » (Ibid.). Florin (dans Bautier, dir., 2006 : 169) va dans le même sens en écrivant que « pour penser avec les autres, une posture d'écoute est nécessaire, mais pas seulement une posture physique, elle doit s'accompagner d'une activité cognitive ». Parler, c'est donc aussi écouter. Cela requiert une attitude et une attention autour de l'objet d'apprentissage, une activité cognitive individuelle sous forme d'un dialogue réflexif intériorisé.
- La prise en compte de l'ensemble des productions orales des élèves.
- Un questionnement qui assure le développement de la compréhension chez l'élève « ainsi que l'émergence de ses conduites interprétatives » (Bucheton, 2009 : 221) initiées par l'emploi de certains verbes incitants à un retour sur sa propre pensée ou à l'élaboration d'une représentation de la pensée d'autrui (« Qu'est-ce que tu crois ? Qu'est-ce que tu sais ? Comment le sais-tu ? Qu'en penses-tu ? Qu'en dis-tu ? Explique »). L'interaction adulte/ enfant/ texte ou situation s'inscrit dans le registre d'une coopération interprétative dans laquelle l'adulte « invite l'enfant à mettre en mots le processus qui lui a permis d'élaborer son interprétation » (Ibid. : 228).
- L'établissement de liens langagiers.
- Une contextualisation, décontextualisation et recontextualisation des mots.

⁷ FNAME, (2013) *Mémoire, langages et apprentissage*, Retz

D'autres gestes professionnels visent davantage la production orale des élèves, à travers :

- L'encouragement et l'accompagnement progressif de chaque élève dans sa participation aux échanges et ses prises de parole.
- La mise en œuvre de véritables situations langagières suscitant l'enrôlement des élèves et la production de langage. Cela nécessite de « s'interroger sur le choix et le sens de l'activité afin de réussir à attirer l'attention de l'enfant et de mettre en œuvre des échanges adéquats ». (Canut, Masson, Leroy Collombel, 2018 :41).
- Un parler modélisant avec une adaptation à chaque élève en terme d'articulation, de vitesse de débit de parole, de prosodie mais aussi de vocabulaire et de syntaxe. Le programme de 2015 indique que « l'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe ».
- Un étayage⁸ permanent à travers la reformulation des propos de l'élève sous une forme plus évoluée. « Il pourra y avoir apprentissage si les offres et les reformulations de l'adulte sont adaptées qualitativement et quantitativement, c'est-à-dire si elles se situent légèrement au-dessus du niveau linguistique actuel de l'enfant et en nombre suffisant » (Canut, Masson, Leroy- Collombel, 2018 : 24).
- Une proposition de questionnement ouvert qui entraîne chez l'élève la construction de réponses complètes, parfois d'explications en lieu et place de questions fermées qui incitent à des réponses brèves, réduites souvent à un mot.
- Le développement des interactions.

En résumé, nous citerons Bucheton, qui écrit, à propos des gestes professionnels, que « la parole de l'enseignant relève d'arts de faire très spécifiques dont la finesse d'ajustement est décisive » (Ibid. :205). Elle est en effet, le fruit de choix énonciatifs, lexicaux, de formes de modélisation, de reformulation, de questionnement, d'exemplification, de définition, de généralisation, de jeux d'intonation, de jeux interactionnels, interprétatifs et symboliques.

L'enseignant aide l'élève à comprendre qu'à l'école, il s'agit de parler « sur » et non parler « de », que l'usage du langage y est particulier, d'un genre qualifié de « second » (Bautier, Goigoux 2004). L'élève est amené à passer d'un langage dit « premier », c'est-à-dire d'un

⁸ L'étayage est défini par Brigaudiot (2015), en contexte scolaire comme toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des enfants, tous les processus d'ajustement.

échange verbal spontané, ancré dans son expérience personnelle et attaché à un contexte particulier à un langage « second » décontextualisé, convoquant des univers de savoirs. A l'école, un changement de registre de traitement des objets s'opère, nécessitant de la part du jeune élève l'abandon de l'ordinaire souvent chargé d'affects pour l'objet de travail. Cela se constate au niveau langagier, par la sollicitation d'un registre cognitif et non expressif. Invitant lever l'ambiguïté des échanges scolaires, Florin (2006 : 167) indique que :

« dans la classe, il est important d'observer les mises en mots pour renvoyer au groupe d'élèves une pensée qui s'élabore et obliger à une complexification utilisant des outils linguistiques plus appropriés pour préciser de quoi on parle, quand, comment... »

Cela passe par des pratiques réflexives du langage (chercher le mot le plus adapté, proposer une autre formulation, se demander si le message est compréhensible par d'autres, par exemple) et des pratiques discursives (nommer, décrire, raconter, expliquer) construites dans l'interaction avec les pairs et l'enseignant. La secondarisation du discours permet à l'élève la bascule allant de l'agir au parler/penser. Particulièrement différenciateur pour la réussite scolaire des élèves, comme l'ont montré Bautier et Goigoux (Ibid.), le processus de secondarisation doit être accompagné par l'enseignant pour permettre à chaque élève de comprendre et s'approprier l'usage particulier du langage à l'école (pour un historique du concept de secondarisation, voir Champagne & Coulange 2019).

Dans la mesure où nous connaissons l'impact des interactions familiales, sociales et scolaires sur le développement langagier du jeune enfant, et dans la mesure où « la participation des parents à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles » (Circulaire 2013 -141), nous souhaitons nous intéresser à la notion de coéducation afin d'envisager ensuite, un partenariat école /famille, favorisant le développement langagier des élèves et médiatisé par l'outil que nous mettons en place : le cahier de vie numérique.

2. Ecole et familles, vers un lien de coéducation

« Depuis qu'a été mise au jour l'influence de l'environnement familial sur la réussite scolaire, cette question a retenu l'attention des praticiens et des chercheurs. La traditionnelle division du travail éducatif entre l'école et la famille a été reconsidérée ce qui conduit à accorder une place centrale aux formes d'engagement des parents dans la scolarité de l'enfant » (Poncelet & Francis, 2011).

2.1 Histoire d'une relation prescrite mais fragile

Les parents des élèves ont longtemps été tenus à distance de l'institution scolaire. Puis, à partir des années 1970, comme le relate Francis (2021 : 117), « la prise en compte des enjeux sociaux de prévention des inégalités et de lutte contre les exclusions, soulignés dans de nombreuses études » a permis d'engager des travaux autour des partenariats éducatifs qui ont été « intégrés progressivement dans les textes officiels de l'école française ». Les premiers conseils d'administration et conseils d'écoles ont vu le jour avec la loi Haby en 1975 et par là même les associations de parents d'élèves. Le 25 août 2006, le rôle et le droit des parents dans l'école sont reconnus avant qu'en 2019, le code de l'éducation établisse, à l'article L111-3, que : « dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions ». L'affirmation de la place des parents d'élèves est mentionnée dans l'article suivant (art. L111-4) : « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative ». Ainsi, le lien école/ famille se construit « selon une configuration à trois termes enfant - famille - école » (Leleu-Galland, 2002 : 65), l'enfant évoluant au sein de ces deux institutions éducatrices. A l'école, il est élève et dans la sphère familiale, il est enfant de ses parents, « inscrit dans une histoire, des désirs et des projets qui sont tracés pour lui. » (Ibid.).

Bien que relevant des compétences professionnelles des enseignants inscrites au bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013, la coopération avec les familles et la coéducation ne vont pourtant pas d'elles. Les relations entre les parties sont complexes. S'appuyant sur différentes études, Asdih (2012 : 36) en rapporte un état des lieux et écrit que: « malgré les enjeux communs de réussite, les relations avec les parents sont qualifiées de: « dialogue impossible » (Montandon et Perrenoud, 1987), « malentendu » (Dubet,1997), « contentieux » (Gayet, 1999), « différend » (Périer, 2005), « partenariat obligé » (Guigue, 2010) ». Feyfant (2015) explique l'origine de ces tensions et de ces mésententes par le fait d'attentes et de représentations divergentes entre l'école et les familles : « parmi les points de divergence ou d'incompréhension, les représentations souvent stéréotypées des unes et des uns sur les autres engendrent des incompréhensions qui jalonnent les liens entre familles et enseignant.e.s ». Les parents d'élèves abordent l'école, avec des attentes différentes, répertoriées par Leleu Galland (2002 : 65) selon :

- les représentations qu'ils ont du rôle et de la mission de l'école, renvoyant quelque fois à leur propre parcours scolaire, en reproduction ou en opposition,

- le projet conscient ou inconscient qu'ils ont pour leur enfant,
- leur conception de l'éducation et de l'enfant,
- leur histoire personnelle qui peut faire peser sur leur enfant des attentes excessives ou une mise à distance,
- les enjeux d'images réciproques : le bon parent, le bon maître se jugeant souvent à travers les traces portées par l'enfant dans ses comportements et ses résultats scolaires dont, en cas de difficultés, les parties se renvoient la responsabilité.

Depuis les années 1980, conjointement à la massification de l'école, les représentations que les familles ont de l'école s'inscrivent dans l'hétérogénéité. En effet, certains parents sont familiers des pratiques du monde scolaire, quand d'autres en sont culturellement éloignés. Chez les premiers, les attentes scolaires sont intériorisées et le quotidien familial est prétexte à exploitation scolaire. Ces parents « pédagogisent » le vécu de l'enfant, le lient aux enseignements scolaires auxquels ils donnent du sens (Lahire, 2019). Alors que pour les seconds, la culture et les enjeux scolaires ne sont pas familiers. Parmi eux, certains se placent dans « une logique de développement personnel et familial et attendent de l'école qu'elle garantisse des contenus, des règles et des perspectives professionnelles » (Asdih, Ibid. : 36) D'autres encore, aimeraient aider leur enfant mais pour diverses raisons, ne sont pas en mesure de le faire.

Nombre d'enseignants pensent que les « parents invisibles » (Lahire, 1995) ne fréquentant pas l'école, sont « démissionnaires ou inaptes à suivre leurs enfants tout au long de leur parcours scolaire. » (Feyfant, 2015). Or pour certains de ces parents les plus précaires, s'ils sont « invisibles », c'est parce qu'ils pensent ne pas être qualifiés pour fréquenter l'école. Périer (2019) écrit que pour eux « tout se passe comme si fréquenter l'institution scolaire [...] nécessitait des « droits d'entrée symboliques » sous la forme de compétences (maîtrise du langage, des codes de la relation, des règles en usage, etc.) » qui les autoriseraient à y accéder. Incompréhensions et tensions jalonnent les liens entre familles et enseignants.

Le rapport de Corre, présenté à l'Assemblée Nationale, en 2014 a montré que l'origine des différents griefs entre l'école et les familles provient d'un manque de dialogue ou d'une communication de mauvaise qualité celle-ci étant souvent à sens unique (de l'école vers les familles) et uniquement informative (Feyfant, 2015 : 2). Ce mode informatif sur lequel sont envisagées les relations avec les parents d'élèves est également rapporté par Maire Sandoz (2017 :37) qui indique qu'il concerne « le comportement de l'élève, son implication en classe et ses résultats, le tout rapporté à des normes scolaires implicites mais bien réelles. ». Asdih

(Ibid. :45) attire l'attention sur « les conditions dans lesquelles se déroule [cette communication et qui] apparaissent essentielles : les dispositifs, les attitudes, ce qui est dit oralement ou par écrit ». L'auteure insiste également sur la place accordée aux familles, sur la relation de confiance instaurée entre elles et l'école qui permettent au dialogue de se nouer plus facilement. Pour Périer (2007 : 90), il s'agit de lever « l'implicite de l'école » en accueillant les familles, en leur donnant à voir l'école et ce qu'on y apprend, en explicitant les attentes scolaires, car « tous les parents, quels que soient les milieux, souhaitent que leurs enfants réussissent à l'école » (Maire Sandoz, 2017 : 37). Asdih (2012 : 37) rapporte d'ailleurs que « 82,1 % [des familles] souhaitent avoir des informations sur l'école et la réussite scolaire, sur les programmes (40,9 %) et sur des méthodes pour aider leur enfant (45 %) ». Il y a donc « un enjeu extrêmement fort à doter les familles d'outils d'accompagnement à la scolarité » (Prévôt, 2008 : 46) et « à relever le défi de la coéducation [...] en prenant appui sur les communications directes (réunions, entretiens...) et sur les situations de communications indirectes, de type formel et informel » (Francis, 2021 : 117).

Notre étude s'intéressant à des élèves de maternelle, école de la première scolarisation faisant passer du rôle d'enfant à celui d'élève et du rôle de parent à celui de parent d'élève, nous proposons de nous intéresser ici à un dispositif de communication indirecte et informelle, particulier à cette première école, outil de coéducation, qui vise le développement de liens entre les espaces éducatifs des jeunes enfants : le cahier de vie (Francis, Ibid. : 118)

2.2 Le cahier de vie, un outil de communication, entre renforcement et fragilisation des liens

2.2.1 Un outil, support de langage, à visée coéducative

« Initiés par Decroly et Ferrière (Houssaye, 2002), les cahiers de vie ont essaimé à l'école maternelle à partir des années 1960, sous l'impulsion des pratiques expérimentées et théorisées par les pédagogues Élise et Célestin Freinet (1958) [puis] par les courants de pédagogies coopérative. Leurs fondements reposent sur le besoin d'expression du jeune enfant, sur la curiosité envers l'écrit, sur une étroite articulation entre écriture et lecture dans les processus d'apprentissage et sur l'importance de favoriser les liens entre les espaces de vie du jeune enfant. » (Ibid. : 122)

L'étude de cahiers de vie, sur une la période 2000-2020, à laquelle s'est attachée Francis, au niveau des contenus et des dispositifs dans lesquels ils s'inscrivent, a permis de montrer qu'il leur est assigné des fonctions, des usages, des objectifs pédagogiques et différentes manières de les utiliser selon le statut qu'on leur donne ici ou là. Parfois cahiers de vie de classe, ils témoignent des activités du collectif « classe » quand ailleurs, ils sont cahiers de vie de l'élève, personnalisés, centrés sur l'identité et l'activité de l'enfant. Dans les faits, le cahier de vie de la classe et le cahier de vie de l'élève sont souvent regroupés sur un même support. Malgré leur caractère protéiforme, Francis (2021) cerne deux visées propres aux cahiers de vie : l'information aux parents et le soutien aux apprentissages des élèves. A notre sens, ce soutien aux apprentissages s'effectue par le biais du langage. Nous y reviendrons à peine plus loin.

Le cahier de vie est informatif au sens où il remplit une fonction de mémoire individuelle ou collective des évènements vécus à l'école relevant aussi bien du quotidien ordinaire que du festif ou de l'exceptionnel, mais aussi mémoire des évènements vécus dans la sphère privée du cadre familial. Dans sa conception originale, l'enfant est pleinement associé à sa tenue et à son renseignement. En effet, ce dernier participe progressivement avec l'aide de l'adulte à travers le recueil ou la réalisation de diverses traces de ses activités : dessins, photographies, recettes, comptines, productions écrites avec des dictées à l'adulte évoquant les expériences de l'élève / enfant en milieu scolaire et extrascolaire). Le cahier de vie circule réciproquement de l'école à la maison où il est aussi censé être complété et réciproquement. Cette circulation se fait par l'intermédiaire de l'élève, alors « messenger » pour reprendre le terme de Perrenoud (1996). Francis (Ibid. : 123) relève qu'en 2003, un document d'accompagnement des programmes « préconisait les cahiers de vie » pour, cite-t-elle, donner « à ces relations école-familles une intensité et une chaleur d'autant plus importantes qu'ils font de l'enfant, lui-même, le meneur de jeu de ces échanges »⁹.

Dans la mesure où il participe à faire parler les élèves /enfants, à les faire écrire et à relier leurs différents espaces de vie et d'apprentissage, particulièrement l'école et la famille, le cahier de vie est un support au langage. Reposant principalement sur un récit imagé de la vie quotidienne de la classe à un âge où les enfants qui ne savent pas encore lire ont besoin d'un guide pour appuyer leurs paroles, le cahier de vie permet de susciter les échanges entre parents et enfants sur ce que ces derniers vivent en classe. Gioux écrit (2000 : 35) qu'il vise à « constituer par un

⁹ *Pour une scolarisation réussie des tout-petits* MEN (2003 : 13) repéré à https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjRzsS9iKfxAhV4CmMBHYc8Cg0QFnoECAQQA&url=https%3A%2F%2Fwww.ac-guadeloupe.fr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocuments%2Fpour_une_scolarisation_reussie_des_tout_petits_pdf_25711.pdf&usg=AOvVaw0CzLufPhrnYz1rxt6NWwSo (consulté le 20.06.21)

support pédagogique qui facilite le commentaire en différé, une mémoire collective, support de socialisation (langage et échanges autour du vécu partagé) ». Il constitue un lien où chacun, élève, enseignant, parent, peut observer, réfléchir, se souvenir des étapes par lesquelles il est passé pour apprendre. Il s'inscrit comme le vecteur d'une communication avec la famille dont l'enfant est le centre.

Le cahier de vie s'avère être un soutien des interactions langagières qui nous intéresse particulièrement dans notre questionnement sur les leviers du développement du langage oral chez l'élève de maternelle.

Dans le sens où le cahier de vie permet de « faire que le quotidien de la classe et de l'école ne soit pas un territoire inconnu des parents, [il] est un levier important pour que ceux-ci s'y sentent légitimes et puissent s'y investir » (Auduc, Duffez, Marchechal, Marty 2019 : 66). Il constitue un outil de communication à visée coéducative. Pour autant, il convient d'en interroger les limites afin de l'utiliser au mieux et d'en éviter les écueils.

2.2.2 Un outil dont on peut interroger les limites

2.2.2.1 Un outil susceptible de fragiliser le lien école /famille

Si le cahier de vie développe le lien avec les familles, il est aussi susceptible de le fragiliser involontairement. En effet, les enseignants ont des attentes vis-à-vis de la participation des familles, présentées sur la page de garde du cahier. Francis (2021 : 126) indique que celles-ci sont devenues de plus en plus normatives dans les années 2010. Les parents sont, par exemple, vivement incités à mettre en scène les compétences de leur enfant dans l'espace familial.

« Si ces situations sont familières aux familles dotées de ressources culturelles qui intègrent les jeunes enfants à « des interactions précoces, ordinaires et fréquentes autour de l'écrit » (Lahire, 2010 : 205), ces types « d'incitations et de sollicitations parentales expresses et pédagogiques » (Ibid. : 206) autour du parler-écrire-lire sont peu familières pour d'autres. » (Ibid. : 127)

Comme nous le voyons dans les extraits présentés ci-dessous (fig.6 et 7), certaines familles participent à la rédaction du cahier de vie en le complétant avec leur enfant avec des dessins ou des photographies, et en faisant écrire une légende à l'enfant sous forme de copie d'un texte que nous pouvons imaginer négocié, et par là même en réinvestissant les apprentissages scolaires tels que reconnaissance, nom et tracé des lettres. Ces familles font du quotidien de

l'enfant un prétexte à l'exploitation scolaire dont nous parlions précédemment (Lahire, 2019). Elles maîtrisent les codes de l'école et les attentes des enseignants.



Figure 6 -Extraits de cahiers de vie de MS avec dessin ou photographies légendés par les élèves avec l'aide de leur famille

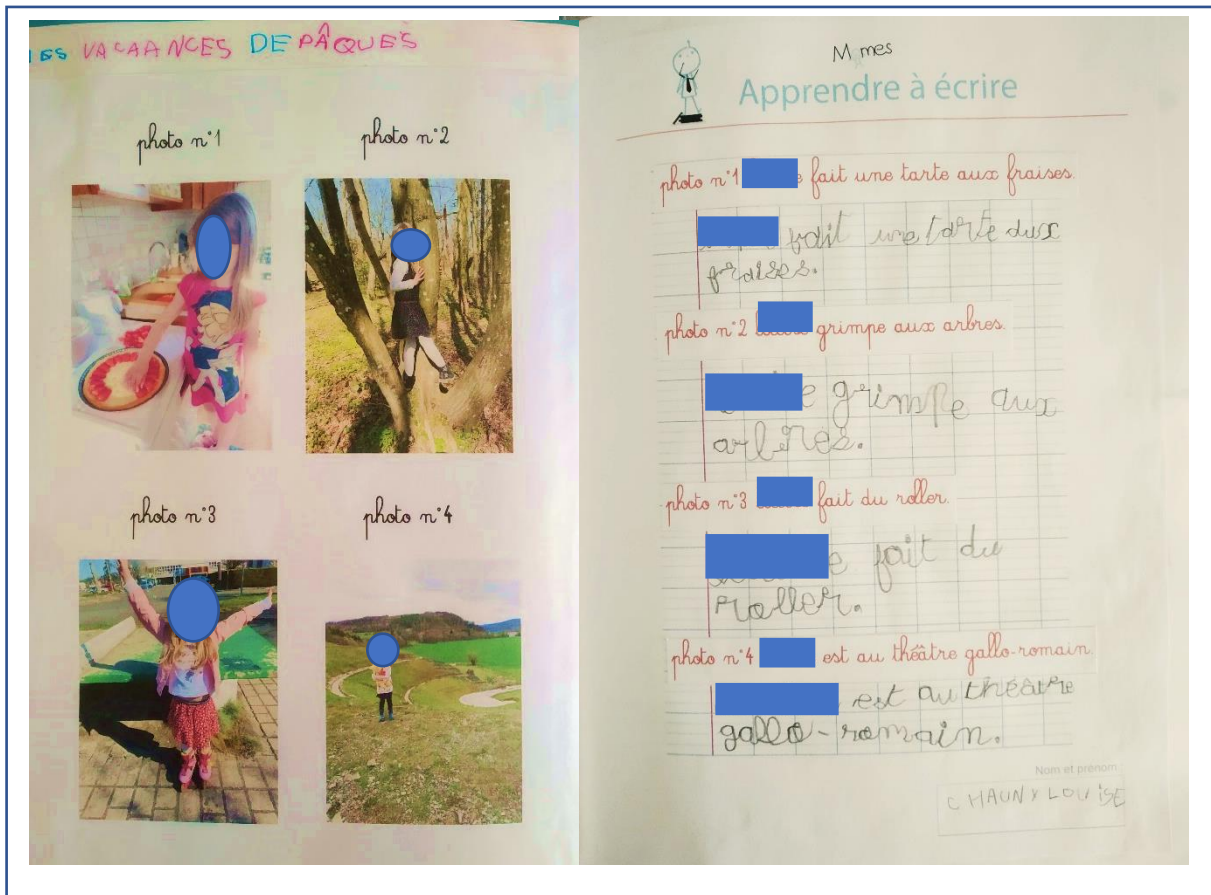


Figure 7 -Extraits de cahier de vie de GS avec photographies et légendes réinvestissant les apprentissages en écriture cursive

Pour d'autres familles, ces attentes sont vécues comme des injonctions qui tendent à cristalliser des tensions entre enseignants et familles autour de l'outil cahier de vie. En effet, certaines familles ne participent pas au cahier de vie, soit parce qu'elles n'en voient pas l'intérêt, soit parce qu'elles estiment que la demande institutionnelle d'évocation du quotidien qu'elles partagent avec leur enfant touche à la sphère privée et la jugent intrusive, soit encore parce qu'elles pensent qu'elles ne vivent rien de suffisamment intéressant et méritant d'être raconté se sentant par-là dévalorisées ou incompetentes, ou enfin parce que leur rapport à l'écrit n'est pas celui du monde scolaire.

Les inégalités des modes de socialisation familiales ont un impact sur l'adhésion et la participation ou non au cahier de vie traditionnel sous sa forme de cahier de vie papier. L'absence de participation des familles est souvent perçue par les enseignants comme un manque d'investissement dont ils font le reproche et qui les conduit parfois à l'abandon du cahier de vie.

2.2.2.2 Un outil pas toujours investi par l'élève

Si les textes qui alimentent le cahier de vie sont en principe le fruit d'une co-construction des élèves et de l'enseignant, il n'en va pas de même de tous les supports qui figurent dans le cahier de vie. A l'école, le travail de collectes des traces, de leur mise en page est chronophage. Il nécessite de recueillir de nombreux documents, de les trier, d'en imprimer, de les découper et de les coller dans chacun des cahiers de vie des élèves. A la maternelle, ces derniers étant peu autonomes, ce travail est souvent pris en charge par l'ATSEM laissant derrière la conception première du cahier de vie basée sur la co-construction et la participation active de l'enfant à son élaboration.

La visée du cahier de vie étant d'être un support de communication entre l'école- l'enfant et sa famille, cette mise en œuvre est regrettable quand on sait que l'enfant est davantage en mesure d'expliquer ou de raconter un contenu dont il est familier.

Le cahier de vie sera également peu investi par l'enfant s'il ne l'est pas dans la sphère familiale. Emotionnellement, il est difficile pour un enfant de n'avoir aucune trace dans son cahier à partager lors du retour en classe quand d'autres enfants disposent de nombreuses photos illustrant des activités qu'eux n'ont pas la chance de pratiquer.

2.2.2.3 Un outil qui nécessite d'évoluer

Refusant les inégalités que le cahier de vie génère lorsque la participation des familles est requise, nous avons choisi de mettre en place une nouvelle forme de lien qui ne requiert aucune contribution familiale à travers un outil similaire à un blog dont la visée est informative. Il s'agit d'un cahier de vie numérique. Nous développerons plus loin les concepts sur lesquels il repose. Du point de vue de la qualité des documents mis à disposition, le cahier de vie traditionnel présente aussi des écueils et nécessite d'évoluer. Le budget des écoles ne permet pas la reproduction de photographies en couleurs. Mis à part des productions d'élèves, les documents présentés dans les cahiers de vie sont des photocopies généralement en noir et blanc, voire des miniatures peu lisibles afin de réduire les consommations d'encre. Elles n'offrent pas, dès lors, un support langagier stimulant pour l'enfant. La numérisation du cahier de vie permet d'éviter cet écueil puisqu'elle offre la possibilité de diffuser des photographies de grande taille et de haute résolution mais aussi d'enrichir les textes et les images d'autres médias inaccessibles au format papier : du son et des vidéos. Un cahier de vie numérique permet de multiplier et de diversifier les supports d'information et de langage via des entrées visuelles (avec les photos, les illustrations), auditives (avec le bande sonore) et kinesthésiques (avec vidéos permettant de reproduire plus facilement des procédures).

Le numérique pourrait alors être mis au service de la relation école/famille comme nous y invitent Auduc, Maréchal, Duffez et Marty (2019 : 178) :

« le partenariat éducatif entre école et familles peut se voir renforcé par les outils numériques.[...]Bien utilisés (ils) peuvent offrir aux familles la possibilité d'avoir virtuellement « un pied dans la classe », ce qui permettra de les enrôler autour des apprentissages et des projets des enfants ».

Les outils numériques permettraient de valoriser le travail des élèves, et de fournir les moyens de les accompagner dans leurs apprentissages.

Par rapport au fait d'accompagner et de développer le langage oral des élèves, ils seraient également un levier d'après Garcia Debanc (2016 : 114) « parce qu'elles facilitent les conditions d'accès aux données orales et l'enregistrement, les nouvelles technologies sont susceptibles de faciliter l'enseignement de l'oral ».

3. Le numérique, une piste pour l'école

3.1 Le numérique dans les programmes de l'école maternelle

L'entrée de l'école dans l'ère du numérique constitue un des éléments majeurs de la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Concernant l'utilisation des outils numériques, le programme de 2015 mentionne que :

« dès leur plus jeune âge, les enfants sont en contact avec les nouvelles technologies. Le rôle de l'école est de leur donner des repères pour en comprendre l'utilité et commencer à les utiliser de manière adaptée (tablette numérique, ordinateur, appareil photo numérique...) ».

3.2 Les usages dans les classes

Lors de la préparation de notre Cafipemf en 2019-2020, nous avons souhaité, par le biais d'un questionnaire, savoir si les outils numériques étaient utilisés au service de l'oral dans les 66 classes de maternelle de notre circonscription, connaître les usages que les enseignants en faisaient et recueillir leur ressenti par rapport à l'impact qu'ils pouvaient avoir sur le développement langagier de leurs élèves. En amont de la diffusion de notre questionnaire, nous attendions à ce que les réponses montrent :

- des limites liées au manque d'équipement,
- des résistances du type « on ne sait pas faire et on n'a pas le temps »,
- des croyances telles que « le numérique ne permet pas de parler », « les enfants sur tablette parlent moins que les autres »,
- la perception du numérique comme une fin en soi alors que ce n'est qu'un outil.

Nous avons obtenu 37 réponses dont les données statistiques sont présentées en annexe 1.

Seuls deux enseignants disent ne pas être équipés d'outils numérique. Les autres enseignants disposent d'un ou plusieurs outils parmi ordinateur, tablette, enregistreur, téléphone portable, vidéoprojecteur.

89.2% des personnes interrogées déclarent utiliser le numérique pour l'enseignement de l'oral. Parmi ceux qui n'utilisent pas le numérique, outre le manque d'équipement pour 2 enseignants, les raisons avancées sont :

- le manque de connaissance quant à l'utilité de ces outils pour l'enseignant lui-même

- le manque de connaissance quant à l'utilité de ces outils pour les apprentissages des élèves
- le manque de connaissance quant à la manière d'utiliser ces outils.

A la question « Quel outil numérique utilisez-vous et comment l'utilisez-vous ? », les participants ont répondu en nommant les outils utilisés, en donnant quelques aspects pratiques mais n'ont pas précisé à quelle fin en termes d'apprentissages.

Les enseignants utilisant le numérique disent qu'il est une plus-value pour 93,9% d'entre eux. A la question « en quoi est-ce une plus-value ? », leurs réponses portent là encore majoritairement sur un aspect pratique (qualité des images, facilité quant à la disponibilité et la diffusion de documents en classe) et relativement peu sur l'aspect didactique. Une seule personne a dit que c'était une plus-value pour l'évaluation des élèves et 2 personnes sont allées plus loin en disant que le numérique permet à leurs élèves de prendre conscience de leur langage, de l'améliorer et l'enrichir.

88,9% des personnes ayant répondu au questionnaire n'ont jamais été formées à l'oral et au numérique, ce qui peut expliquer la tendance d'utilisation qui est faite des technologies numériques.

A l'issue de l'analyse des réponses recueillies, nous pouvons dire que l'hypothèse selon laquelle les enseignants utilisent peu le numérique pour enseigner l'oral est invalidée. Néanmoins, nous relevons un besoin de formation des enseignants afin de mieux connaître les potentialités des outils technologiques pour développer l'enseignement de l'oral et d'intégrer le numérique dans une véritable démarche d'enseignement au service des apprentissages langagiers des élèves.

Notre démarche consistant à créer un cahier de vie numérique pour développer le langage des élèves s'avère donc, à la lumière de notre enquête et à l'échelle de notre circonscription, une pratique plutôt novatrice.

A notre connaissance, il existe peu de publications concernant l'usage et l'impact des outils numériques à l'école maternelle. Pendant 6 mois, Saliou Guivarch (2017 : 9) a conduit une recherche exploratoire dont l'objectif « est d'observer et décrire l'intégration de la tablette dans une pédagogie de classe, ses usages et ses interactions dans une classe de petite section ». Elle apporte ainsi un éclairage empirique sur les usages de la tablette à l'heure où, comme le dit Karsenti (Ibid. : 10) : « aucun livre ne présente réellement cet outil d'un point de vue pédagogique ». Cela tient probablement au fait que les élèves de maternelle sont

particulièrement jeunes, que des études¹⁰ montrent que les écrans sont nocifs pour le développement des enfants et que les enseignants, au-delà d'un manque budgétaire assurant l'équipement des écoles et d'un manque de formation à l'intérêt et l'usage des outils numériques, sont réticents à l'utilisation de la tablette.

Concernant la communication école/famille, des blogs d'école se développent ici et là. Leurs fondements semblent similaires à ceux du cahier de vie numérique que nous mettons en place dans notre classe. Dans son étude sur la collaboration avec les parents pour accompagner la scolarité, Asdih (2012 : 45) fait état de l'expérience d'un blog d'école maternelle « mis en œuvre par les enseignants pour diffuser des informations pratiques et régulières sur les activités réalisées en classe par le biais de supports vivants (photos, documents sonores, etc.) et permettre que le travail de la classe soit repris et discuté entre enfant et parents (suivi du travail scolaire au domicile). Les entretiens recueillis par l'auteur montrent que cet outil est très apprécié par les parents, particulièrement par ceux qui ne peuvent amener leurs enfants à l'école pour raisons professionnelles. Il donne lieu à des échanges de vive voix entre parents et enseignants.

3.3 Des outils au service des apprentissages

Schön (1987) et Perrenoud (2001) mettent en évidence l'importance des TICE dans l'exercice d'une pratique réflexive. Dans le dossier de veille de l'Ifé intitulé « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0 », Thibert écrit, en 2012, que :

« les TIC ne sont pas venues changer les paradigmes pédagogiques. Quelle est donc leur efficacité ? Les méta-analyses qui ont été menées depuis les années 1980 indiquent qu'elles n'ont pas d'impact significatif sur la réussite scolaire des élèves. Pourtant elles soulèvent beaucoup d'espoirs en termes de motivation des élèves et d'approche pédagogique différente, davantage centrée sur les apprenants. La question qui s'impose ne concerne donc plus l'impact des TIC, mais plutôt de savoir quelles solutions technologiques peuvent soutenir efficacement les apprentissages, et quelle pédagogie

¹⁰ Nous renvoyons ici à Desmurget (2020) *La fabrique du crétin digital* ainsi qu'à l'article du journal JAMA Pediatric du 4.11.2019 intitulé *Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children*, repéré à doi:10.1001/jamapediatrics.2019.3869. Ces études montrent une corrélation entre le temps passé devant les écrans et la structure du cerveau des enfants. Les enfants passant le plus de temps devant les écrans sont ceux qui réussissent le moins bien les tests de langage et les tests cognitifs.

doit être mise en place pour profiter pleinement des possibilités offertes par le numérique. Le débat est d'ordre pédagogique »

Tricot a également développé une réflexion sur l'intégration des TICE à l'école et leur utilisation pédagogique. Il met en exergue, sur le site de l'Institut français de l'éducation (Ifé), la diversité des outils numériques pouvant être utilisés et, montre, à partir d'études empiriques, qu'ils sont inégalement performants d'un point de vue pédagogique. S'agissant d'étudier la valeur ajoutée du numérique éducatif, Tricot (2020) s'est attaché à examiner dans un premier temps, les mythes relatifs aux outils numériques afin d'en identifier les plus-values avérées. Tricot et Amadiou, dans *Apprendre avec le numérique*, présentent des résultats issus de la recherche qui permettent de cerner les mythes et les réalités concernant l'intégration pédagogique et didactique du numérique. Ainsi, le fait que les élèves soient plus motivés avec le numérique est un mythe. Le fait que le numérique permette un apprentissage plus actif est lui, une réalité. Les plus-values du numérique dépendent des disciplines scolaires et des fonctions pédagogiques. Elles sont présentées dans le tableau ci-dessous extrait du rapport de synthèse sur le numérique et les apprentissages scolaires de Tricot et Chesné (2020 :46) :

Fonctions pédagogiques	Nature de l'effet
Présenter de l'information, représenter ce qu'on ne savait/pouvait pas représenter auparavant, enrichir les informations Rechercher de l'information Résoudre des problèmes et calculer S'entraîner Apprendre à distance Évaluer, s'autoévaluer, suivre les progrès et les difficultés des élèves Faciliter l'accès à l'école et à l'apprentissage pour les élèves à besoins éducatifs particuliers Produire un texte, un document, seul ou à plusieurs Expérimenter Apprendre à faire sur simulateur ou en réalité virtuelle Mémoriser, apprendre par cœur (notamment du lexique en LVE)	Effet mesuré plutôt positif
Regarder une vidéo, une animation Jouer Créer un objet technique, une œuvre picturale ou sonore Écouter un document sonore, écouter un texte sonorisé Regarder / lire un document multimédia	Effet mesuré plutôt limité
Programmer Faire émerger des idées, développer sa créativité Motiver	Pas d'effet attesté actuellement
Lire et comprendre un texte, apprendre à lire Prendre des notes Poser des questions, demander de l'aide Découvrir des concepts abstraits Coopérer	Effet mesuré plutôt négatif

Figure 8 - Plus-values du numérique selon les fonctions pédagogiques d'après Tricot et Chesné (2020)

Les fonctions comme s'entraîner, évaluer, s'autoévaluer, produire un document seul ou à plusieurs, mémoriser (notamment le lexique) sont des fonctions qui bénéficient des apports du numérique. Ces fonctions pédagogiques étant mises en œuvre au service de l'apprentissage de l'oral, à l'école, nous pouvons nous demander s'il est possible de mesurer des effets en faveur de la mise en place et de l'utilisation du cahier de vie numérique tel que nous le concevons et le définissons dans la partie 4.4

Si l'efficacité des outils numériques a pu être mesurée par les auteurs, Tricot précise, dans le webinaire du 10.12.20 sur la valeur ajoutée du numérique éducatif¹¹, que pour qu'un outil efficace soit utilisé, il faut qu'il soit perçu comme efficace. En somme, il faut qu'il bénéficie d'une efficacité objective mais aussi d'une efficacité subjective.

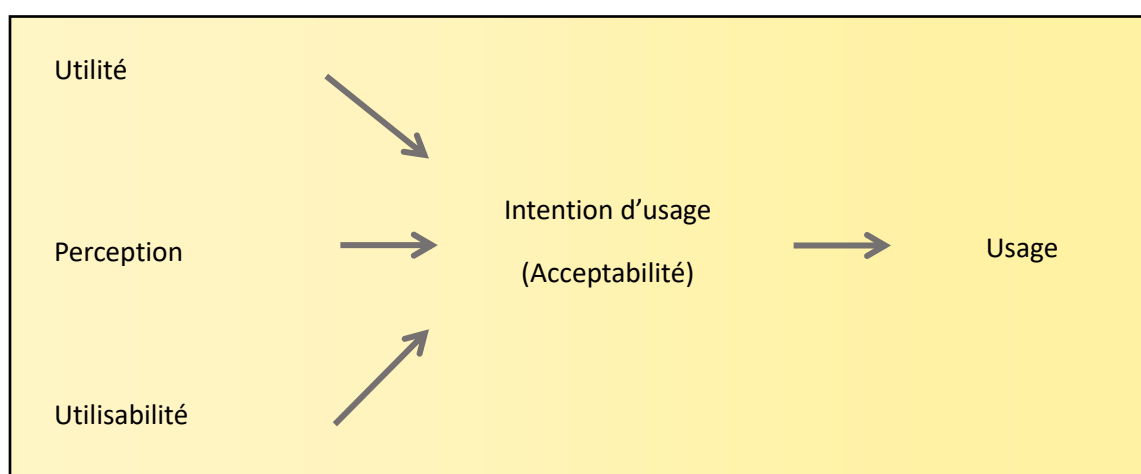


Figure 9 - Conditions d'usage des outils numérique d'après Tricot (2020)

S'agissant du cahier de vie numérique de la classe, sur lequel porte notre étude, nous nous poserons, les questions de son utilité, de son utilisabilité et de son acceptabilité auprès des familles.

L'équipe de Karsenti, titulaire de la chaire de recherche sur les technologies en éducation au Canada à l'université de Montréal, alerte sur le fait que : « ce ne sont ni les technologies ni la tablette tactile qui favoriseront la motivation ou la réussite des jeunes, mais bien les usages qui en seront faits, tant par les enseignants que par les élèves. En fait, la tablette tactile n'a sa place en classe que si elle participe à l'atteinte de la mission de l'école : instruire, socialiser, qualifier » (Karsenti, 2013 : 2).

¹¹ Webinaire de l'AEFE, La valeur ajoutée du numérique éducatif, apports de la recherche, en présence d'André Tricot, repéré à https://youtu.be/_pQGHxIsOc (consulté le 13.03.21)

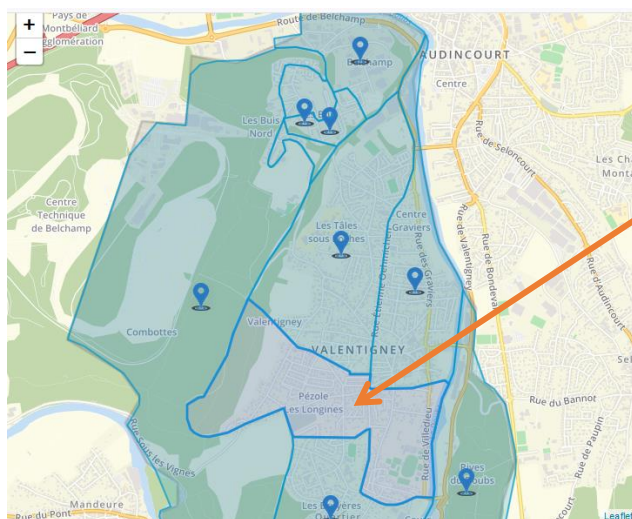
Pertinence et efficacité de l'outil dépendent donc de l'utilisation qui en est faite, dans un contexte particulier. Aussi est-il nécessaire de garder à l'esprit la question préliminaire à toute utilisation d'outil numérique, la question du « pour quoi ? ». S'agissant de la mise en place de notre cahier de vie numérique, nous détaillerons les objectifs pédagogiques que nous lui assignons dans le descriptif de la typologie des pages qui l'alimentent (partie 4.5).

CONTEXTE, QUESTION DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE

4. Description du contexte

4.1 Implantation de l'école : commune et quartier

L'école maternelle Pézole est l'une des cinq écoles maternelles de Valentigney. Cette commune, qui fait partie de l'agglomération du pays de Montbéliard, compte 10 714 habitants (INSEE 2017), et se place au 5^{ème} rang des villes du Doubs ayant le plus d'habitants. L'école est implantée en milieu péri -urbain, dans le quartier de Pézole – les Longines et jouxte l'école élémentaire du même nom. La population de ce quartier est socialement mixte



Quartier de Pézole

Figure 10 -le quartier de Pézole-Les Longines

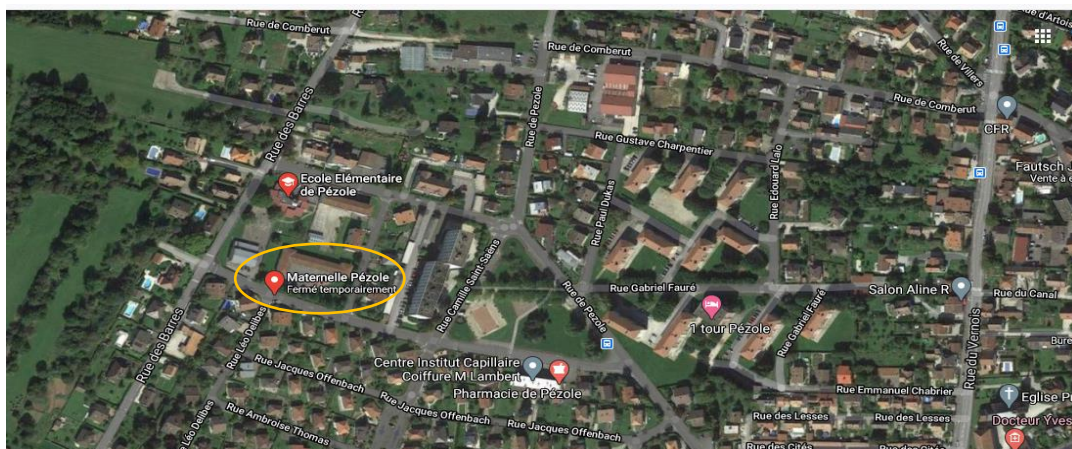


Figure 11 - implantation de l'école maternelle Pézole dans le quartier

Source : <https://www.google.com/maps/search/ecole+maternelle+p%C3%A9zole/@47.4615293,6.8265616,514m/data=!3m1!1e3?hl=fr> (consulté le 11.10.20)

4.2 L'école



Figure 12- photographie de l'école maternelle Pézole

Source : <https://www.google.com/maps/search/ecole+maternelle+p%C3%A9zole/@47.4615293,6.8265616,514m/data=!3m1!1e3?hl=fr> (consulté le 11.10.20)

L'école maternelle Pézole compte 64 élèves pour l'année 2020/2021, et se compose de 3 classes :

- 1 de toute-petite et petite sections
- 2 classes de moyenne et grande sections.

J'y enseigne depuis 16 ans et l'équipe pédagogique est stable depuis 14 ans. A mon arrivée, l'école comptait 3 classes de niveaux distincts répartis classiquement par niveaux : PS, MS et GS. J'avais alors en charge la classe de MS. Puis selon les années, j'ai déchargé les effectifs de mes collègues en prenant parfois de PS ou des GS avec mes MS en fonction des besoins.

Le travail en double niveau m'a permis de questionner plus encore la différenciation pédagogique, l'accompagnement des élèves, l'entraide entre pairs de classe multi-âge, le vivre ensemble, l'écoute et le respect du rythme de chacun. Cela m'a paru très profitable pour les élèves, en termes d'apprentissages mais aussi de confiance en soi, les séances permettant à chacun qu'il soit élève de MS ou de GS de travailler au plus près de ses compétences et de ses besoins. Aussi, après discussion en conseil de cycle, l'équipe pédagogique a fait le choix, depuis 2011, d'avoir 2 classes de double niveau de MS- GS plutôt qu'une classe spécifique à chaque niveau. J'ai en charge l'une de ces 2 classes. Deux ATSEM travaillent à la maternelle Pézole. L'une s'occupe des TP-PS et l'autre intervient dans les 2 classes de MS-GS. Cette dernière me seconde, en classe en début de matinée, avant la récréation, ainsi que deux après- midis par semaine. Une AESH intervient également dans ma classe cette année. Elle accompagne deux de mes élèves.

4.3 La classe

4.3.1 Les élèves de 2020-2021, aperçu de leur rapport au langage et aux langues

Ma classe compte, cette année 2020-2021, 22 élèves. 10 sont des GS et 12 sont des MS.

21 élèves sont nés en France. Si le français est la langue majoritairement parlée à la maison, à ma connaissance, 9 élèves sont bi ou plurilingues.

Ainsi, pour 4 élèves de GS comme pour 2 élèves de MS, l'arabe est la deuxième langue parlée à la maison et l'albanais est la seconde langue pratiquée pour les familles de deux élèves de GS. Ces enfants sont bilingues simultanés. Ils sont nés dans des familles parlant deux langues et ont grandi en les entendant toutes deux. C'est le cas de Samya, élève de MS. Si cette enfant, aux dires de sa maman, parle très bien le français à la maison, elle s'avère mutique en classe depuis la toute petite section. Nous nous attacherons au cas de Samya afin d'essayer de mesurer l'impact du cahier de vie numérique sur son rapport au langage et son engagement dans les échanges oraux.

Un élève de MS est né en Afghanistan. Prénommé Mehrgan, nous porterons particulièrement notre attention sur lui parce qu'il a connu une période initiale de monolinguisme pendant laquelle il a grandi en entendant et en pratiquant la langue pastho, sa langue maternelle et que son arrivée en France en janvier 2021 le place dans une situation de bilingue successif. Contrairement aux autres enfants bilingues de la classe, Mehrgan n'est pas exposé à la langue française dans la sphère familiale, aussi ne bénéficie-t-il pas d'un langage étayant et adapté au développement de sa L2 en dehors de l'école. Nous chercherons à savoir si le cahier de vie numérique pourra l'aider à développer son acquisition de sa langue de scolarisation, en lui offrant davantage d'exposition au français et à la réactivation du travail conduit en classe.

Parmi les élèves monolingues de la classe, les niveaux de développement langagier sont assez hétérogènes, ce qui corrobore nos lectures théoriques sur la variation de l'âge des acquisitions linguistiques.

Un élève de MS est un élève à besoins éducatifs particuliers (MDPH) qui commence à parler, cette année, à l'âge de 4 ans. Après l'usage de mots isolés en début septembre, il a rapidement commencé à accoler des mots pour construire ses premières phrases :

« Appuyer bouton » / « Mounir parti » / « -yméo assis »

Un autre élève de MS, souffrant quant à lui d'un manque éducatif familial et pour qui un dossier MDPH a été constitué, présente un retard global dont un retard de langage, tant en réception / compréhension, qu'en production comme l'illustre cet extrait de corpus :

Enseignante : « comment tu t'appelles ? »

Elève : « tappelle »

Enseignante : « oui, comment tu t'appelles ? C'est quoi ton prénom ? »

Elève : « pénom »

Deux élèves de MS présentent de grosses difficultés d'articulation. Les adultes, ne faisant pas partie de la sphère familiale, ne les comprennent que rarement mais il s'agit de deux élèves bien engagés dans la communication et qui persévèrent dans les échanges pour se faire comprendre. Enfin une élève de MS rencontre des difficultés d'articulation qui entravent les échanges langagiers. Il s'agit d'une petite fille qui se montrait très timide en début d'année et qui « est beaucoup peinée de ne pas toujours se faire comprendre par son entourage », comme me l'a rapporté sa maman lors d'un entretien individuel en septembre. Cette fillette, prénommée Alice, fera partie des élèves observés.

Notre préoccupation du développement langagier de nos élèves est partagée par quelques familles qui ont eu l'occasion de m'en faire part lors des rencontres individuelles de début d'année dont le but est de faire connaissance et d'apprendre comment est l'enfant à la maison, ce qu'il aime / n'aime pas, etc. A la question « qu'attendez-vous de l'école pour votre enfant, cette année ? », 4 familles ont évoqué des progrès langagiers :

- « Qu'elle parle mieux parce qu'elle parle « bébé » ».
- « Qu'elle parle mieux parce qu'elle ne prononce pas bien ».
- « Elle articule pas bien et parfois ça la peine, quand on ne la comprend pas. On voudrait qu'elle continue à oser parler et qu'elle parle mieux. Peut-être qu'il lui faut un orthophoniste »
- « Qu'elle ose parler à l'école parce qu'elle n'a rien dit chez les tout-petits et chez les petits, mais à la maison ! Oh la la ! Elle parle ! Moi... J'étais comme ça aussi ».

4.3.2 Son fonctionnement

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de 2013 préconise de : « privilégier une évaluation positive, simple, et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensibles par les familles », le BO de 2015 demande quant à lui la mise en

place d'un carnet de suivi des apprentissages. Ces directives ministérielles, ainsi que la lecture des travaux Bautier (2006), Bouysse (2015), Bucheton (2009) et Canut (2018) orientent ma pratique et ma posture professionnelles et influent sur le fonctionnement de ma classe. Modifier l'évaluation de mes élèves m'a conduit à modifier mon enseignement. Le fonctionnement de ma classe se caractérise par :

- un aménagement repensé à partir d'espaces d'apprentissages,
- un rapport au temps qui permet une meilleure prise en compte du rythme de l'élève (laisser le temps de faire pour réussir, pour réfléchir, pour comprendre, pour parler de),
- un développement plus important de l'autonomie de l'élève à travers une plus grande place accordée à l'initiative des enfants, à leur responsabilisation,
- une plus grande place laissée à la parole et à l'écoute favorisant le développement d'interactions et de tutorat entre les élèves
- un travail d'explicitation autour de nos lectures
- un travail d'explicitation des apprentissages et des critères de réussites afin d'aider les élèves à identifier qu'il y a quelque chose à apprendre et pas seulement à faire et pour leur permettre la verbalisation de leurs réussites et l'implication dans la mesure de leurs progrès
- ma mise en retrait pour observer mes élèves par le biais d'une posture d'accompagnement et de lâcher prise plus importantes).

4.3.3 Le lien avec les familles, quelle communication ?

Outre la traditionnelle réunion collective de rentrée, plusieurs modes d'informations et de communication sont mis en place. Tous sont motivés par la recherche de la création d'un lien de confiance et d'un partenariat avec les familles mais aussi par le souhait de les reconnaître.

4.3.3.1 Les entretiens individuels

Afin de rendre les parents légitimes au sein de l'école, au-delà d'un accueil et d'un échange informel quotidien leur montrant qu'ils y sont les bienvenus, plusieurs rencontres sont planifiées.

En début d'année, alors que les premières semaines d'école se sont écoulées, je propose aux familles des entretiens individuels afin que chacune puisse me parler de son enfant, de qui il

est, de son histoire, de ses particularités, de ce qu'il aime et n'aime pas. Ces entretiens sont aussi pour moi, l'occasion de demander aux familles quelles sont leurs attentes vis-à-vis de l'école, de leur dire que nous sommes partenaires et complémentaires, chacun avec nos missions, nos spécificités et nos champs d'action propre.

En janvier ainsi qu'en juin, nous nous rencontrons pour faire le bilan scolaire de leur enfant, aborder ses progrès, ses difficultés et échanger autour de conseils et des questions des parents.

4.3.3.2 Les affichages

Quelques affichages informent les familles quant aux nouveaux apprentissages. Ils figurent, dans le hall d'entrée, sur un tableau dédié intitulé « nous avons appris à ».

A proximité de la porte d'entrée de la classe, il arrive que soient affichées quelques informations d'ordre administratif. Celles-ci reprennent par écrit, tels des rappels, des informations annoncées à la cantonade ou plus individuellement aux familles lors de leur arrivée à l'école ou à l'heure de la sortie des classes.

Ce mode de communication par voie d'affichage n'est pas privilégié et ce pour plusieurs raisons :

- parce que je préfère un échange oral, que je juge plus chaleureux et s'inscrivant dans l'échange relationnel,
- parce que certaines familles peuvent être en difficultés face à l'écrit et que ce mode de communication unique les priverait de l'information,
- enfin parce que certaines familles ne viennent jamais à l'école et n'ont pas l'occasion de lire ces affiches. Cela me paraît discriminant. Aussi, si je dois communiquer une information administrative par écrit, je préfère la consigner dans le cahier de liaison de chaque élève afin de toucher toutes les familles.

4.3.3.3 Le cahier de vie traditionnel

Chacun des élèves de la classe dispose d'un cahier de vie traditionnel tel que nous l'avons défini et présenté dans la partie 2.2.

4.3.3.4 « Je valide », un support numérique déjà au service de la communication école / familles

Les travaux de Bouysse (2015) et le BO n°3 du 21.01.2016 indiquant les nouvelles instructions en matière de suivi et d'apprentissages des élèves à l'école maternelle, m'ont conduite à engager ma réflexion quant à la question de l'évaluation positive et du carnet de suivi des apprentissages. Qu'apprend-on ? Pourquoi l'apprend-on ? Comment l'apprend-on ? Chercher à répondre à ces questions répond à l'invitation de Mourot (2017 : 117) de « ne pas considérer comme une évidence ni la construction de la signification des objets d'apprentissage du point de vue de l'élève ni celle des objets d'enseignement du point de vue de l'enseignante »¹². Il s'agit de placer les élèves dans une « clarté cognitive », de développer leur réflexivité par rapport aux apprentissages, pour qu'ils sachent qu'ils sont en train d'apprendre, ce qu'ils apprennent, pourquoi ils l'apprennent et comment ils l'apprennent, et que ces apprentissages sont transférables.

Pour cela, je conduis avec eux, un travail langagier de verbalisation et d'explicitation de leurs apprentissages m'appuyant sur les potentialités offertes par le numérique à travers la possibilité de photographier les réussites des élèves et d'enregistrer leurs explicitations. Depuis 4 ans, j'ai donc intégré dans ma pratique de classe, un outil numérique répondant à mes réflexions. Il s'agit de l'application « je valide », développée par Emmanuel Crombez. Outre le support à la réflexivité de l'élève, cette application me permet un véritable travail de communication avec les familles quant aux apprentissages de leur enfant. En effet, « Je valide » permet de générer des documents au format pdf compilant photos des réussites, les corpus des verbalisations des élèves, ainsi que des diaporamas présentant photos et enregistrements de ces verbalisations. Les diaporamas sont particulièrement intéressants, dans une visée de lisibilité, d'explicitation et dans la recherche d'une forme de co-éducation avec les familles de mes élèves. Je les utilise lorsque je reçois les familles en entretien individuel. Ils constituent un véritable support d'échange et de communication me permettant de donner à voir, concrètement, les apprentissages de leur enfant, de m'ajuster aux réactions des familles, de guider leur regard sur les objets scolaires, de faire des pauses sur des points remarquables et de les leurs expliciter.

¹² gFen Maternelle (2017), *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle, Réflexions, pratiques, outils*, Lyon, Chronique Sociale

L'analyse et le bilan de quatre années d'utilisation du numérique pour l'évaluation de mes élèves sont pleinement positifs, tant pour les élèves que pour leur famille. Les premiers sont capables de verbaliser leurs réussites dont ils connaissent les critères. Ils explicitent leurs procédures, sont capables de les transférer dans une autre situation, mesurent leurs progrès et développent leur confiance en eux. Les apprentissages sont plus lisibles pour les familles qui peuvent davantage s'investir dans le parcours scolaire de leur enfant celui-ci étant porté à leur connaissance à travers un véritable échange enrichi par l'outil numérique.

4.4 Le cahier de vie numérique de la classe, un cahier de vie différent

Le cahier de vie numérique de la classe tel qu'il est conçu et utilisé dans notre recherche se différencie du traditionnel cahier de vie tel que présenté dans la partie 2.2. Il s'agit ici, d'un outil collectif, propre à la classe et non à chaque élève. En ce sens, il n'est pas personnalisé ni individualisé. Les familles n'y participent pas, contrairement au cahier de vie individuel version papier dans lequel elles y sont invitées.

Alors, de quoi s'agit-il exactement ?

4.4.1 Sa conception

Le cahier de vie numérique de la classe (désormais CVN) est un livre numérique conçu à l'aide de l'application Book Creator qui permet de créer des livres multimédias intégrant des textes, des photos mais aussi des enregistrements sonores et des vidéos.

Il s'agit d'un outil connecté permettant un partage en temps réel sur internet. Les visées de ce cahier de vie numérique de la classe sont :

- de constituer une mémoire pour les élèves, à travers un support de langage et d'échanges autour du vécu partagé,
- de médiatiser le vécu et les apprentissages des élèves afin permettre aux familles une meilleure représentation de la vie de la classe en la rendant visible,
- d'outiller, grâce aux multimédias, enfants et familles pour favoriser leurs échanges et discussions,
- d' enrôler les familles et leur permettre d'accompagner les apprentissages de leurs enfants.

Afin de proposer ce CVN aux familles et d'inciter à sa consultation, j'ai présenté, lors de la réunion de rentrée, cet outil, sa finalité, ce à quoi il sert dans la classe, le moyen ainsi que la manière de le consulter à la maison.

Ne touchant pas tous les parents d'élèves lors de cette réunion d'informations, les entretiens individuels m'ont permis de présenter le cahier de vie numérique aux familles qui n'avaient pas connaissance de cet outil au sein de ma classe. Ces deux voies de communication nous ont permis d'informer chacune des familles des élèves de la classe.

Enfin, s'agissant d'inscrire le CVN dans un cadre réglementaire, eu égard au droit à la protection des données (loi « informatique et libertés » du 6 janvier 1978 modifiée par la loi 2018-493 du 20 juin 2018 et au Règlement européen n°2016/679/UE du 27 avril 2016), les autorisations des familles pour l'enregistrement de l'image, de la voix de leur enfant ainsi que les autorisations de diffusion via internet ont été recueillies après la présentation du projet.

Ces autorisations ont été accordées par toutes les familles, lors de nos deux années d'expérimentation, témoignant de la confiance des familles envers l'enseignante et de leur adhésion, au moins en première intention, au projet de mise en place de ce CVN.

4.4.2 Son accès

4.4.2.1 La consultation en classe, par les élèves

En classe, les élèves accèdent au cahier de vie numérique grâce au QR code qui est plus simple d'utilisation pour de jeunes enfants qu'un lien à copier dans un navigateur. Grâce au scanner de QR code ScanopeKids, que j'ai installé sur les tablettes de l'école, il suffit aux enfants de photographier le QR code pour ouvrir le cahier de vie numérique et pouvoir le consulter.

4.4.2.2 La diffusion du cahier de vie auprès des familles.

Pour ce qui est de la consultation du cahier de vie numérique par les familles, je me suis interrogée sur les équipements et possibilités de connexion à internet dont elles disposaient pour cela. Au niveau national, les taux d'équipement et d'accès à internet des familles en 2017, semblaient plutôt favorables à la mise en place d'un cahier numérique. En effet :

- 77% des familles disposent d'un ordinateur ou d'une tablette,

- 93% d'entre elles sont équipées d'un téléphone portable,
- 80% ont accès à internet.

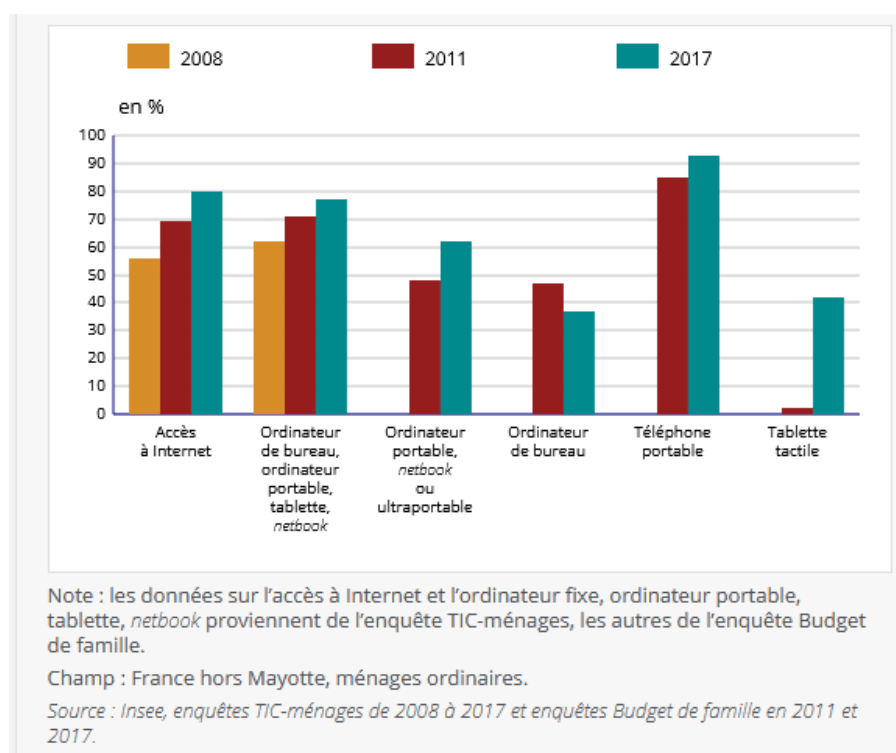


Figure 13 - Taux d'équipement des ménages en bien électroniques de 2008 à 2017

Mais qu'en était-il des familles de mes élèves ? Il s'avère que lors des deux années scolaires 2019/2020 et 2020/2021, chacune des familles de mes élèves étaient équipée au moins d'un smartphone, voire d'une tablette ou d'un ordinateur leur permettant de se connecter au cahier de vie numérique de la classe.

Aussi, les problèmes d'équipement et de connexion des familles de mes élèves étant levés, le CVN, « répondant aussi bien aux instructions officielles qu'au référentiel pour l'éducation prioritaire » me semblait pouvoir être « un outil « déclencheur de parole » tant en classe qu'à la maison, créant du lien et donnant du sens de manière explicite aux activités réalisées en classe »¹³

¹³ Le cahier de vie numérique à l'école maternelle, sur Prim à bord, le portail du numérique pour le premier degré, repéré à <https://primabord.eduscol.education.fr/cahier-de-vie-numerique-a-l-ecole-maternelle> (consulté le 23.03.21)

4.5 Typologie des pages qui constituent le CVN de la classe ou la nature de ses contenus et objectifs pédagogiques

Le CVN est constitué de différents types de pages dont les contenus et les objectifs varient. Dans cette partie, nous en proposons une revue.

4.5.1 Les comptines et les chansons

Les comptines se définissent comme des formulettes. Courtes et simples, elles appartiennent au répertoire traditionnel, souvent caractérisé par la transmission orale. Leur mode de diction est singulier, à la croisée du langage verbal et du langage musical.

Inscrites au programme du cycle 1, les comptines et les chansons offrent un support pédagogique riche à l'école maternelle. Si «leur force d'attraction permet l'enrôlement, l'adhésion, la participation, la motivation et la concentration tout en invitant à une pratique collective » (Eduscol 2016), les comptines et les chansons permettent également à l'élève de développer de multiples attitudes et compétences en lien avec les compétences langagières : capacités d'écoute, d'attention, de mémorisation, développement du lexique et de la syntaxe, apprentissage de la forme dialoguée pour certaines comptines, capacité à jouer avec les sons et les mots, à distinguer les unités de la langue.

L'étude, en 2008, de Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz, Kolinsky, intitulée *Songs as an aid for language acquisition* allait déjà en ce sens, confirmant :

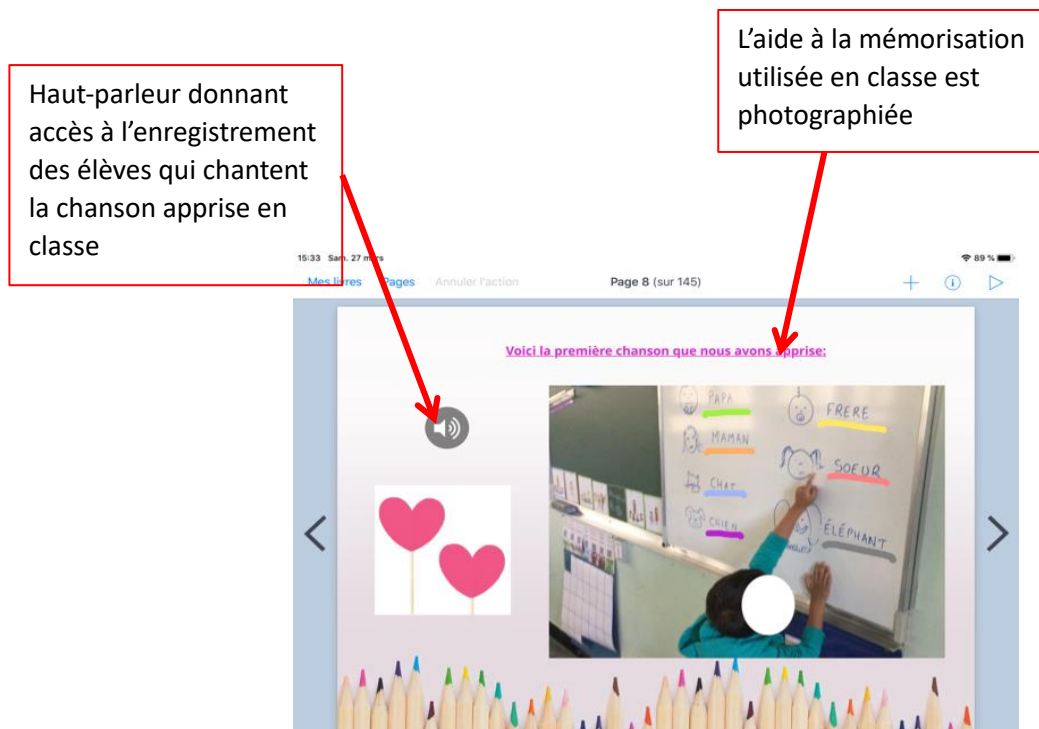
« que l'apprentissage d'une nouvelle langue, particulièrement dans la première phase, au cours de laquelle il est nécessaire de segmenter les mots nouveaux, peut largement bénéficier des propriétés structurales et motivationnelles de la musique contenues dans le chant. En effet, le chant pourrait aider l'acquisition du langage à plusieurs niveaux : l'aspect émotionnel d'une chanson augmente le niveau d'activité et d'attention, la présence de contours mélodiques pourrait accroître la discrimination phonologique (un changement de syllabe est souvent accompagné d'un changement mélodique), le recoupement consistant des structures musicale et linguistique pourrait optimiser les mécanismes d'apprentissage » (Larrouy Maestri, 2009 : 25).

Les comptines et les chansons de la classe figurent dans le cahier de vie numérique de la classe. Sur les pages qui leur sont dédiées figurent plusieurs éléments :

- leurs paroles,

- une photographie ou une illustration reprenant les images évocatrices des paroles utilisées en classe comme aides mnémotechniques lors de leur apprentissage et qui fournit un indice de récupération important lors d'une consultation à la maison pour les élèves mémorisant plus difficilement les paroles,
- un enregistrement des productions vocales des élèves disponible en cliquant sur l'icône « haut-parleur » afin de permettre aux enfants de les écouter à un moment différé, de mémoriser les paroles des chansons et d'en retrouver la mélodie, de chanter avec « l'accompagnement virtuel » des camarades ou d'oser chanter à la maison.

Si les enregistrements sont destinés en premier lieu à aider les élèves à s'imprégner des comptines et des chants en offrant la possibilité de multiples réécoutes, ils ont aussi pour fonction de faire découvrir aux familles ce que leur enfant ne peut, parfois pas encore, leur communiquer clairement. Nous nous souvenons de plusieurs échanges avec des mamans sollicitant l'enseignante : « ma fille, elle chante, mais je ne reconnais pas ce que c'est », « vous avez chanté aujourd'hui, c'est nouveau, je ne sais pas ce que c'est mais qu'est-ce qu'elle chante, elle n'arrête pas » ou encore « je ne connais pas ce qu'il dit. C'est quelque chose qu'il a dû voir en classe, quelque chose que vous avez chanté », « j'ai pas trouvé sur YouTube ce que vous chantez ». Ces enregistrements ont donc vocation à éclairer les familles sur les contenus appris à l'école en les mettant à disposition et de permettre une connivence avec leur enfant, porte ouverte à la communication, au plaisir de l'échange. Enfin dans cette même perspective, des



Haut-parleur donnant accès à l'enregistrement des élèves qui chantent la chanson apprise en classe

L'aide à la mémorisation utilisée en classe est photographiée

Figure 14 - capture d'écran d'une page « comptine »

liens renvoient parfois, quand cela est possible, à la chanson originale avec son accompagnement instrumental.



Figure 16 - capture d'écran d'une page comptine avec lien vers œuvre musicale



Figure 15 - capture d'écran d'une page comptine avec aide à la mémorisation

4.5.2 Les pages « échos », dans l'esprit de Boisseau

Quelques pages du cahier de vie numérique présentent la vie de la classe, à la manière d'albums échos développés par Boisseau (2005).

Ces pages se composent de quelques photographies commentées par des élèves. Ces commentaires sont ensuite enrichis et complexifiés par d'autres afin d'en proposer une version un peu au-delà des premiers, à un niveau N+1.

Outre leur valeur affective, les photographies sur lesquelles se retrouve chaque élève comme appartenant au groupe classe, offrent un support conversationnel et facilitent « l'expression et la reconstruction du schéma narratif » (Florin, 1995 : 162).

4.5.3 Les pages « on a appris », inspirées des travaux de Bauducco

Mes livres Pages Annuler l'action Page 46 (sur 145) + ⓘ ▷

NOVEMBRE 2020

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI	SAMEDI	DIMANCHE
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

LA DATE

Les grands s'entraident pour trouver la date et réussir, ensemble, à l'écrire au tableau.

VENDR
NOVEMBRE

Les haut-parleurs diffusent ici, la verbalisation des procédures des élèves, chacun apportant des énoncés explicatifs,

Figure 17 - capture d'écran d'une page "nous avons appris"

Qu'apprend-on ? Pourquoi l'apprend-on ? Comment l'apprend-on ? Répondre à ces questions nous paraît capital pour rendre les apprentissages conscients, lisibles et explicites aux élèves, et

à leurs familles afin de favoriser leur implication dans la scolarité de leur enfant. Aussi des pages du CVN sont dédiées à la verbalisation des apprentissages par les élèves, à travers des pratiques orales d'explicitation. Elles font écho aux travaux de Bauducco et Chaillol (2010) sur le classeur des savoirs.

Ces pages participent à ce que les élèves donnent du sens à leurs apprentissages et s'impliquent dans leur construction. Outils de métacognition, elles permettent « l'articulation entre : « ce que je fais, ce que j'en dis et ce que j'ai appris. » » (Bauducco, Chaillol, 2010 : 8). Le rôle de l'enseignant est ici, comme nous le rappelle Boiron (2017 : 22), « d'aider l'élève à mettre en mots son projet (ce qu'il voulait faire), le résultat de son action (ce qu'il a fait), les procédures qu'il a mises en œuvre (comment il a fait) ».

Au-delà, du développement d'une attitude réflexive et métacognitive chez l'élève, ces pages tendent à soutenir également le processus de secondarisation, concept qui renvoie aux travaux de Bautier et Goigoux (2004) et Bautier (2006). Ce processus qui consiste, nous l'avons vu dans la partie théorique, pour les élèves à transformer le sens premier de leur activité ou tâche scolaire en un sens second relevant des savoirs est essentiel pour la réussite scolaire des élèves. Le travail mené avec les élèves sur les pages « nous avons appris » conduit à le mettre en œuvre. En effet, il aide les élèves à décontextualiser l'apprentissage, le sortir de la matérialité de la tâche scolaire, c'est-à-dire du contexte et de l'effectuation de la tâche, pour le questionner en tant qu'objet de savoir, le théoriser, le conceptualiser et en permettre la généralisation et le transfert et le réinvestissement dans d'autre situation.

4.5.4 Les pages « lexique »

Les pages « lexique » autrement appelées avec les élèves « les mots nouveaux » ou « les mots de l'histoire » permettent de garder une trace des apprentissages lexicaux de la classe. Elles visent à développer le vocabulaire des élèves, soutenir leur compréhension et leur permettre d'améliorer leur discours. Elles offrent des images et enregistrements sonores de ce que celles-ci désignent ou représentent.

Suite au retour d'expériences des familles, la mise en page de la figure 18 a été abandonnée en cours d'année au profit de celle de la figure 19 qui, en ne présentant qu'un seul mot à la fois, permet une meilleure visibilité et un plus grand confort lors de la consultation du CVN sur smartphone.

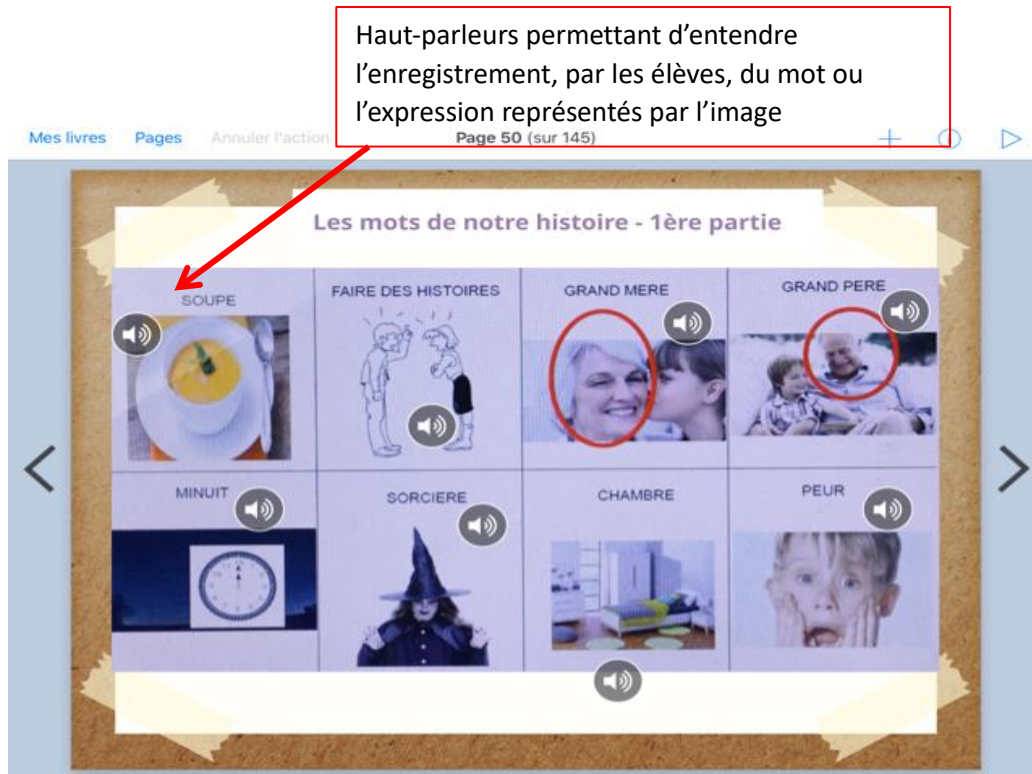


Figure 18- capture d'écran d'une page lexicque



Figure 19 - capture d'écran d'une page lexicque avec traduction dans plusieurs langues

En appuyant sur les haut-parleurs, les élèves peuvent réécouter les mots utilisés en classe, s'en approprier le sens, la prononciation. Or les connaissances sémantiques et phonologiques d'un mot « sont [les] deux modalités qui permettent ensuite aux élèves de reconnaître, de comprendre et de produire le vocabulaire nouvellement appris » (Cèbe & Goigoux, 2020 : 18). A travers ces

pages lexicales, le CVN offre aux élèves la possibilité, en autonomie, en classe comme à la maison, de répéter un mot après écoute dans une démarche de mémorisation. Ils peuvent également procéder à un jeu de devinette consistant, face à la page ouverte, à mobiliser le souvenir du mot, en émettre la proposition puis la valider en écoutant l'enregistrement. L'étude de Robbins et Ehri (1994) montre que les mots entendus au moins quatre fois sont mieux mémorisés et appris que ceux qui n'ont été entendus que deux fois. Rosenthal et Ehri (2011), cités par Cèbe, Goigoux (2020 : 18) « ont montré, [quant à eux], qu'en demandant systématiquement aux élèves de prononcer les mots qu'on vient d'expliquer, on améliore leur mémorisation à long terme et leur compréhension. »

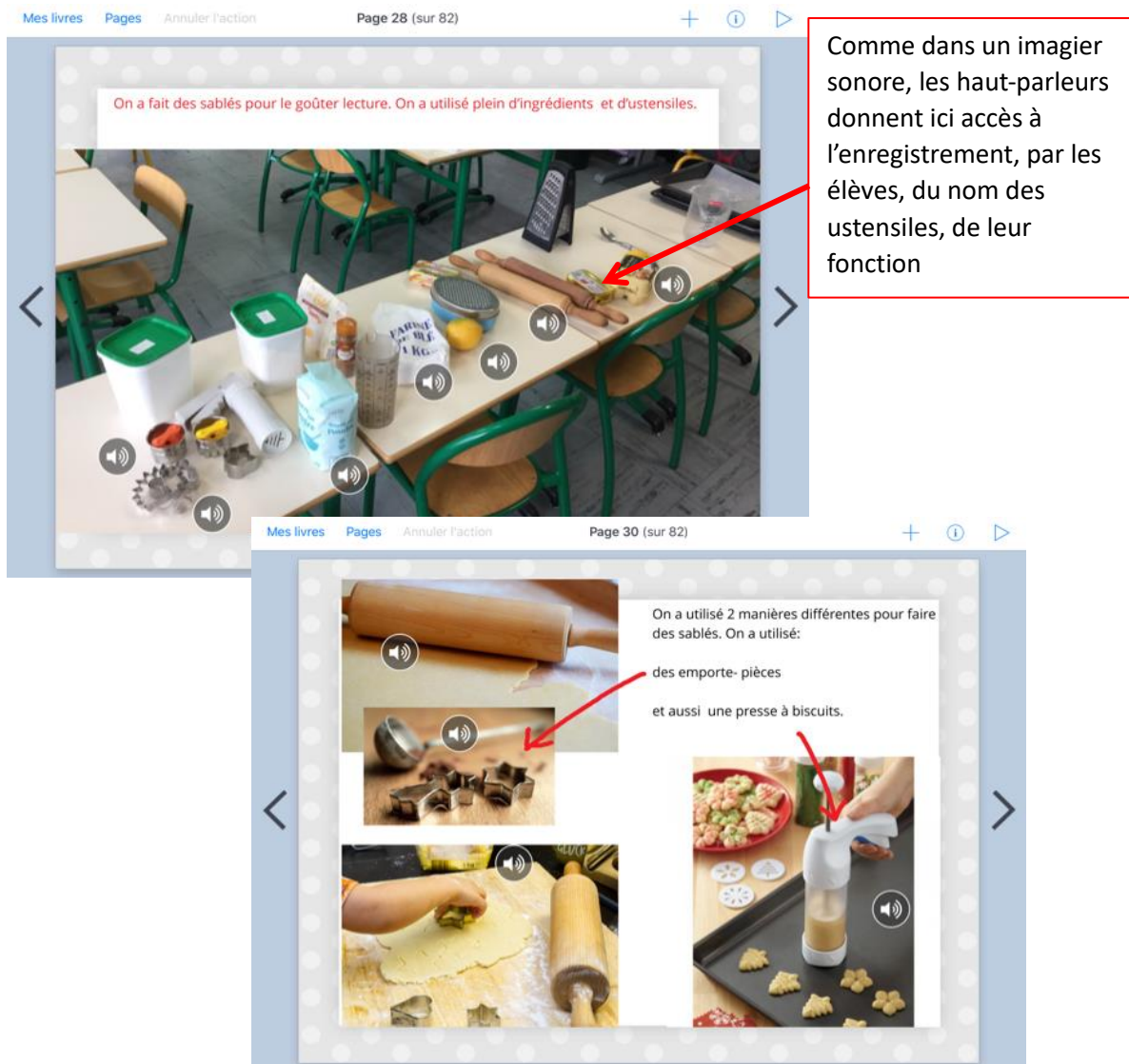


Figure 20 - capture d'écran d'une page "lexique" en lien avec un atelier cuisine

Mes livres Pages Annuler l'action Page 25 (sur 82) +

En ce moment, la maîtresse raconte une nouvelle histoire:

Le Noël du lutin MARTIN

Le Noël du lutin MARTIN

Avant de commencer, on a réfléchi au mot « LUTIN ». La maîtresse a écrit ce qu'on a dit.

LAPIN

LUTIN

PERE NOEL
père Noël

un lutin, c'est petit.
un lutin, ça a un chapeau pointu.
Il a aussi des bottes (pour la pluie ou pour la neige)
un lutin, ça a des oreilles pointues.

Enregistrement du travail sur le mot : hypothèses, recherche de sens, de lien thématique, réflexion sur la sonorité et la morphologie du mot

Figure 21 - capture d'écran d'un page "lexique" autour de la découverte et de l'appropriation d'un mot nouveau

Les pages lexiques ne sont pas décontextualisées. Les mots présentés sont rencontrés principalement dans les histoires travaillées en classe à partir de la démarche de Cèbe et Goigoux intitulée Narramus. Cette démarche propose une étude systématique du vocabulaire. « Les tâches d'enseignement, de mémorisation et de réutilisation régulière des mots et expressions enseignés soutiennent l'apprentissage. Elles prennent appui sur des contextes riches et variés et sollicitent des échanges avec les élèves autour des caractéristiques sémantiques des mots (Chi et Koeske, 1983). Les lectures répétées favorisent également la mémorisation du lexique (Snell, Hindman et Wasik, 2015). »

4.5.5 Les pages « histoires », en appui sur les travaux de Cèbe, Goigoux

De très nombreuses pages du cahier de vie numérique de la classe sont consacrées aux albums étudiés en classe dont elles présentent les illustrations. Tels les sacs à histoire, elles se veulent un support à la narration, au racontage de l'histoire par l'enfant. Raconter permet d'apprendre

à structurer son langage, à organiser son discours logiquement et temporellement en veillant à la cohérence et la cohésion du récit, et aussi à mobiliser et développer ses compétences syntaxiques.



Figure 22 - capture d'écran de présentation du travail autour d'une histoire (exemple de Cornebidouille)

Les pages sont vidéoprojetées afin de faciliter « le guidage de l'enseignant et le maintien de l'attention sur ce qui fait l'objet de la discussion collective. Les élèves ont appris à écouter et à être attentifs dans des moments d'enseignement collectif » (Cèbe, Goigoux, 2015). Les états mentaux des personnages sont discutés afin de permettre de lever l'implicite des textes et d'assurer la compréhension de tous les élèves. Cela nous semble capital, car l'enseignement de « la compréhension de textes narratifs à l'école maternelle » permet de « réduire les inégalités sociales » comme l'indique Roux-Baron (2019 : paragraphe 62).

Ces pages comportent des haut-parleurs qui diffusent des parties de l'histoire racontées par les élèves.

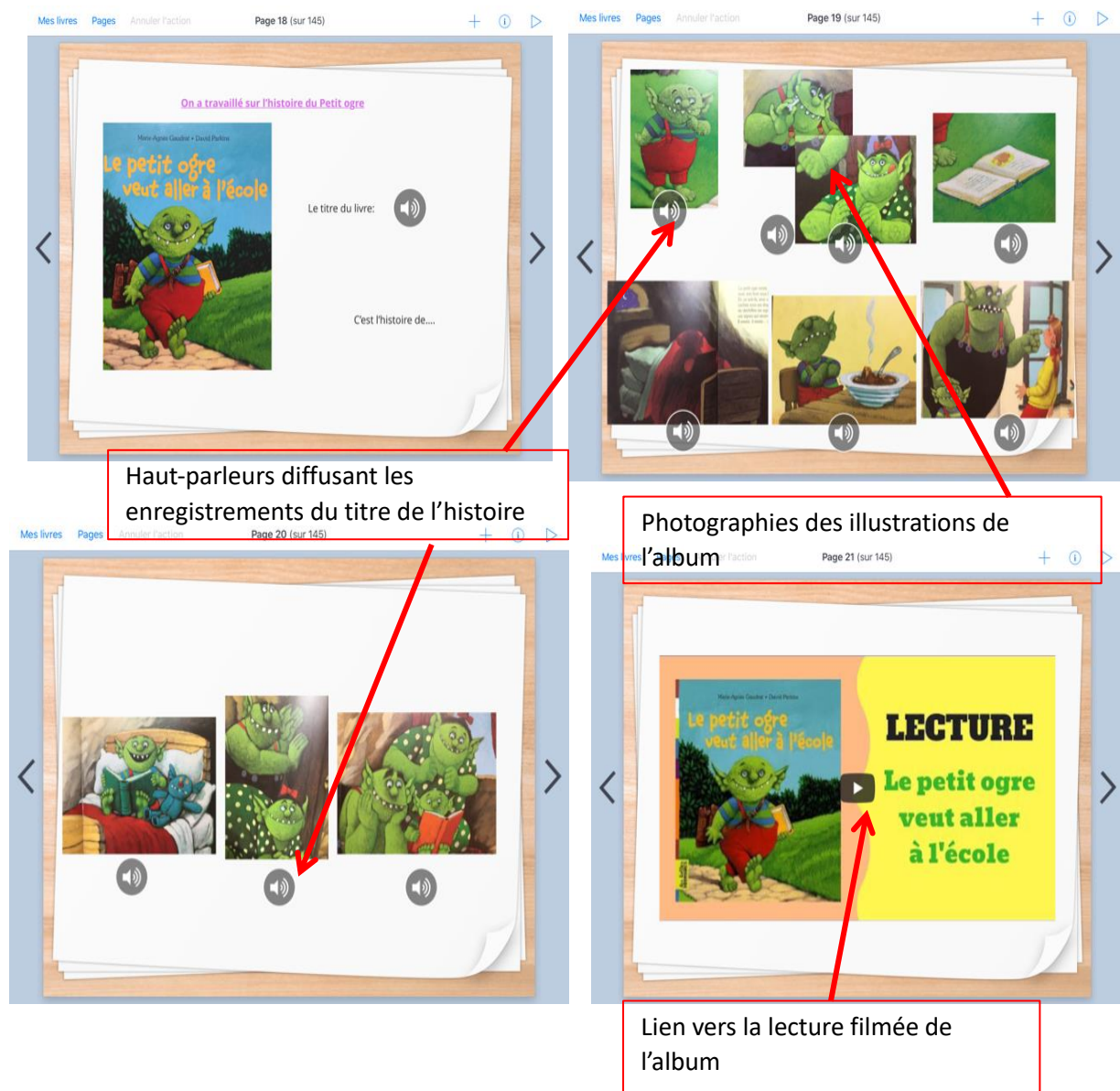


Figure 23 - captures d'écran des pages autour supports à la narration (exemple de l'histoire du Petit ogre veut aller à l'école)

4.6 L'élaboration du cahier de vie numérique : l'enregistrement, comme un brouillon de la parole

Les élèves sont enregistrés. Les explications qu'ils ont produites sont ensuite réécoutées, par l'élève lui-même, par l'enseignante mais aussi par ses pairs à des fins d'amélioration pour que le message soit audible et compréhensible. L'enregistrement donne le droit à l'erreur et permet à l'élève de s'inscrire dans une dynamique de progrès donnant à écouter l'avant et l'après.

5. Méthodologie

Dans quelle mesure le cahier de vie numérique peut-il être un levier pour le développement langagier de l'enfant ? Favorise-t-il l'engagement, l'investissement des élèves ? Comment les élèves s'emparent-ils, chez eux, de cet outil créé en classe ? Qu'en font-ils ? En quoi cet outil peut-il les aider à parler de leurs apprentissages, à leurs familles ? Est-il pertinent pour la coéducation ?

Pour répondre à ces questions, nous avons recueilli différentes données que nous présenterons ici avant de proposer une méthode pour les analyser.

5.1 Recueil de données

Recueillir des données nécessite de s'interroger sur ce que l'on souhaite observer. Souhaitant éprouver nos hypothèses selon lesquelles le CVN pourrait être un levier pour le développement langagier des élèves de maternelle ainsi qu'un outil de coéducation, il s'agira, pour nous, de chercher :

- à repérer l'impact des outils numériques sur les apprentissages langagiers des élèves, à savoir s'ils permettent des progrès lexicaux, syntaxiques chez les élèves ou encore des progrès en termes d'engagement dans les activités proposées en classe
- à repérer si ces outils permettent aux élèves de communiquer davantage ou mieux à la maison.

Concernant les recherches en acquisition du langage, Del Ré et Nogarini Hilário (2014 : 13) se sont attachées à étudier méthode quantitative et méthode qualitative. Si les deux approches semblent conciliables, les auteures indiquent que « la méthode quantitative et expérimentale garantit [...] de plus grandes possibilités de représentativité et de généralisation, étant donné qu'elle traite les données à partir d'échantillons », et que « la méthode qualitative a comme principal atout le réalisme avec lequel la situation est étudiée, car elle se base sur l'observation. »

Pour notre étude, afin de répondre à nos hypothèses, notre démarche sera davantage qualitative.

Notre observation s'appuiera sur :

- des notes prises en classe,
- des enregistrements,
- des captations vidéo en classe,

- des captations vidéo faites par les familles, au moment où leur enfant utilise le cahier de vie numérique, dans la sphère familiale,
- des entretiens individuels (prise de notes),
- des tables rondes, avec les familles, filmées en 2019.

Ce choix de croisement, de triangulation des données nous permettra une focalisation plus objective sur notre objet de recherche.

5.1.1 Les enregistrements

« L'observation sur corpus est une condition essentielle pour comprendre l'enseignement de l'oral. En effet, il ne suffit pas de pratiquer l'oral pour le faire travailler, l'enregistrement est nécessaire (et même incontournable) car l'oral est difficile à appréhender [...] il est difficile à observer et à analyser et on ne peut en voir une trace durable que dans l'enregistrement et la transcription ». Canut, Espinosa, Vertalier (2013 : 73).

5.1.2 Les vidéos

Forest (2013 : 104) écrit que « la vidéo est un support privilégié pour une démarche ethnographique, au sens où le recueil des données porte sur l'action effective des personnes, telle qu'elle se déroule *in situ*. On a donc affaire à un recueil direct d'informations sur l'action, à la différence de modalités éventuellement complémentaires, par questionnaire et entretien, ou par expérimentation contrôlée ».

Si l'intérêt de la vidéo est qu'elle permet de « revenir sur les données recueillies et d'objectiver leur analyse » (Forest : op.cit : 5), ajoutons qu'elle permet également de capter le non verbal, élément important à prendre en compte dans l'analyse de nos données.

La vidéo permet de voir ce qui échappe parfois à l'observation directe : une posture, une réaction, une expression sur un visage mais aussi un moment d'hésitation, un doute qui marquent la réflexion.

Guernier et Sautot (2011 : 2) vont dans le même sens en précisant les intérêts de ce type de donnée :

« La vidéo permet de construire des recueils de données plus complets afin de mieux entre-apercevoir la complexité des activités d'enseignement et d'apprentissage, et en particulier :

- leur multimodalité,
- l'articulation entre le verbal et le non verbal,
- les interactions non seulement entre le maître et les élèves, mais aussi entre élèves,
- les usages et les fonctions des artefacts pédagogiques (cahiers, tableau) ».

Le langage n'étant pas uniquement oral, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de cet écrit, le film nous permettra de nous « intéresser au corps ou même au ressenti tel qu'il s'exprime sur les visages (sourire, froncement de sourcils, etc.) ou les attitudes (corps relâché, doigt levé, etc.) » (Ibid. : 4) et de relever les marques d'engagement, d'investissement des élèves dans l'activité d'apprentissage.

5.1.2.1 Vidéos de classe

Au total, nous disposons de 24 vidéos réalisées en classe soit un temps de 1 h 32 min 41 secondes. Ces captations vidéo concernent parfois un petit groupe d'enfants et font parfois la focale sur un enfant en interaction avec un camarade.

5.1.2.2 Hors les murs, les vidéos familiales

Etant donné que nous cherchons à étudier la façon dont les élèves s'emparent du CVN, chez eux, nous avons sollicité les parents d'élèves de la classe en leur demandant s'ils pouvaient filmer leur enfant lorsque celui consulte le CVN à la maison.

Cela a nécessité :

- que j'explique ma demande et mes besoins dans le cadre de ma recherche,
- que je pose un cadre légal quant à l'utilisation de ses vidéos,
- que je rassure les familles par rapport au regard que je porterais sur ces vidéos. Celles-ci pouvant craindre, même si ce n'est pas exprimé, d'être jugées.

Trois familles ont accepté de filmer leur enfant qui consulte le cahier de vie numérique ou qui le présente à un membre de la famille.

Nous avons ainsi pu recueillir 7 vidéos familiales représentant 14 min et 39 secondes d'enregistrement.

5.1.3 Les tables rondes

Lors de l'année scolaire 2019 /2020, nous avons souhaité savoir si le support numérique permettait aux élèves et à leur famille de parler davantage de la vie scolaire et des apprentissages à la maison. Pour cela, nous avons consulté l'avis et le ressenti des parents de 23 élèves au travers de deux tables rondes filmées.

Ces tables rondes ont été proposées à différents horaires afin de lever au maximum les contraintes familiales et professionnelles et de permettre aux parents d'y participer.

- 17 personnes ont participé à la réunion consultative de 16h45, durée de captation vidéo : 55 minutes
- 11 personnes ont participé à celle de 18h00 dont un interprète, durée de captation vidéo : 35 minutes

Au total, ce sont 19 parents représentant 14 familles sur 23 qui ont participé. Chacun a accepté que nos échanges soient filmés.

5.1.4 Le questionnaire

Afin de recueillir les avis et ressentis des familles absentes aux tables rondes, mais aussi des familles ayant moins pris la parole lors des tables rondes et d'obtenir des données les plus représentatives possibles, nous avons proposé un questionnaire à l'ensemble des parents d'élèves de la classe (*figure 24*). Pour ne pas décourager les participants, nous avons choisi de ne poser que sept questions (cinq à choix multiple et deux questions ouvertes) qui portaient sur la connexion à ce cahier en ligne, la fréquence de sa consultation, son impact ou non sur les échanges langagiers avec leur enfant.

Pour l'année 2019/2020, 14 familles sur 23 y ont répondu.

Pour l'année 2020/2021, 8 familles sur 22 y ont répondu.

Ici encore, nous avons choisi la triangulation des données en croisant celles issues de vidéos et celles provenant d'un questionnaire. L'enregistrement des tables rondes nous permet d'analyser le discours des familles.

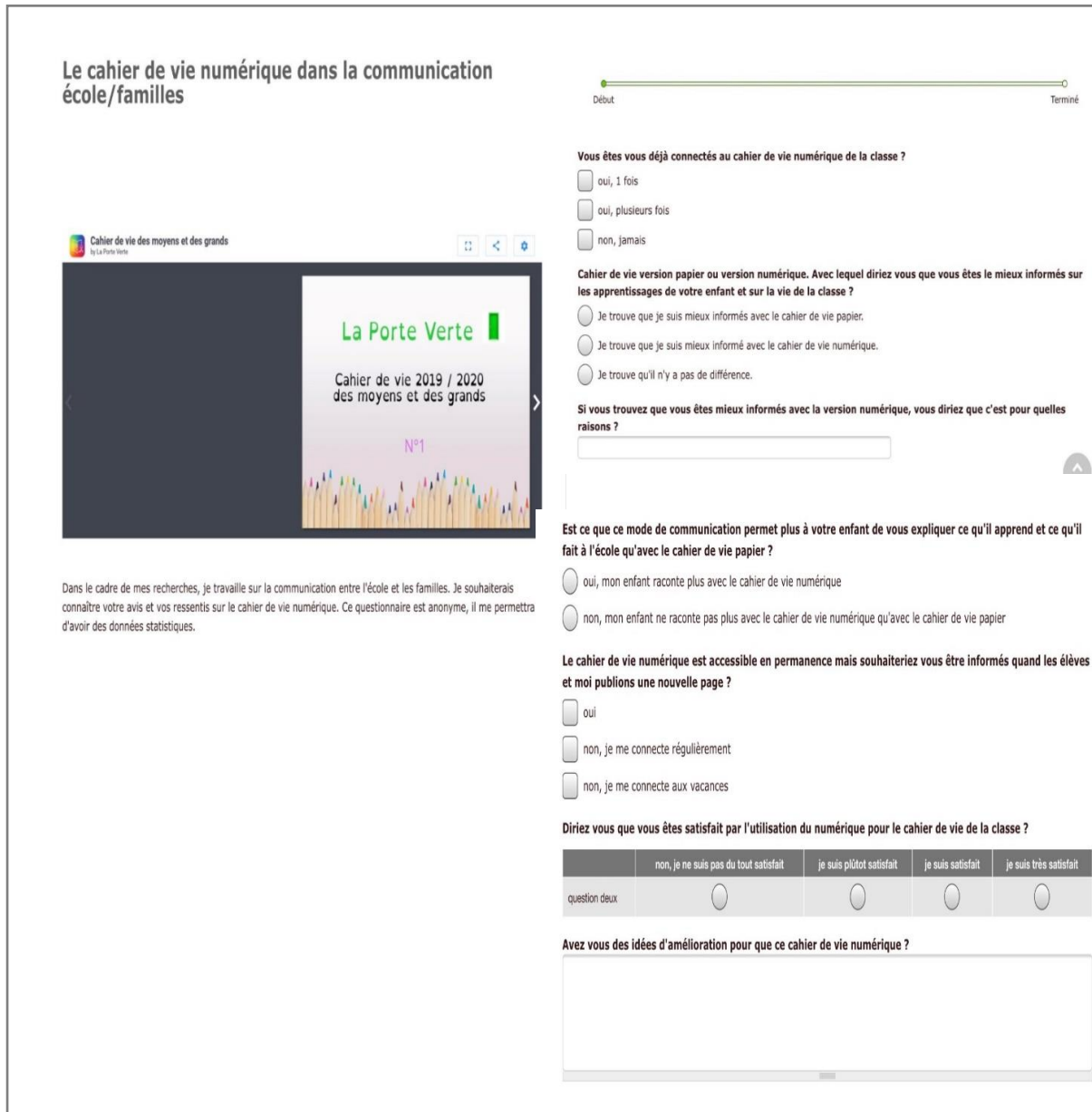


Figure 24 - capture d'écran du questionnaire en ligne 2019/2020

Pour ce qui est du questionnaire, nous dirions qu'il permet davantage aux parents interrogés de réfléchir à leur réponse ainsi qu'à l'élaboration de celle-ci contrairement à la table ronde. Les réponses sont peuvent être plus élaborées car les familles bénéficient d'un temps de réflexion plus important que dans le cours de l'échange qui a lieu lors de la table ronde. Néanmoins, pour le questionnaire, nous n'avons pas accès aux conditions de passation qui entraînent une certaine subjectivité des réponses.

Lors de la table ronde, si les participants ont moins de temps pour élaborer leurs réponses, il nous est par contre tout à fait possible de leur adresser des relances pour mieux les comprendre. Vidéos et questionnaire nous apportent donc des informations complémentaires.

5.2 Méthodologie d'analyse des données

Notre recueil de données étant établi, se pose maintenant la question de la méthode avec laquelle nous allons l'analyser.

5.2.1 La transcription des corpus

Etudier l'oral ne peut pas se faire uniquement à partir de la source sonore. « On ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux. » (Blanche-Benveniste 2000 : 24). La transcription des corpus s'avère nécessaire. Pour autant, il s'agira de rester vigilant et de garder à l'esprit que les propos de Simon (2015) selon lesquels « toute transcription est une interprétation et un début d'analyse [et qu'il] importe de définir les éléments que l'on ne veut pas « perdre » avant d'opérer une transcription »

S'« il n'y a pas une "bonne manière" de retranscrire des sources orales », Simon (2015) rappelle néanmoins et à la suite de Bourdieu (1993 : 1416), l'importance de la fidélité au discours et de la lisibilité de la transcription : « ce qui importe c'est de ne pas dénaturer les dires, pour cela il convient de respecter quelques principes : rester au plus près de ce qui a été réellement dit ». Dans notre recherche, nous transcrivons chaque mot prononcé, sans le modifier ni le remplacer. Pour la lisibilité, nous avons choisi d'adopter l'orthographe usuelle en veillant à être fidèle à la parole, c'est-à-dire en ne cherchant pas à la normaliser comme dans les conventions de transcription ICOR¹⁴ ou encore VALIBEL¹⁵. Ainsi, si l'adverbe de négation n'a pas été prononcé, nous nous garderons de le réintroduire et nous transcrivons « il joue pas » et non « il ne joue pas ».

Si les caractéristiques phoniques le nécessitent, l'orthographe pourra être adaptée et nous écrirons « il attage » et non « il attache » et les élisions non standard (absence d'un ou plusieurs sons) seront notées par une antiquote « ` » selon la convention ICOR.

Nous transcrivons également :

- les onomatopées,
- les mots ébauchés à l'aide de « - » après le son tronqué,

¹⁴ Conventions de transcription repérées à http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm (consulté le 21.06.21)

¹⁵ Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données valibel https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF (consulté le 21.06.21)

- les silences par « / » s'ils sont courts et par 3 slashes « /// » s'ils sont plus longs. Bien que nous ne le chronométrions pas, il nous semble nécessaire de les transcrire parce qu'ils font sens dans la construction du langage de l'enfant témoignant de ses hésitations, de sa recherche du mot juste, de la construction de son discours.

Afin de ne pas dénaturer les dires, aucune ponctuation ne figurera dans les transcriptions, à l'exception des points d'interrogation traduisant une intonation montante. Enfin, pour ne pas perdre, lors du passage de l'oral à l'écrit, les informations ne relevant pas du « verbal », à savoir la voix, la prononciation, l'intonation, le rythme, les regards, les gestes, les mimiques, la posture corporelle, nous les indiquerons par des précisions figurant en caractères italiques entre parenthèses « () ». Ces indications étant précieuses au regard de la multimodalité du langage, nous choisirons au besoin de les compléter par des captures d'écrans. L'exacte précision de leur balisage temporel ne nous paraissant pas nécessaire pour cette étude, nous n'utiliserons pas la convention multimodale développée par Mondada, à l'université de Lyon 2, en 2008.

Afin d'analyser pleinement nos données, il aurait pu être intéressant d'utiliser des logiciels, notamment ceux qui permettent d'étudier la multimodalité en jeu dans le langage. La difficulté à recueillir des vidéos familiales, notre statut de chercheur, d'enseignante et de directrice d'école, ont contraint notre temps et ne nous ont pas permis de nous approprier ce type de logiciels. Le cas échéant, nous aurions utilisé :

- Soit ELAN qui est un logiciel d'édition de corpus de langage spécialisé dans le travail sur le langage oral, sur les gestes et l'analyse visuelle, utilisé pour l'étude des langues dans leur multimodalité, incluant les langues des signes et la gestualité co-verbale.
- Soit CLAN qui est un logiciel qui permet de réaliser des analyses qualitatives à partir de transcriptions qui sont toutes formatées de la même façon. Il rend possible, en faisant le lien entre une vidéo et sa transcription, « une analyse fine de la relation entre les aspects verbaux et non-verbaux (gestes, situation etc.) » (Del Ré, Nogarini Hilário, 2014, paragraphe 10).

ELAN présente les données dans un format « partition ». Il s'agit, pour reprendre l'image de Bernicot et Al. (2010 : 209) d'« une présentation horizontale des transcriptions qui ressemble à une partition de musique ». Liées à l'écoulement du temps, des lignes distinctes sont dédiées à chacun des interlocuteurs. Cette présentation et ce format en partition permettent de visualiser les chevauchements d'énoncés, ce qui est intéressant dans le travail sur les interactions

langagières. Par contre, ELAN a l'inconvénient d'être assez peu lisible lorsque « les longs énoncés ou les tours de paroles ou les annotations secondaires [...] sont en grand nombre » (Ibib. : 210).

D'un autre côté, bien que présentant « des limitations importantes dans la représentation des dialogues et en particulier des chevauchements entre interlocuteurs » (Ibid. : 209), le traitement automatique des données issues de la transcription avec CLAN aurait pu être intéressant dans notre étude afin de mener une analyse quantitative. Cela nous aurait permis, grâce au programme MTL (« Mean Length of Turn »¹⁶) de connaître le nombre de mots ou de phrases par prise de parole et ainsi de comparer la longueur moyenne des énoncés d'un même élève à différents moments de l'année. Cela aurait permis de pouvoir comparer :

- la longueur des prises de parole quand l'élève utilise le support du cahier de vie numérique, et quand il ne l'utilise pas,
- la longueur des prises de parole, au fil de l'année scolaire, quand l'élève utilise le cahier de vie numérique.

5.2.2 Une grille d'analyse des corpus

Notre analyse s'appuiera sur une méthodologie qualitative. Nous chercherons à repérer une évolution dans l'engagement des élèves et dans leur production lexicale et leur construction syntaxique. Pour cela, nous nous intéresserons :

- aux catégories syntaxiques qu'ils utilisent et leur évolution dans le temps,
- aux reprises des fonctionnements syntaxiques des verbalisations de l'enseignante, de leurs pairs en direct ou en différé in situ ou via la réécoute des enregistrements disponibles dans le CVN
- à leurs essais témoignant d'une démarche d'appropriations de structures syntaxiques plus complexes et à leur stabilisation.

Pour ce qui est de l'étude de l'appropriation de constructions d'énoncés complexes, Canut (in Bernicot et Al. 2010 : 250) propose une catégorisation syntaxique des énoncés. Nous proposons, à la suite de ses travaux de distinguer différentes catégories selon la grille ci-

¹⁶ « Brown R., (1973) *A First Language: the Early Stages*, Cambridge, Harvard, University Press.

Brown a proposé une mesure devenue classique du développement syntaxique connue sous le label de longueur moyenne des énoncés (*Mean Length Utterance*, MLU) en partant du nombre de morphèmes présents dans la production de l'enfant à un niveau donné de développement » Kail (2015 :66).

dessous. Nous pourrions appuyer notre analyse sur celle-ci pour une seule élève, nos deux autres études de cas, une élève mutique et un élève allophone, ne le permettant pas.

Enoncés comportant une construction simple
Plusieurs constructions simples juxtaposées ou coordonnées
Constructions complexes repérées par des « introducteurs de complexité » listés par Lentin (1971)

Introducteurs de complexité syntaxique mineurs :

A + verbe infinitif	
De + verbe infinitif	
Extraction (c'est, voilà, il y a, qui, que, où)	
Il faut que, interrogative indirecte	
Pour + verbe infinitif	
Verbe conjugué + verbe infinitif	

Introducteurs de complexité syntaxique majeurs :

Comme (étant donné que)	
Comparative (comme + sujet + verbe)	
Discours indirect	
Divers (tandis que alors que tellement que, sans que, surtout que...)	
Quand, lorsque	
Introducteurs temporels autres que quand et lorsque (dès que, après que, chaque fois que, pendant que...)	
Où	
Parce que	
Pour que + verbe	
Quantitative (plus que)	
Que	
Qui	
Si	
Gérondif	

Figure 25 - grille d'analyse de syntaxe à partir de Canut (2018 : 104)

5.3 Les limites de cette méthodologie

5.3.1 Le double rôle d'enseignante et de chercheur ou le paradoxe de l'observation

La première difficulté est celle d'être à la fois chercheuse et enseignante des élèves sur lesquels porte cette recherche, de conduire les apprentissages des élèves en tant que PE, et de filmer les élèves en tant que chercheur. La mise en retrait de l'enseignante lors des captations vidéo pour ne laisser la place qu'au chercheur est complexe, parce que les enfants me perçoivent comme

leur enseignante, qu'ils sont habitués à la figure d'un adulte accompagnant avec qui ils interagissent. Aussi ne parviennent-ils pas à envisager la neutralité de la position que requiert celle du chercheur.

En tant qu'observatrice, j'introduis des biais ou au moins des distorsions dans la réalité de ma classe mais aussi, sans doute dans les vidéos familiales puisqu'elles sont filmées dans le but de m'être transmises pour mon recueil de données. Or je ne suis pas une inconnue : je suis l'enseignante des enfants de ces familles et à ce titre, elles ne sont plus simplement « parents », elles sont aussi « parents d'élèves ». Et l'on sait la lourde question de l'appréhension du regard de l'école sur les familles, rapportée par Perier (2017 : 45) :

« Endosser le rôle de « parent d'élève » suppose des compétences et une familiarité avec l'école sans lesquelles les parents redoutent de s'exposer, de ne pas parvenir à contrôler l'image de soi et au final, d'apparaître illégitimes. »

Bien que ne participant pas aux prises de vidéos familiales, il est possible que j'introduise malgré tout un biais de désirabilité, gêne à l'observation scientifique pure de part ma qualité de destinataire : je suis la chercheuse qui collecte des données mais aussi, pour ces familles, qui me côtoient quotidiennement à l'école, qui me connaissent parfois depuis plusieurs années, je suis avant tout l'enseignante de leur enfant. Leurs réactions peuvent donc ne pas être complètement sincères et viser à donner d'eux une image qu'ils pensent plus favorable à mes yeux.

L'enquêteur n'est pas neutre, il pèse sur la situation en raison de l'asymétrie des rôles dans l'interaction dialogale. A ce titre, nous pouvons aussi questionner les participations des familles aux tables rondes et leurs réponses aux questionnaires. Sont-elles influencées par la représentation qu'elles ont de ce j'attends d'elles ?

Concernant les tables rondes, si elles ont le mérite de reconnaître la place des familles au sein de l'école, d'apporter une écoute à leurs paroles, leur donnant l'occasion d'exprimer leurs avis, nous pouvons nous demander si un autre biais n'intervient pas. En fait, les tables rondes réunissent plusieurs interlocuteurs qui construisent un échange. Le consensus observé lors des deux tables rondes était-il réellement représentatif ? Qu'en est-il de l'avis des parents qui ont été plus discrets lors des échanges ?

En essayant d'observer dans ma classe, ce qu'il se passe en situation normale, c'est-à-dire sans observateur, je me suis donc retrouvée dans le « paradoxe de l'observateur », réflexion

méthodologique initiée par Labov (1973 : 113) : « To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed ».

Le regard que je porte sur mes élèves et les parents d'élèves est pour partie, « prisonnier de ma démarche » comme le rapporte Mouchon (1985) qui explique le paradoxe de l'observateur de Labov comme visant « à restituer des éléments au plus près de la réalité vécue alors que cette réalité doit être soumise à l'artificiel de l'observation systématique » et ajoutant « que cette notion de paradoxe de l'observateur a souvent été entendue au sens d'une prégnance relationnelle, porteuse en *germe* des déformations dues au blocage du regard systématique » .

Il s'agira alors, lors de l'analyse du recueil de données, d'essayer de s'extraire de ce biais relationnel duquel Pooley (1996 : 80) met en garde : « Considerable care was taken to avoid the dangers of the 'observer's paradox', i.e. the fact that the presence of the observer may destroy the phenomenon that s/he is observing ».

A ces biais que nous pourrions qualifier d'ordre relationnel, il faut ajouter un biais plus technique.

5.3.2 La focale de l'observation

L'instrumentation de l'observation, que ce soit par la photographie, l'enregistrement sonore ou encore la captation vidéo, amène l'observateur à opérer des choix.

Si, comme nous l'avons exposé précédemment, la vidéo nous permet d'accéder à l'activité des élèves et à un réel qui nous échappe, il est à souligner qu'elle ne nous en offre qu'une partie en raison des choix de focales de l'observateur. En effet, Mouchon (1985) écrit qu'« au moment de la prise de vues, l'usage du zoom ou la pratique des travellings constituent des actes constitutifs de sens en eux-mêmes. Il est possible de procéder à des effets de focalisation sur des parties d'un ensemble plus fort qu'en perception naturelle car cette focalisation entraîne, par voie de conséquence, l'isolement des éléments par rapport à leur environnement ».

D'un point de vue méthodologique, la vidéo offre donc des données provoquées et il convient d'écarter, comme l'écrit Forest (2013 : 104), à la suite de Mouchon, « la conception de l'image comme reflet d'une réalité objective » car « sans même parler d'un éventuel montage, les plans et le cadrage représentent des choix, qui s'ajoutent à la simple question du moment et de la durée du recueil, forcément circonscrits ».

Le film « en fonction des moyens techniques qu'il utilise procède à la fois à une restriction du champ visuel et au grossissement de certains phénomènes et ainsi opère une reconstruction, voire une déformation du réel, qu'il faut prendre en compte lors de l'analyse. » Guernier et Sautot (2011 : 9).

5.3.3 La question de la représentativité des données

Concernant la représentativité des données, nous pouvons soulever plusieurs questions :

- Quelles sont les familles qui ont participé aux tables rondes ? Quelles sont celles qui ont accepté de filmer leur enfant chez elle et de m'adresser leurs vidéos ?

Même si je travaille depuis de nombreuses années à l'école maternelle Pézole, que les familles me connaissent bien et que j'entretiens une relation de proximité et de confiance avec elles, gardons en tête les travaux de Périer (2017) expliquant que certaines familles ne se sentent pas légitimes à l'école. Malgré mon travail sur la relation école /famille, peut-être que quelques-unes pensent encore que « fréquenter l'institution scolaire » requiert « des droits d'entrée symboliques (maîtrise du langage, codes de la relation, des règles en usage, etc.) » et ne se sentent pas autorisées à accéder à l'école ni à exprimer leur point de vue.

Les parents ayant accepté de prendre la parole lors des tables rondes ou de filmer leur enfant à leur domicile présentent des profils très divers. Il s'avère que certains sont très familiers du monde scolaire. C'est le cas de deux mamans qui sont enseignantes et qui, pour l'une, s'est beaucoup exprimée lors d'une table ronde en 2019/2020 portant ainsi sur le cahier de vie numérique un double regard de parent d'élève et de professionnelle de l'éducation, et pour l'autre, qui a filmé sa fille Alice, sur l'année 2020/2021. Les autres familles sont extérieures au monde de l'éducation. Elles ont participé parce qu'elles se sont senties reconnues en tant que parents d'élèves et que je les ai sollicitées en leur exprimant qu'elles ont leur place à l'école de leur enfant.

- Quelles sont les familles qui ont répondu au questionnaire en ligne de 2019 ?

Nous pouvons supposer qu'il s'agit de familles déjà acquises au numérique, maîtrisant les outils.

- Qu'en est-il des familles réticentes au numérique ?

Lors de l'année scolaires 2019-2020, il s'est avéré que toutes les familles possédaient au moins un équipement numérique. Il en est de même pour cette année 2020/2021. Toutes les familles disposent d'un smartphone, certaines ont également un ordinateur ou une tablette. Aucune ne

s'est montrée réticente au numérique lors de la réunion de rentrée ou des entretiens individuels. Au contraire, elles ont adhéré au projet de mise en place du cahier de vie numérique de la classe et m'ont toutes accordé leur autorisation pour filmer et enregistrer leur enfant.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous chercherons à mesurer les effets du cahier de vie numérique, à savoir s'il permet de développer la coéducation, d'outiller et de développer les interactions langagières familiales au sujet des apprentissages scolaires. Pour cela, nous analyserons dans un premier temps l'impact du CVN auprès des familles. Puis, nous chercherons aussi à savoir s'il est un levier dans le développement langagier des élèves en nous attachant aux effets produits sur la classe avant de focaliser notre recherche sur trois études de cas.

6. Analyse des données

6.1 Les effets du cahier de vie numériques sur les familles

6.1.1 Analyse des tables rondes

Pour l'année, 2019/2020, les deux tables rondes consultatives sur le CVN ont réuni 26 personnes. Certaines familles n'y ont pas participé quand d'autres sont venues en couple ou bien, pour deux mamans turcophones, avec un autre membre de la famille, comme un fils aîné, pour assurer la traduction de nos échanges.

Participation des familles :

- 17 personnes ont participé à la réunion consultative de 16h45, durée de captation vidéo : 55 minutes.
- 11 personnes ont participé à celle de 18h00, durée de captation vidéo : 35 minutes.

Toutes les familles présentes se sont dites satisfaites voire très satisfaites par l'utilisation du cahier de vie numérique pour différentes raisons que nous allons détailler et dont témoignent les parties surlignées dans les extraits de corpus présentés ici (corpus complets en annexes 1 et 2).

- Les familles se rendent compte de ce qu'il se passe en classe

13	P4	on l'a quasiment toute l'année tous les quinze jours si vous avez avancé dans vos travaux vos projets ben on le voit et effectivement on est un peu moins largué quand il nous explique que dans la maison verte il est allé voir le lutin dans la maison bleue la rouge on dit oui oui ...dans la voiture oui oui on comprend
----	----	--

14	E	et les éléphants roses
15	P4	oui c'est ça et là quand on a accès au cahier et ben on va relier

19	P5	c'est bien pour le suivi / pour le suivi au quotidien par rapport au papier
----	----	---

26	P6	moi je trouve ça vraiment / vraiment chouette comme outil parce qu' on rêve souvent d'être la petite souris en classe pour voir ce qui se passe et pis là on le voit finalement (...)
----	----	---

29	P7	En tant que parents c'est utile parce qu'on voit votre travail on voit tout ça par contre pour l'enfant / moi mon fils il va regarder le cahier de vie numérique deux fois et après c'est fini il va plus en reparler plus s'intéresser à ça / pour les parents c'est très très bien après ça dépend des enfants (...) j'ai pas des enfants qui parlent énormément
----	----	--

P6 évoque le fait que le cahier de vie numérique permet à chaque parent d'être mieux informé quel que soit son degré de familiarité et d'aisance avec le monde scolaire.

28	P6	(...) là on a l'impression de rentrer dans la classe vraiment d'accompagner l'enfant et je trouve que ... en plus on est chez soi alors si on est un peu timide pour venir demander à la maîtresse ce qu'il se passe dans la classe et ben là tout de suite on le voit et ça c'est intéressant
----	----	--

- Les familles peuvent échanger avec leur enfant à partir de supports motivants et évocateurs pour l'enfant (photos, enregistrements, vidéos) ce qui lui permet de s'exprimer davantage.

21	P4	quand on regarde xxx / oui /sinon quand je lui dis qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui il me dit j'ai joué ok mais vous avez pas passé six heures trente à ne faire que jouer
----	----	---

P1 explique d'ailleurs comme il peut être difficile d'engager l'échange avec son enfant lorsqu'elle n'a pas de support et combien son échange ressemble davantage à un jeu de devinettes à questions fermées, et peut productif comme on le sait puisqu'il ne permet pas à l'enfant de développer des réponses longues

22	P1	oui parce que lui il pose cette question-là qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui ? / moi / quand je vais chercher Huan je lui dis / alors aujourd'hui t'as dessiné ? / t'as fait de la peinture ?
----	----	--

23	E	c'est vous qui faites la liste des propositions
24	P1	c'est ça / et il me dit oui ou non et puis en fonction /si il me dit oui et ben on va dans cette direction-là

Lors de la seconde table ronde, en annexe 2, P8 va dans le même sens :

17	P8	c'est exactement le même problème que pour la journée d'école l'enfant va peut-être être capable d'expliquer ce qu'il a fait mais on peut pas suivre / l'enfant vient pas naturellement expliquer ce qu'il a fait de sa journée de classe on est obligé de l'interroger / on l'interroge et c'est lui qui répond comme il peut et avec l'attention qu'il a
----	----	--

19	P8	avec la tablette / avec le support numérique elle vient directement raconter ce qui s'est passé / parce que là elle voit / y a un tel qui a fait ça et donc elle rentre directement dans le sujet et en voyant le reste de ce qui se passe elle explique tout toute seule / on n'a pas besoin de lui poser de question on n'a pas besoin de la forcer à raconter /c'est beaucoup plus naturel qu'avec le papier
----	----	---

Les parents, à l'exception de P7 (annexe 1 tour 29) font part d'échanges plus riches et plus longs avec leur enfant, comme ci-dessous dans l'annexe 2.

5	E	Julia par exemple elle participe plus (<i>le papa acquiesce en hochant la tête</i>) avec ?
6	P9	ah bah Cornebidouille euh / tous les soirs j'y ai droit (<i>rires</i>)

8	P10	moi je trouve ça super ouais /// c'est plus vivant en fait et /// oui ben j'ai le même cas Milica aussi elle raconte beaucoup l'histoire de Cornebidouille mais oui / c'est bien on voit vraiment ce que vous faites en fait
---	-----	--

Pour P6 dans l'annexe 1, les médias du cahier de vie numérique sont également des supports inducteurs et facilitateur. Elle explique qu'il s'agit d'un levier dans les échanges langagiers qu'elle peut avoir avec son enfant mais aussi qu'il permet de mesurer le travail conduit en classe : « on s'en rend compte en voyant tout ça »

26	P6	moi je trouve ça vraiment /vraiment chouette /comme outil parce qu' on rêve souvent d'être la petite souris en classe pour voir ce qui se passe et pis là /// on le voit finalement / ça c'est vraiment très chouette /// les comptines et les chants effectivement y a une grosse plus-value par rapport à la comptine qu'on a dans le cahier de vie euh / si l'enfant n'est pas capable de la démarrer on la trouve pas et puis là le film/ avec tout le travail qui a été fait
----	----	---

		dessus/ on se rend vraiment compte de ce que c'est que travailler sur une histoire/ c'est pas juste la maîtresse qu'a lu une histoire en classe et puis qu'a occupé les petits /// y a eu un énorme travail et je trouve qu'on en prend /on on s'en rend compte en voyant tout ça pour ça c'est super intéressant et pour discuter à la maison effectivement selon ce que nos enfants nous racontent ou non on peut regarder avec moi j'adore vraiment c'est un super moment on se pose tranquille on regarde on écoute elle se souvient ou non de qui a parlé de qui l'a dit mais finalement peu importe et ça lui donne envie de me raconter des choses un peu plus précises des choses qu'elle m'aurait pas raconter toute seule ça je trouve ça vraiment super
--	--	--

P8 (annexe 2) va également dans ce sens. Il indique que pour un parent impliqué dans la scolarité de son enfant, le cahier numérique modifie surtout les choses pour l'enfant, lui permettant de s'engager davantage dans un oral explicatif ou narratif. :

2	P8	personnellement je trouve pas ce que ça change beaucoup c'est pour les enfants parce que les enfants savent pas lire donc avoir un support écrit c'est les parents qui le regardent c'est beaucoup moins interactif que d'avoir le cahier de vie numérique
3	E	Oui
4	P8	justement ça permet d'interagir avec eux et ils vont pouvoir nous montrer ce qu'ils ont fait eux-mêmes et rentrer dans la l'explication de ce qui se passe en classe contrairement au cahier papier où c'est nous qui lui disons qui posons les questions et il réagit il interagit pas il réagit avec le papier là il peut directement agir nous montrer ce qu'il a fait

- l'outil est toujours disponible, il permet de suivre au fur et à mesure contrairement au cahier de vie papier.

11	P4	le gros avantage par rapport au cahier de vie papier c'est que le cahier de vie papier on va l'avoir trois quatre fois dans l'année aux vacances alors que là on
12	P1	on l'a toute l'année

- l'outil dématérialisé est une plus-value pour les familles séparées. Il permet au parent "éloigné" de prendre part à la scolarité de son enfant, d'échanger par téléphone autour du CVN et de s'impliquer tout autant que l'autre parent dans la scolarité de son enfant. (Annexe 2)

9	P11	euh... alors moi...fin du coup je trouve ça hyper cool donc ma fille a son papa à 500kilomètres d'ici donc un papa qui vient pas la chercher à l'école qui l'emmène pas à l'école parce qu'il est très loin et du coup que c'est hyper cool je trouve parce que ça lui permet de s'investir aussi euh à distance
---	-----	--

		par téléphone elle est toute contente de pouvoir raconter sa journée et là pour le coup lui, il peut aller regarder et après quand il l'appelle poser ses questions ciblées et justement interagir avec la gamine sur ce qu' i se passe dans la journée et pareil moi elle me parle de Cornebidouille elle me montre quand je la dépose en classe mais de voir ce qui se passe en classe la vie en classe forcément c'est différent avec ce genre de support.
--	--	---

Au-delà du parent éloigné, le cahier de vie numérique est aussi utilisé par les enfants dans une communication familiale plus large, témoignant de son envie, de sa motivation à montrer et échanger autour de ses apprentissages et de sa vie à l'école. (Annexe 1)

17	P1	ce qui est bien c'est que y a des papis mamies qui viennent il prend la tablette et il montre ce qu'il a fait (...) il explique aux autres membres de la famille pas forcément qu'à nous quoi et du coup les grands parents tout ça y savent aussi
----	----	--

28	P6	oui et effectivement on le partage aussi avec la famille (...)
----	----	--

Pour résumer, les familles disent qu'elles sont mieux informées, qu'elles sont mieux « équipées » pour échanger avec leur enfant, en partageant les références de la vie de la classe mais aussi que leur enfant leur explique davantage ce qu'il apprend à l'école et leur montre davantage ce qu'il sait. Les familles séparées apprécient quant à elles de disposer des documents en permanence, de ne pas être pénalisées par l'éclatement géographique et de pouvoir partager le quotidien de leur enfant.

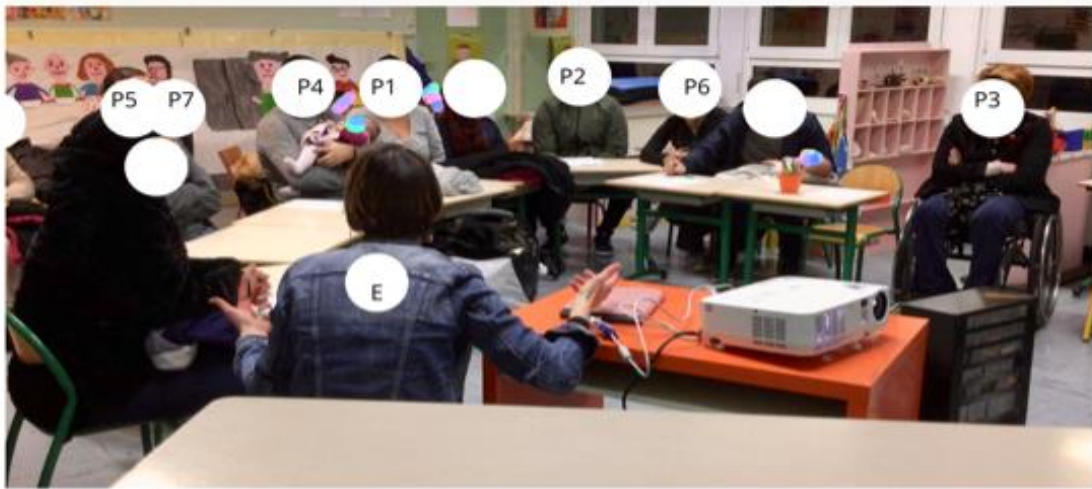


Figure 26 - Première table ronde consultative



Figure 27- Seconde table ronde consultative

6.1.2 Analyse du questionnaire

Pour l'année 2019/2020, 12 familles sur 23 ont répondu à notre questionnaire créé sur google forms.

Cahier de vie version papier ou version numérique. Avec lequel diriez vous que vous êtes le mieux informés sur les apprentissages de votre enfant et sur la vie de la classe ?



Je trouve que je suis mieux informés avec le cahier de vie papier.	1
Je trouve que je suis mieux informé avec le cahier de vie numérique.	11

Est ce que ce mode de communication permet plus à votre enfant de vous expliquer ce qu'il apprend et ce qu'il fait à l'école qu'avec le cahier de vie papier ?



oui, mon enfant raconte plus avec le cahier de vie numérique	9
non, mon enfant ne raconte pas plus avec le cahier de vie numérique qu'avec le cahier de vie papier	2

Diriez vous que vous êtes satisfait par l'utilisation du numérique pour le cahier de vie de la classe ?

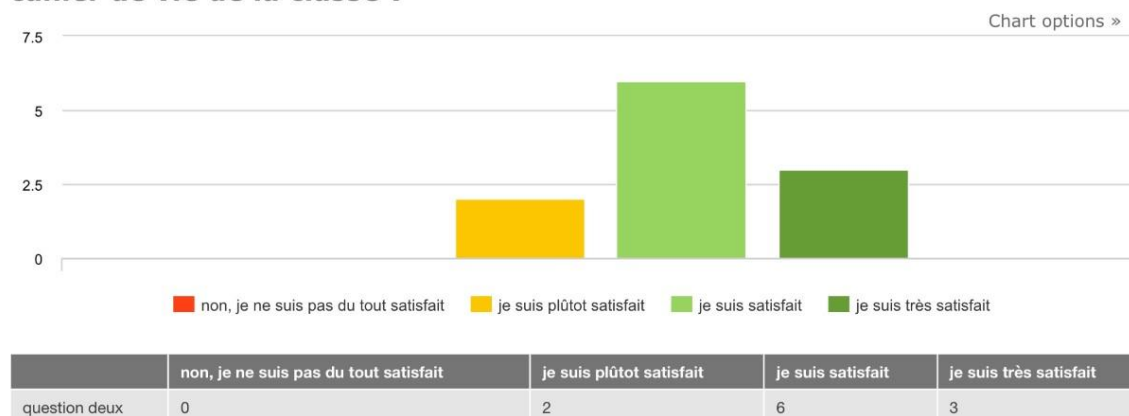


Figure 28 - Analyse des réponses apportées au questionnaire

Les familles trouvent que le cahier de vie numérique leur permet d'être mieux informées de ce qu'il se passe en classe. Elles estiment que leur enfant est mieux outillé pour leur raconter et leur expliquer ce qu'il fait et apprend à l'école. Elles se disent également plus en mesure « d'échanger », « d'interagir » avec leur enfant, et de s'investir davantage dans sa scolarité.

La majorité des familles constatent des progrès langagiers chez leur enfant qui « parle plus » et qui « parle mieux ».

Seule la moitié des familles ayant répondu au questionnaire en ligne en 2019/2020, pour l'année 2020/2021, nous avons choisi de soumettre aux parents d'élèves une version papier du questionnaire afin d'écartier les difficultés de connexions et de saisie des réponses. La version papier n'a pour autant pas permis d'obtenir plus de réponses puisque ce sont 7 familles sur 22 qui ont répondu au questionnaire. Néanmoins les réponses sont concordantes avec celles obtenues l'année précédente puisque 3 familles s'estiment satisfaites du CVN et 4 s'en disent très satisfaites.

Toutes les familles participantes se sont connectées plusieurs fois au CVN et toutes estiment être mieux informées quant aux apprentissages de leurs enfants et à la vie de la classe avec le CVN qu'avec le cahier de vie traditionnel. Les raisons avancées sont les suivantes :

- le CVN offre plus de contenus : « il y a plus de contenus », « c'est plus complet », « il y a plus de contenus à découvrir nous suivons vos thèmes au fil des périodes », « c'est plus intéressant par rapport au suivi de l'enfant, des activités, des histoires » « parce qu'il y a un énorme travail de mise en ligne avec les divers ateliers et les histoires lues en classe »,

- le CVN permet aux familles d'être informées aussi par son enfant : « car mon enfant me parle du travail qu'elle a réalisé. Elle est très fière de m'en parler et de me le montrer par le biais de l'application qui est mise à jour régulièrement. C'est un outil simple et pratique d'utilisation » « la présentation est mieux, alors elle parle », « face aux images du CVN elle arrive à nous expliquer ce qu'elle apprend à l'école et son comportement ainsi que la vie active avec ses camarades. Autrement nous ne savons rien à part qu'elle travaille. »

- enfin une famille soulève que le CVN permet d'outiller les échanges avec son enfant mais aussi avec l'enseignante car « avoir le contenu entier des albums aide énormément pour échanger autour des livres avec elle et avec vous ». Le CVN semble alors faciliter le tissage d'un lien entre la maison et l'école et de s'inscrire en tant que partenaire. L'intérêt que le parent porte aux apprentissages de son enfant et à son univers scolaire est stimulant et motivant pour l'enfant.

6 familles /7 estiment que le CVN permet davantage d'échange avec son enfant que le cahier de vie traditionnel. Parmi elle, une famille a soulevé le fait que la présentation du CVN était plus motivante. Pour 1 famille, aucune des versions papier ou numérique n'est support à la verbalisation de son enfant.

4 familles / 6 se connectent uniquement pendant les vacances et souhaiteraient être informées quand une nouvelle publication paraît dans le CVN. 2 familles ne le souhaitent pas car elles se connectent et consultent régulièrement le CVN. Une famille a suggéré que les pages soient numérotées pour accéder plus rapidement aux dernières publications du groupe classe.

En conclusion, l'analyse des tables rondes et du questionnaire 2019/2020, nous permettent de dire que :

- Le CVN est préféré au mode de communication traditionnel.
- Le CVN permet aux parents de s'impliquer davantage dans la scolarité de leur enfant parce qu'il rend l'école explicite.
- Le CVN permet aux parents et aux enfants d'échanger davantage à propos des travaux et apprentissages scolaires ainsi qu'au sujet de la vie de classe.

Nous ajouterons enfin, que les échanges que nous avons pu avoir avec les familles, au sujet du CVN, aussi bien à travers des temps de consultations et d'entretiens, qu'au quotidien sur le pas de la porte de classe ont permis une reconnaissance mutuelle dont témoignent par exemple le cadeau de mamans turcophones qui étant invitées aux échanges se sont senties reconnues en tant que parents d'élèves et partenaires.



Figure 29- Pâtisseries offertes par des mamans turcophones

6.2 Les effets du cahier de vie numérique sur les élèves de la classe

6.2.1 Observations générales

Nous disposons de 24 captations vidéos au sein de la classe, soit une durée totale de 1 h 32 min 41 secondes, les élèves ayant été filmés en individuel, en binôme, en petit groupe ou en demi effectif ainsi que 10 captations provenant de 3 familles d'une durée totale de 14 min 39 secondes.

A partir de ces données empiriques, de nos observations conduites en classe et de notre connaissance du niveau langagier de nos élèves, nous pouvons mesurer, de manière générale, certains effets du CVN sur ces derniers comme :

- une plus grande motivation, un engagement plus marqué dans les activités langagières,
- une meilleure qualité d'écoute de l'autre,
- un travail réflexif sur son propre langage.

6.2.1.1. Les effets du CVN sur la motivation et l'engagement des élèves

Lors de l'année scolaire 2019- 2020, tous les élèves ont accepté d'être enregistrés, comme lors de la création du livre numérique « la chasse à l'ours des moyens et des grands » destiné à être inclus dans le CVN. Tous ont participé quel que soit leur niveau de langage, comme en

témoigne l'annexe 16 présentant le relevé des différents énoncés produits. La diffusion auprès des familles a une forte valeur affective qui permet l'engagement des élèves dans les projets d'enregistrements proposés.

Les élèves ont d'une manière générale plaisir à être enregistrés. Cela a aussi été le cas lors de l'année 2020-2021. Certains le manifestent en revendiquant l'espace de parole et l'attention de leurs camarades : aussi bien physiquement que verbalement comme cette élève de GS (annexe 7):

13	No	(Nora pousse Erina du coude et chuchote) c'est moi (elle reprend d'une voix normale) il disait maman papa je veux y aller à l'école après sa maman elle dit non arrête de dire n'importe quoi mange ! après (PHOTO 14h39) elle lui disait et sa maman ...la ...papa après i vient et après il lui dit
----	----	---

25	No	(Nora chuchote mais insiste et mets des coups de coudes à Erina) écoute écoute qu'est-ce que je dis 2 : 54 (reprend une voix normale) la maman et le papa ils écoutent à la porte et après ils lui dit aller bravo c'est bien mon chéri après ...après ...après ils lui disaient les parents encore une fois encore une fois après après ils lui disaient voilà (elle s'adresse à Darko et lui montre sur la tablette, le bouton pour changer de page) tourne tourne
----	----	--

Une élève de MS dit (annexe 13) être timide au moment où nous proposons l'enregistrement.

4	Li	on est des timides
5	E	mais non vous êtes pas des timides vous savez drôlement bien raconter en plus / aller/ qui est ce qui commence ?
6	Li	c'est Alice

Lorsque nous demandons qui souhaite prendre la parole en premier, elle désigne sa camarade pour finalement s'investir pleinement dans cet enregistrement. En effet, la fillette formule 20 énoncés sur 46 quand la camarade désignée n'en formule que 10 et quand les 16 interventions de l'enseignante ne visent qu'à solliciter cette camarade en question et à lui ménager un espace de parole ou à adresser des feedbacks validant les énoncés de Li. Finalement, loin de se montrer timide, Li se montre pleinement motivée et impliquée dans la construction de son discours.

Lors de l'année 2020-2021, un élève prénommé Louis, habituellement volubile a, dans un premier temps refusé de parler s'il était enregistré (annexe 4).

1	E	tu veux bien faire la réponse Louis ?
2	Louis	non (il recule et ôte ses coudes de la table sur laquelle il était appuyé)
3	E	bah pourquoi tu veux pas ? (E s'interrompt pour répondre à un élève d'un autre groupe) Louis pourquoi tu veux pas enregistrer ?

4	Louis	parce que XXX
---	-------	---------------

Face à ce refus, l'enseignante, au tour 8, a rassuré Louis quant au fait que la production pouvait être retravaillée s'il n'en était pas satisfait ou si elle ne convenait pas: « si tu te trompes quand tu enregistres c'est pas grave parce qu'on peut effacer on peut effacer et on peut recommencer plein de fois ». La possibilité offerte par les enregistrements d'écouter son énoncé, de revenir sur sa production tel un brouillon de parole que l'on pourrait reprendre, modifier, améliorer a permis à Louis d'accepter d'être enregistré au tour de parole suivant.

6.2.1.2 Effets sur la qualité d'écoute et l'étayage

6.2.1.2.1 L'écoute en différé

Lorsque les élèves consultent le cahier de vie numérique, ils ont l'occasion d'écouter et réécouter les enregistrements de la classe et les différents médias à disposition autant de fois qu'ils le souhaitent. Ces consultations, souvent par petits groupes constitués lorsqu'elles s'effectuent sur des temps de classe informels, sont l'occasion pour les élèves de se remémorer le travail conduit en amont. Ils ont plaisir à se souvenir et réactivent les apprentissages. Ils verbalisent parfois certains énoncés à l'identique devant l'enregistrement, ce qui témoigne de consultations régulières ou bien ils écoutent les enregistrements sur lesquels ils s'appuient comme ci-dessous (extrait de l'annexe 5) où nous notons le réinvestissement de l'imparfait, de la conduite explicative en « parce que », du pronom COD « la ».

59	E	d'accord aller à Mo de raconter un petit peu
60	Yo	/// (Yo commence par appuyer sur un haut-parleur et se lève)
61	E	appuie si tu as besoin d'entendre (No l'aide en réappuyant) voilà (on entend « la poule tremblait parce que elle a cru que le loup il allait la manger »)
62	Yo	(Yo se rassoit) La poule tremblait parce que en fait le loup /elle avait la poule / elle avait peur qu'il la mange

Certains élèves s'affranchissent des enregistrements pour produire de nouveaux énoncés en s'appuyant sur leurs connaissances et sur les illustrations des pages du CVN.

Pour les élèves les moins avancés, la consultation du cahier de vie offre un temps supplémentaire pour s'approprier les apprentissages et les tournures langagières enregistrées. Nous avons noté qu'ils aiment particulièrement utiliser les pages « vocabulaire » en procédant

à la manière d'un jeu de devinette dans lequel ils utilisent les enregistrements pour vérifier que le mot dont ils se souviennent et qu'ils prononcent est le bon.

6.2.1.2.2 L'écoute immédiate et l'étayage de l'enseignante

Lors de l'élaboration des pages du cahier de vie numérique et du recueil des enregistrements qui servent ensuite à sa diffusion sonore, les élèves sont aidés et guidés dans l'élaboration de leurs énoncés par l'enseignante. Elle apporte un étayage comme l'a défini Bruner. Nous notons ainsi des répétitions / reformulations des propositions langagières des élèves afin de les corriger ou de les améliorer en vue d'un réinvestissement. L'enseignante invite ses élèves à développer une posture réflexive face à leurs productions pour les engager un travail métacognitif axé autour :

- du développement lexical,

Annexe 5

78	E	c'était ce mot-là ? les autres vous êtes d'accord ? c'était quoi le mot dans l'histoire ? est- ce que l'ours toquait ? c'était quoi le mot qu'on a appris ?
79	Ga	toc toc (<i>G cogne sur la table</i>) frapper
80	E	oui c'était le mot frapper 6 : 51

Annexe 8

76	Em	(<i>elle change de mot</i>) ///
77	E	ah ! vous vous souvenez il y en a un qui est gros et celui qui est montré par la flèche il est...
78	Les élèves	maigre
79	E	oui c'est le mot « maigre »...Ca veut dire quoi « maigre » ?
80	No	« maigre » Ça veut dire t'es tout (<i>elle serre son ventre avec ses mains</i>) t'es tout t'as le ventre qu'est tout petit
81	E	oui tu as un petit ventre tu es tout mince oui c'est ça « être maigre » c'est être très très mince
82	So	(<i>il montre l'autre bonhomme</i>) et lui il a un gros bidon

- du développement syntaxique :

Annexe 13

30	Li	appendez à ce nim- nimbécile sinon je mange tous les enfants et même la maîtresse aillors / aillors i pend le garçon par la main / il l'emmène et et après le papa i part et et après bah la maîtresse elle lui fait a-pprende/ appende à
----	----	---

31	A	appren xx
32	E	c'est comme ça qu'on dit ? la maitresse elle lui fait apprendre à lire ? / comment est-ce qu'on dit ?
33	Li	/
34	E	la maîtresse elle lui
35	Li	elle lui apprend à lire
36	E	voilà la maîtresse elle lui apprend à lire / c'est ça oui

Annexe 5

83	No	il lui a dit j'aime pas qu'est- ce que je vois chez toi et après
84	E	c'est comme ça que c'était dit dans l'histoire ?
85	Zo	non
86	E	c'était comment ? qu'est qu'elle dit la poule dans le livre ? on aide Nora à corriger sa phrase ? aller l'ours a dit je n'aime pas
87	tous	qu'est-ce que je vois chez toi
88	E	je n'aime pas ce que je vois chez toi / ce qu'il y a chez toi me fait peur

- du développement de l'argumentation

Dans un extrait de corpus du 20.11.20, après avoir coopéré avec quelques camarades pour écrire la date au tableau, No explique, avec l'aide de l'enseignante (E), à d'autres élèves qui n'ont participé à ce travail, comment elle a procédé.

E	qu'est-ce qu'elle a fait Nora ?
Camarade 1	elle a écrit la date
E	comment elle a fait ?
Camarade 2	avec une craie
E	oui elle a écrit avec une craie/ c'est vrai/ mais comment elle sait ce qu'il faut écrire ? Nora/ tu peux expliquer ?
No	j'ai réussi parce que j'ai regardé le modèle en haut/ c'est vendredi 20 novembre.
E	comment tu sais que c'est vendredi 20 novembre ?
No	c'est parce que j'ai regardé sur le calendrier
E	et ?
No	bah j'ai vu un V alors j'ai / bah /// je sais que V ça fait vvvvvvv / comme c'est vvvvv ça veut dire que c'est vendredi
E	d'accord / tu as reconnu le mot vendredi parce qu'il commence par la lettre V et que la lettre V fait le son vvvvv comme au début de vendredi, on entend vvv / d'accord /// et ensuite ?
No	j'ai recopié le modèle / Darko et Zoé i me disaient les lettres dans l'ordre et moi j'écrivais
E	très bien /// et on voit que tu as aussi écrit la date en attaché, comment as-tu fait pour écrire la date en attaché ?

No	déjà j'ai écrit déjà/ en majuscules et après j'ai regardé les lettres en majuscules et j'ai cherché / comment c'est en attaché
E	pourquoi t'as regardé les lettres en majuscules ?
No	pour savoir c'est quelle lettre que je dois écrire en attaché et pis/// je regarde au tableau parce que y a le modèle des lettres dans les 3 écritures / je regarde si / si je sais pas écrire en attaché et pis / je je /// comme ça je trouve la lettre en majuscule et dessous elle est en attaché et après bah j'écris

A travers son questionnement, l'enseignante (E) aide No à construire son argumentation et son explication. Celle-ci est conduite à produire des justifications introduites par les conjonctions « parce que » et « comme », l'adverbe « alors », mais aussi à organiser et structurer son discours avec des éléments de temporalité : « déjà », « et », « et après », « et pis ».

Comme nous le rappelle Boiron (2017 : 22), le rôle de l'enseignante est ici d'« aider l'élève à mettre en mots son projet (ce qu'il voulait faire), le résultat de son action (ce qu'il a fait), les procédures qu'il a mises en œuvre (comment il a fait) ».

- et de la recherche d'exhaustivité

L'étayage de l'enseignante vise à développer chez les élèves la recherche de l'exhaustivité. Chercher à savoir si tout a été dit, c'est analyser les éléments de son discours et de celui de ses pairs à la lumière de ce que l'on sait. La confrontation entre ce qui a été dit et ce que l'on sait permet de développer et compléter les énoncés. Dans l'annexe 8 bis, Nora (No) produit initialement une phrase simple « la poule fait un gâteau au fromage frais » au tour de parole 93,

93	No	la poule fait un gâteau au fromage frais (<i>elle appuie pour entendre l'enregistrement de son énoncé</i>)
----	----	--

qu'elle va ensuite développer et compléter sous l'impulsion du questionnement de l'enseignante au tour 94 « est-ce qu'il y a d'autres choses à dire ? /// on a tout dit ? » pour parvenir au tour 131 à formuler :

131	No	(<i>elle s'enregistre</i>) c'était pas un dîner / ordinaire / avec de la soupe et des carottes /// parce que la poule elle a fait un gâteau au fromage frais avec des baies et des grains de suc dessus
-----	----	---

Les différentes interventions et reformulations de ses camarades ont également pleinement aidé Nora à améliorer sa production langagière comme nous allons le voir ci-dessous.

6.2.1.2.3 L'écoute immédiate, l'étayage de pairs et l'autorégulation

L'écoute des enregistrements lors de la conception de pages du CVN conduit les élèves à être attentifs aux énoncés de leurs camarades comme aux leurs et à effectuer d'un travail métacognitif avec une mise à distance des productions permettant l'élaboration du discours. Le travail d'écoute engendre un étayage de l'enseignante mais aussi des pairs ainsi qu'une forme d'autorégulation.

« Les dimensions interactionnelles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des autres locuteurs. Les élèves peuvent ainsi apprendre à reformuler l'argument d'un autre élève, à accrocher leur prise de parole à celle des autres interlocuteurs, à réfuter un argument ou à faire une concession, à récapituler les thèses défendues » (Garcia Debanc, 2016 : 112).

La connaissance des critères de réussites par les élèves, tels que la clarté de l'articulation, le débit de parole, le vocabulaire, la syntaxe, l'explication, la complétude du message, leur permet d'évaluer leur propre production orale ou celle d'un camarade lors de l'écoute des enregistrements effectués dans le CVN.

Alice montre, en disant « elle s'est trompée » au tour de parole 29 de l'annexe 13 qu'elle est attentive au discours de sa camarade et qu'elle repère ici une erreur. Dans le même corpus, sa camarade relève quant à elle un défaut d'articulation d'Alice au tour de parole 14 « après il échaille de lire dans son lit » et reformule immédiatement l'énoncé au tour suivant apportant une correction phonétique « il essaie de lire dans son lit / elle a dit »

Si nous revenons à l'exemple extrait de l'annexe 8 bis qui nous occupait précédemment, nous pouvons dire que si Nora a formulé « la poule fait un gâteau au fromage frais » pour ensuite aboutir à « c'était pas un dîner / ordinaire / avec de la soupe et des carottes /// parce que la poule elle a fait un gâteau au fromage frais avec des baies et des grains de suc dessus », c'est avec l'aide et soutien apportés par des reformulations de ses camarades. Leurs remarques ont porté sur la complétude du propos, comme celles de Zoé (Zo) qui réinjecte le vocabulaire de l'histoire qu'elle s'est approprié.

103	Zo	(elle s'adresse à Nora) tu as oublié la soupe et les carottes c'était un dîner ordi- c'était un dîner pas ordinaire
-----	----	---

118	Zo	elle doit dire que c'était pas un dîner ordinaire comme avec des carottes ou de la soupe
-----	----	--

L'écoute fine des autres élèves a permis aussi d'aider Nora quant à l'articulation du mot « ordinaire » qu'elle écorche au tour 120 :

120	No	c'était pas un gâteau ordî-ner
-----	----	--------------------------------

Nora semble avoir construit l'adjectif « ordî-ner » à partir du mot dîner qui figure dans le titre de l'histoire qu'elle raconte montrant par ailleurs qu'elle ne s'est pas non plus approprié le sens de ce mot nouveau. L'élève Er relève le défaut de prononciation de sa camarade au tour 125.

123	E	qu'est ce que tu as dit Er ? je n'ai pas entendu
124	No	elle a dit j'ai fait une faute
125	Er	elle avait dit que c'est pas un dîner ordîner
126	E	oui elle avait dit ça / ce n'était pas un dîner ordî / ner et le bon mot c'est ?
127	Zo	or / di / naire
128	E	oui or / di / naire / tu essaies Nora de le dire / or di naire
129	No	ordinaire
130	E	oui ce n'était pas un dîner ordinaire, ça veut dire que ce n'était pas un dîner tout simple /

Notre connaissance du niveau langagier des élèves nous permet de relever des progrès au cours de l'année scolaire et de mesurer les différentes appropriations linguistiques. Au mois de mai, nous avons pu constater chez So, élève utilisant essentiellement des phrases simples en début d'année et avec peu de vocabulaire, une complexification des phrases (allongement avec des relatives, développement de conduite explicative) ainsi qu'un réinvestissement de mots découverts entre deux mois et sept mois plus tôt. Ainsi, pour raconter le début de l'histoire du petit chaperon rouge, nous l'avons entendu mobiliser le vocabulaire des séances de début mars sur *Le jour où le loup gris est devenu bleu*¹⁷ (souligné) et du mois d'octobre avec *Cornebidouille*¹⁸ (souligné) :

« le petit chaperon rouge i part dans la forêt avec son panier / mais il y a le loup qui rôde et qui se lèche les babines parce qu'il a faim / hum /// l'estomac vide et / et i voudrait bien manger le chaperon rouge »

Nous avons aussi pu observer l'appropriation et le réinvestissement de vocabulaire, de tournures syntaxiques dans de nouvelles situations langagières, les élèves tissant des liens entre leurs différents apprentissages langagiers et opérant des transferts. Les élèves se montrent au mois de mai (comme lors d'une séance de découverte d'une affiche en annexe 17), capables de

¹⁷ Bizouerne, Badel (2020) *Le jour où le loup gris est devenu bleu*, Didier jeunesse

¹⁸ Bertrand, Bonniol (2005) *Cornebidouille*, Ecole des Loisirs

rebondir sur les propositions des uns et des autres, comme dans d'une séance de découverte d'une affiche annexe 17), de reprendre les idées de leurs camarades, de proposer des réponses qu'ils reformulent sous la forme d'un « empilement » pour reprendre Weisser (2007 : 106).

6.2.2 Études de cas

Nous avons choisi d'étudier plus particulièrement les effets du CVN sur trois élèves : Alice, Samya et Mehrgan. D'un point de vue langagier, ces enfants ont des compétences et des difficultés assez différentes que nous présenterons plus loin. Aussi nous a-t-il semblé intéressant de nous attacher à observer et analyser leurs réactions, leurs productions et leurs éventuels progrès afin de savoir si le CVN peut être un levier dans le développement de leurs apprentissages. Sollicitées pour notre étude, les familles d'Alice et de Samya ont accepté de filmer, dans le cadre familial, leur enfant s'exprimant à partir du CVN et de nous communiquer ces vidéos. Il s'agira alors de chercher à savoir d'une part comment les élèves s'emparent, chez eux, de ce CVN, et d'autre part dans quelle mesure cet outil favorise la coéducation.

6.2.2.1 Alice

6.2.2.1.1 Son histoire familiale

Alice est née le 6.12.16. Sa maman est à la maison la semaine et donne des cours de soutien à des élèves d'école primaire le samedi matin. Son papa est conservateur-restaurateur du patrimoine d'une bibliothèque. Alice a un frère aîné, Emile, qui est au CE1. La langue parlée à la maison est le français. Lors de l'entretien individuel de début d'année, sa maman a dit qu'Alice était parfois malheureuse de ne pas se faire comprendre à la maison en raison de mots et de sons encore mal prononcés.

6.2.2.1.2 Sa scolarité

Alice a été scolarisée en petite section. Elle fréquentait l'école le matin, faisait ensuite la sieste l'après-midi à la maison pour revenir à l'école à 15h00.

Pendant son année de petite section, Alice s'est montrée effacée et davantage désireuse d'être à la maison qu'à l'école.

Lors de sa rentrée en moyenne section, en ce début d'année scolaire, la séparation avec sa maman était encore difficile pour Alice. Elle était encore très réservée et parlait très peu en septembre, n'osant pas exprimer ses besoins et encore moins ses idées. La conscience de ses difficultés d'articulation, sa grande sensibilité et son manque d'assurance la freinent dans ses prises de paroles.

6.2.2.1.3 Le recueil de données

Milieu de captation	Date	Durée	Objet	Transcription
Milieu scolaire	5.11.20	1 min 30	Alice consulte les premières pages du CVN avec une camarade	Annexe 12
	5.11.20	6 min 23	Alice et sa camarade raconte le début de l'histoire Le petit ogre veut aller à l'école	Annexe 13
	12.05.21	2 min 54	Alice présente un livre qu'elle a fabriqué chez elle et raconte l'histoire qu'elle a inventée	Annexe 11
Cadre familial	27.09.20	3 min 28	Alice raconte un passage d'une histoire à son papa	Annexe 6
	29.11.20	2 min 02	Alice nomme les mots appris en classe et raconte un passage d'une autre histoire à sa maman.	Annexe 6 bis

6.2.2.1.4 Examen des données

Alice aura mis du temps à oser parler en classe, à entretenir un échange ou plus encore à l'engager. A ce titre, l'impact du CVN le plus marquant sur elle a été le développement de son assurance et l'envie de s'exprimer notamment à partir des histoires travaillées en classe. Alice adore les histoires et attend systématiquement avec beaucoup d'impatience la découverte des intrigues lorsque je travaille les albums avec un découpage par épisodes. Si mon intention est d'attiser la curiosité de mes élèves et de les inciter à émettre des hypothèses quant à la suite de l'histoire, cela fonctionne semble-t-il très bien avec Alice. En effet, sa maman vient régulièrement me voir pour me demander des informations sur nos lectures du moment, ne comprenant pas toujours ce qu'Alice essaie de lui raconter à la maison.

En classe, au début d'année, Alice a accepté d'être enregistrée pour participer à la construction d'une page du CVN. A la question « qu'est-ce que vous avez envie d'apprendre à l'école ? » Alice avait répondu brièvement par un groupe nominal « des histoires » et par un verbe suivi d'un complément « d'aller à la cantine ». Cette participation a été un fait marquant pour Alice comme en témoigne la séquence qui a été filmée le 5.11.20 (annexe 12).



Figure 30 - Photo d'Alice qui consulte le CVN avec une camarade

Alice et Li étaient ici invitées à raconter ce qu'il y a dans le cahier de vie numérique. Si Li a pris l'initiative de l'échange, Alice s'est investie assez rapidement dans l'échange. Son intervention a été médiatisée par la tablette. En fait, Alice est restée silencieuse mais a donné à entendre sa voix via un enregistrement.



En effet, alors même qu'elle a très bien construit le sens de la lecture, Alice choisit d'appuyer en premier, parmi une ligne horizontale de haut-parleurs, sur le dernier haut-parleur situé le plus à droite de l'écran. Il s'agit du haut-parleur qui donne accès à l'enregistrement de sa propre production du début d'année. Alice est fière de son enregistrement et montre par son choix qu'elle souhaite le faire écouter, en première intention, à sa camarade Li.

Cela est confirmé par son attitude, visible sur les captures d'écrans présentées ci-dessous :

- elle sourit, tout le temps de la diffusion de l'enregistrement,
- elle observe avec intensité sa camarade, recherchant ce que cet enregistrement produit sur elle



Lors de cette captation vidéo, bien qu'elle se soit peu exprimée, Alice a montré beaucoup d'attention à ce que disait sa camarade mais aussi qu'elle connaissait l'histoire du *Petit Ogre qui veut aller à l'école* puisqu'elle a fait remarquer que Li s'était trompée dans sa narration et a répondu aux questions que lui avait adressées l'enseignante.

Une vidéo familiale du 27 septembre 2020 (annexe 6) nous en avait d'ailleurs apporté le témoignage nous faisant découvrir une « version » d'Alice assez volubile que nous ne connaissions pas à l'école. Alice racontait alors à son papa l'histoire du Petit Ogre en s'aidant des illustrations et d'une gestuelle assez développée illustrant la multimodalité du langage de la fillette et l'inscrivant dans l'interaction avec son interlocuteur. Dans cette vidéo, Alice pointe régulièrement l'écran pour étayer la compréhension de son papa. Les gestes de pointage et autres palm up ainsi que les regards d'Alice montrent qu'elle prend en compte son interlocuteur. A travers eux, la fillette cherche à permettre à son papa de suivre le discours qu'elle élabore, telles des balises marquant pour lui comme pour elle, les étapes de sa narration. En ce sens, les illustrations à sa disposition dans le CVN aident Alice à reconstituer la trame temporelle et à structurer son récit. Nous notons d'ailleurs qu'elle se corrige toute seule au tour 5 avec « d'abord » afin de rétablir la chronologie exacte de l'histoire qu'elle raconte

5	A	et le lendemain matin / (<i>Alice se frotte l'œil, prend son inspiration, regarde son pas et fait un geste de la mai PHOTO 2</i>) après hier soir / (<i>elle regarde l'écran qu'elle pointe à nouveau - PHOTO 3</i>) i va jouer dehors / i ramasse un livre /// d'abord i voit déjà des genfants ch'amuser
---	---	--

Dans ce tour de tour de parole, Alice réinvestit un mot nouveau appris en classe, le mot « lendemain » dont elle précise avec fierté, le sens, dans un aparté à l'attention de son papa indiquant qu'il s'agit de « après hier soir ». Alice s'est alors approprié le mot « lendemain » mais aussi son sens auquel elle souhaite faciliter l'accès à son papa en soutenant la compréhension de ce dernier par un geste de la main.

Etre comprise est important pour Alice, qui se montre très attentive aux réactions de son papa, son regard faisant régulièrement des aller-retours entre l'écran et le visage de son papa. Le feedback de son papa au tour 10 visant à se faire préciser qu'il a bien compris les propos d'Alice, est accueilli avec une grande satisfaction par Alice qui sourit, répond « oui » et poursuit immédiatement son récit comme stimulée et motivée par cette reformulation ce que vient également souligner son palm up à travers lequel elle montre un plein investissement en théâtralisant et donnant de l'intensité à son récit.

9	A	et pis après/ quand ch'est fini et les genfants rentrent le petit ogre ramache l'hichtoire
10	Lo	ils ont oublié le livre/ les enfants ?
11	A	(<i>Alice sourit et regarde toujours l'écran PHOTO 4</i>) oui (<i>son papa hoche la tête</i>) /// et puis après ben / (<i>elle regarde son papa et reprend en montrant l'écran PHOTO 5</i>) le petit ogre / la nuit i dort dans chon lit (<i>elle regarde son papa puis de nouveau l'écran</i>) / il arrive pas à lire (<i>palm up d'Alice PHOTO 6</i>) / et le lendemain matin i manche pas son chocolat chaud / i dit (<i>elle regarde son papa et fait non de la tête en la secouant de gauche à droite et son papa fait non de la tête PHOTO 7</i>) / i dit che veux aller à l'école/ pour apprendre à lire / et puis après (<i>elle regarde et pointe l'écran - PHOTO 8</i>) i vont à l'école avec chon papa et y a une coupe petite maîtreche (<i>son papa sourit</i>) avec auchi des genfants / bref / si vous savez pas à lire à cet imbécile

Une autre vidéo familiale (annexe 6 bis), confirme l'appropriation par Alice de l'outil numérique en tant que support de langage et nous donne de nouveau l'occasion de mesurer sa motivation à présenter, à sa maman cette fois, une histoire étudiée en classe. Alice détaille tout le vocabulaire appris en classe (tours de paroles 1 à 28) se corrigeant seule au besoin (tours 1 et 8), en s'appuyant sur les enregistrements (tour 3), ou avec l'étayage de sa maman qui lui permet de corriger sa prononciation (tours 13 et 14) ou de rechercher le mot précis « gryère » au-delà du terme générique « fromage » (tour 18).

1	A	(Alice regarde l'écran et pointe ce qu'elle nomme PHOTO 1) toupière se moquer estomac euh monstre (elle secoue la tête et se corrige immédiatement) bizarre /// euh /// PHOTO 2
2	M	tu as besoin d'aide pour celui-là ?
3	A	bah / y a rien (Alice appuie sur le haut-parleur et entend le mot « armoire ») armoire , s'entrouvert, lampe, poil, table de chevert
5	M	de chevet
6	A	menton
7	M	oui, bien joué
8	A	euh... sentir pas bon (A secoue la tête et rectifie) laide

12	A	sentir bon et louchtic
13	M	lousstic
14	A	loustic , c'est pas un nom...
15	M	un sacré loustic
16	A	oui, c'est nom
17	M	qu'est-ce que tu connais d'autre ?
18	A	bidon, moustique, dire bouchon, fromage euh /// c'est quoi comme fromage ?
19	M	alors celui-ci / c'est du gruyère
20	A	gruyère, furieuse, verte de colère, plafond, crever, la maison...

« La valorisation et l'intérêt portés au vocabulaire ainsi que les propositions didactiques et pédagogiques mises en œuvre pour enseigner les expressions et les mots dans *Narramus* ont sans doute permis aux élèves de se questionner sur les mots, d'interagir avec le texte et de tirer bénéfice des lectures oralisées pour attribuer un sens aux mots inconnus. » Roux-Baron, (2019 : paragraphe 68).

Puis sur incitation de sa maman « qu'est-ce que c'est que cette histoire ? », Alice raconte une partie de l'histoire de *Cornebidouille* (tours 36 à 43) uniquement avec des relances douces de sa maman : « d'accord » « tellement elle est grande ? » « dis donc ! » ou encore « d'accord » visant à montrer à sa fille qu'elle est attentive à son récit et l'encourageant par-là à poursuivre. Comme dans l'annexe 6, nous retrouvons une gestualité très développée, les mimiques, les attitudes d'Alice venant illustrer et soutenir ses propos (photos 4 et 6, annexe 6 bis).

Au fil de l'année, Alice s'est mise à parler de plus en plus, passant de quelques mots murmurés, à des « bonjours » plus sonores, puis des phrases de plus en plus longues jusqu'à des récits autonomes. Si nous avons pu mesurer le plaisir de raconter d'Alice esquissé à l'école et entièrement exprimé dans le cadre familial à travers ses sourires et son implication, Alice l'a pleinement confirmé, au mois de mai, en venant à l'école avec un petit livre qu'elle a créé à la

maison (annexe 11). Elle a inventé une histoire, seule, qu'elle a illustrée, recevant de l'aide uniquement pour le montage et l'agrafage des pages. Cette initiative témoigne de l'intérêt d'Alice pour raconter des histoires. Son histoire du mois de mai est nourrie de plusieurs



Figure 31- Alice et le plaisir de raconter

influences à commencer par son titre « *la licorne va à l'école* » qui rappelle celui d'un album étudié en classe et qui figure dans le CVN : *Le petit ogre veut aller à l'école*. Le script présente le déroulement de la journée de classe d'une licorne qui est calqué sur celui de l'emploi du temps de la propre classe d'Alice. La fillette a d'ailleurs donné son prénom à son personnage licorne ce qui tend à rapprocher sa création du principe des albums échos de Boisseau. En apportant à l'école, le livre qu'elle a créé pour nous le raconter, Alice s'inscrit dans une situation siLidaire à celle

où elle raconte à sa famille ses découvertes scolaires à partir de l'outil créé en classe, le CVN. Alice provoque et reproduit une situation qu'elle a appris à apprécier et maîtriser : raconter. Au niveau des marqueurs de temporalité, Alice utilise uniquement le mot « après » (tours 3 et 5) pour structurer la chronologie de son récit. Afin de se corriger et de préciser un passage qu'elle a omis, elle recourt à « d'abord » (tour 5), ce qui témoigne d'une analyse de son discours qu'elle autorégule.

3	A	en fait elle cravaille à l'école / (<i>elle tourne la page PHOTO 2</i>) après elle rentre (<i>elle tourne la page</i>) / après j'ai fait des voitures / (<i>elle tourne la page</i>) après elle mange / (<i>elle tourne la page</i>) après elle va se coucher comme nous à l'école (<i>elle tourne la page</i>) / après elle va ranger chon doudou (<i>elle tourne la page PHOTO 3</i>) / après elle va aux toi-
4	E	tu as sauté une page / Alice !
5	A	-lettes (<i>Alice tourne les pages de son livre pour revenir en arrière</i>) d'abord elle travaille / après elle va aux toilettes / (<i>elle tourne la page</i>) après elle va jouer dehors (<i>elle tourne la page</i>) après elle rentre chez elle et (<i>elle tourne la page</i>) après elle mange son goûter

D'un point de vue lexical et syntaxique, le récit d'Alice est assez pauvre mais la nature et le contenu de l'histoire ne sont pas propre à permettre à une enfant de 4 ans de complexifier son discours en autonomie. Nous rejoignons ici Canut et Vertalier (2012) en disant que tous les livres ne se prêtent pas de manière égale au développement langagier des élèves. Alice est d'ailleurs capable de formuler des phrases plus complexes que celles produites lors de son récit,

avec l'introduction par exemple un pronom relatif sujet « qui » et un pronom personnel COD « m' » (tour 11).

11	A	en fait c'est Emile qui m'a aidé à faire le livre
----	---	---

La dimension interactionnelle du développement langagier se manifeste dans la suite de l'échange entre Alice et l'enseignante. Celle-ci encourage l'utilisation du pronom COD faite par la fillette en proposant, au tour suivant, un nouvel énoncé dans lequel figure un pronom COD avec une élision :

12	E	d'accord et l'histoire c'est toi qui l'a inventée?
----	---	--

L'élision n'a pas échappé à Alice qui, au tour suivant, essaie de se l'approprier en l'utilisant à la place du pronom « la » si elle souhaitait parler de « l'histoire » ou à la place de « les » si elle souhaitait évoquer « les dessins » :

13	A	oui c'est moi / Emile i m'a juste aidé à l'mettre dans l'ordre
----	---	--

Cela conduit à une reformulation de l'enseignante qui apporte alors à Alice, la correction de son énoncé avec l'utilisation du pronom « les » et qui la renseigne sur ce qu'il désigne, à savoir « les dessins » :

14	E	il t'a aidé à les mettre dans l'ordre les dessins / c'est gentil ça / et toi tu as inventé l'histoire de la licorne / et elle a un nom cette licorne ?
----	---	--

Plus loin, Alice fait un autre essai, montrant qu'elle est en train de s'approprier la complexe utilisation des pronoms, en utilisant cette fois « les » et « le » avec justesse.

27	A	oui elles vont rentrer parce que c'est l'heure / c'est la maîtresse qui les appelle pour dire de rentrer / elle tape dans les mains (<i>Alice fait mime de taper dans ses mains</i>) / et les filles /elles le font aussi pareil que la maîtresse / pour dire aux copains / (<i>Alice cesse de faire semblant de taper dans ses mains</i>) après elles elles vont se rancher /// ensuite c'est fini enfin elles rentrent
----	---	--

Au-delà de la question de la pertinence du support, nous pensons également, comme Cèbe (2020), que raconter une histoire, cela s'apprend, avec l'étayage de l'adulte qui fait découvrir du vocabulaire en lien avec l'histoire, qui aide à son appropriation, qui apporte de structures syntaxiques, qui soutient la compréhension des états mentaux pour permettre aux élèves de développer une « habileté valorisée, scolairement déterminante et socialement très marquée », celle de raconter. Si l'initiative prise par Alice, d'inventer un livre pour raconter une histoire à autrui mériterait un travail lexical et syntaxique, pour l'aider à mobiliser des compétences

langagières déjà là et en acquérir de nouvelles, elle témoigne avant tout du développement de son envie et son plaisir à raconter les histoires.

Nous retiendrons ici, que le CVN semble aider Alice à développer de la confiance et de l'estime, lui permettant de communiquer pleinement à la maison sur les histoires étudiées en classe, de réinvestir les apprentissages langagiers hors cadre scolaire, de les conforter à travers l'étayage familial, pour, ensuite, par un effet de boomerang spiralaire (école-maison-école), oser davantage prendre la parole en classe dans une dynamique de progression.

6.2.2.2 *Samya*

6.2.2.2.1 Son histoire familiale

Samya est née le 12.03.2016.

Sa maman est mère au foyer. Son papa est ouvrier. Samya est la 4^{ème} enfant d'une fratrie de 6 enfants. Elle a 2 petits frères, un de 2ans et un bébé né en septembre 2020, deux frères aînés qui sont au CP et au CM2 et une sœur en 1^{ère}.

La maman de Samya est française, son papa est né en France et a des origines marocaines. Le papa sait parler la langue arabe mais ne l'apprend pas à ses enfants faute de temps, la maman la comprend un peu mais ne la parle pas. La maman a indiqué que le français était la seule langue parlée à la maison.

A la maison, Samya joue, chahute, se montre bavarde et est capable de s'affirmer ou de s'opposer face à ses frères. C'est une enfant pétillante qui comprend et parle bien dans la sphère familiale proche.

6.2.2.2.2 Sa scolarité

Samya est scolarisée depuis la toute petite section. Elle s'est montrée absolument silencieuse lors de ses deux premières années de scolarisation chez la même enseignante. Samya ne s'adressait ni aux adultes ni aux enfants de l'école. Dans la cour, elle restait en retrait sans chercher la compagnie de ses camarades ni celle de son frère. Samya a toujours fait les exercices qui lui étaient proposés en classe et ce avec réussite. Elle comprenait donc les consignes. Elle suivait également avec intérêt les interventions et les lectures de son enseignante.

En moyenne section, cette année 2020/2021, Samya montre toujours de l'intérêt pour les apprentissages, elle est très investie dans le travail que je lui propose, elle suit les histoires et réussit les activités proposées. Samya reste pour autant silencieuse. Lorsque je l'interroge, elle répond en montrant ses doigts pour des questions de numération par exemple. Elle comprend ce que je demande, le manifeste par sa réaction et son investissement dans le travail proposé mais ne verbalise pas ce qu'elle fait, ni comment elle procède, ni ce qu'elle pense. Les questions ouvertes n'obtiennent pas de réponse. Elle ne parle pas avec ses camarades mais joue parfois avec eux. Son comportement et son silence à l'école tranche avec sa vivacité et sa volubilité à la maison. Samya fait partie des 30% d'élèves, identifiés par les travaux de Florin (1995 : 133), qui restent silencieux lors des échanges en classe.

« 39% des tout-petits, 29% des moyens et encore 31% des grands ne participent guère, voire jamais, à la conversation scolaire, sans que des insuffisances ou des retards de développement langagier puissent expliquer de telles difficultés. »

A ce titre, nous pourrions dire qu'elle présente une forme de mutisme sélectif¹⁹. Elle répond parfois à mes sollicitations :

- par un léger signe de tête (si la question qui lui est adressée est fermée),
- par des indications avec les doigts (pointage de la réponse, nombre de doigts pour une réponse relevant du domaine des mathématiques par exemple).

La maman de Samya m'a expliqué, lors de l'entretien de début d'année, que sa fille s'exprimait très bien à la maison, en français : « elle n'arrête pas de parler à la maison. L'année dernière, je l'ai filmée pour montrer à sa maîtresse. Tous mes enfants sont comme ça, ils ne parlaient pas au début, à l'école ». J'ai effectivement eu le frère de Samya dans ma classe en GS une année auparavant et c'est à partir de cette année scolaire-là, qu'il a commencé à parler au sein de l'école. Les années précédentes, il était resté silencieux.

Lors de l'entretien individuel de début d'année, sa maman m'a indiqué que tous ses enfants avaient mis beaucoup de temps avant d'oser ou d'accepter de parler à l'école, qu'il en avait été de même pour le papa de Samya mais aussi pour elle qui s'était mise à parler à partir de la classe de 4^{ème} grâce au regard positif, à sa valorisation et à sa mise en avant de la part d'un de ses professeurs lui ayant permis d'enfin oser s'exprimer.

¹⁹ Selon, Ève Gellman-Garçon (2007 : 259) « le mutisme sélectif est un trouble de la communication chez l'enfant, défini comme une incapacité persistante à parler dans une ou plusieurs situations sociales, alors même que l'enfant est capable de comprendre le langage et de le parler dans d'autres situations ».

Plusieurs études²⁰ mentionnées par Gellman Garcon (2007 : 269) ont montré « un trait héréditaire d'évitement de la parole », relevant « timidité et réserve chez au moins un des deux parents, voire dans les générations précédentes ». Ainsi, parmi les familles d'enfants présentant un mutisme sélectif, Kristensen (2000) a trouvé que 20% d'autres membres de la famille avaient présenté, eux aussi, dans leur enfance, un mutisme. Il semble, au titre de ces facteurs héréditaires, que le mutisme sélectif de Samya s'inscrive dans la dynamique relationnelle familiale.

Aussi, en classe, plutôt que de multiplier, auprès de Samya, les invitations à parler qui risqueraient de produire l'effet inverse de ceux attendus, l'enseignante, s'appuyant sur Florin (1995 : 161), a choisi de « considérer ses réactions non verbales comme des participations effectives à la communication ». Néanmoins, le manque d'interactions avec la fillette ne lui permet pas d'apporter l'étayage dont cette dernière pourrait avoir besoin

6.2.2.2.3 Le recueil de données

Samya étant extrêmement timide, une observation discrète et non instrumentée est privilégiée afin d'éviter qu'elle ne se referme, se sentant photographiée ou filmée. Néanmoins, quelques photos et vidéos ont pu être recueillies. Ces dernières permettent « de s'intéresser aux individus qui ne parlent pas »²¹. Guernier et Sautot (2011 : 4) précisent qu'« outre une observation in situ, le film permet de distinguer divers types de silence qui se traduisent par des postures physiques des regards, des hochements de tête. ». Le film donne à voir « la part du corps et du sensible, voire de l'émotion dans les apprentissages langagiers ».

Nous avons recueilli 7 films centrés sur Samya ou dans lesquels elle apparaît. Nous les avons répertoriés dans le tableau suivant :

²⁰ Brown J. B., Lloyd H., A controlled study of children not speaking at school, *Journal of the Association of Workers with Maladjusted Children*, 1975, 3, 49-63.

Hayden T. L., Classification of elective mutism, *J. Am. Acad. Child Psychiatry*, Winter 1980, 19 (1), 118-133.

Steinhausen H. C., Adamek R., The family history of children with elective mutism : A research report, *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*, June 1997, 6, 107.111

Tramer M., Elektiver Mutismus bei kindern, *Zeitschrift fur Kinderpsychiatrie*, 1934, 1, 30-35.

²¹Guernier M-C., Sautot JP., (2012) Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. Bertrand Daunay, Yves Reuter, Bernard Schneuwly. Les concepts et les méthodes en didactique du français, Presses universitaires de Namur, pp.251-270, Recherches en didactique du français, 2870377320. halshs-01269550

Milieu de captation	Date	Durée	Objet	Transcription
Milieu scolaire	20.11.20	5 min 15	Samya est en retrait dans le groupe-vidéo 1	
	20.11.20	10 min 31	Samya s'approche – vidéo 2	
	20.11.20	7 min 03	Samya s'approche -vidéo 3	
	15.03.21	1 min 29	Enregistrement des pages « histoire » du <i>Jour où le loup gris est devenu bleu</i> : Samya se lance	Annexe 10
Cadre familial	18.11.20	2 min 44	Samya consulte le cahier de vie avec sa maman - vidéo 1	Annexe 14
	18.11.20	10 min 15	Samya consulte le cahier de vie avec sa maman - vidéo 2	Annexe 15
	2.02.21	2 min 05	Samya chante devant son papa à partir du CVN	

6.2.2.2.4 Examen des données

Samya étant mutique en classe, nous avons cherché à étudier si le CVN pouvait l'inciter à oser prendre la parole en classe et s'il lui permettait de s'exprimer à la maison et quelle manière. Plusieurs vidéos d'échanges entre élèves permettent de voir que Samya s'intéresse aux conversations de ses camarades autour du cahier de vie numérique même si elle n'y prend pas part.



Ci-dessus, sur la capture d'écran d'une vidéo du 16.11.20, Samya, au second plan, suit avec beaucoup d'attention les échanges de M. et d'Alice alors même qu'elle est occupée par une autre activité.

Incluse dans un groupe le 20.11.20, au début d'une première captation vidéo de 5 : 16, Samya adopte un comportement qui lui est familier : elle se met en retrait.



Puis, dans une seconde captation vidéo de 10 : 32, l'attitude corporelle de Samya, change, comme en témoignent les captures suivantes. La fillette s'étonne (0 : 00), se penche pour voir l'écran (0 : 21), s'avance (0 : 41), approche ses avant-bras, regarde les pages du cahier de vie numérique sur la tablette, sourit (5 : 34, 5 : 57). Pour la première fois, elle commence à prendre sa place, au sens physique du terme, dans les échanges, montrant ainsi son intérêt pour l'activité langagière en cours, bien qu'elle n'y prenne pas encore part.





Le 17.11.20, le cahier de vie numérique est ouvert à la page de la comptine du moment. Elle y est écrite et la version de l'artiste y est jouée. Les élèves chantent dessus.

Nous observons, à la dérobée, Samya qui chante pour la première fois de l'année. La situation particulière liée au protocole sanitaire a modifié le contexte habituel dans lequel les élèves chantent. Au lieu d'être, dans la classe, les élèves sont regroupés dans le hall, déjà habillés pour la sortie, les parents ne pénétrant plus dans le bâtiment pour venir chercher leur enfant à la porte de

la classe. Cette situation particulière donne l'occasion à Samya de dissimuler le bas de son visage dans son tour de cou et de s'y cacher pour chanter la chanson apprise récemment.

Les propriétés motivationnelles et émotionnelles de la musique, relevées à la suite de Schön et al. (2008) par Larrouy Maestri (2009 : 25) semblent avoir un impact sur Samya, lui permettant

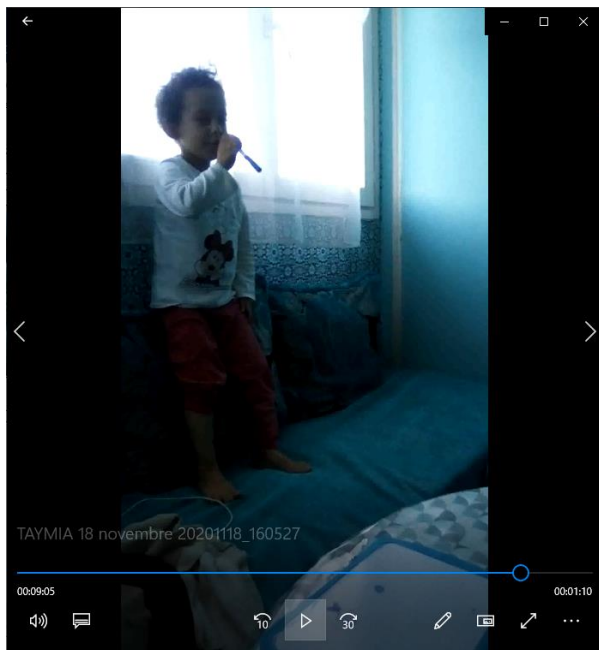


Figure 32- Samya chante à la maison

de s'engager dans une production orale à travers le chant, ce que nous retrouvons dans 2 vidéos familiales sur 3 dans lesquelles Samya chante. Dans une vidéo du 18 novembre 2020 retranscrite en annexe 14, Samya accepte de chanter quand sa maman la sollicite (tour 29). Elle tient à le faire seule sans être accompagnée par l'enregistrement disponible sur le CVN (tour 30) ni aidée par sa maman qui tentait d'initier le chant alors que sa fille s'éloignait (tour 31), ce qui provoque le retour et le refus d'aide catégorique de la fillette qui dit « laisse-moi ! laisse-moi ! » (tour 32).

29	M	(Le CVN diffuse une chanson. Samya arrête de dessiner) tu connais ? (Samya acquiesce d'un hochement de tête) / tu connais les paroles ? (elle acquiesce à nouveau) tu veux chanter ? / chante avec eux en même temps ! (Samya arrête la diffusion) /// tu veux pas ?
30	Sa	(Samya bouche son feutre) si je te la chante ! / mais sans la musique ! (elle se met debout sur le canapé et tient le feutre devant sa bouche)
31	M	vas y ! vas y chante la ! (Samya se sauve en courant sur le canapé. M commence à chanter) moi j'aime papa
32	Sa	laisse moi ! laisse moi ! (elle revient en courant vers sa maman et enfouie sa tête dans un coussin en même temps qu'elle commence à chanter) moi j'aime papa / moi j'aime maman / mon chat / mon chien / mon p'tit frère (interruption de la vidéo)

Samya se cache dans les coussins pour chanter mais elle chante et revendique de pouvoir le faire seule montrant par là ce qu'elle a appris en classe et sa capacité à produire un chant en autonomie. Nous pensons que la présence de la caméra a conduit Samya à se cacher. La fillette sait que les vidéos seront transmises à son enseignante or jusque- là, Samya n'a pas osé parler en classe. Cela nous conduit à interpréter les nombreux déplacements de la fillette, semblables à des fuites ainsi que ses réponses minimales aux questions de sa maman comme des stratégies d'évitement. Dans l'annexe 14, Samya profite d'un questionnement fermé de sa maman pour réduire 11 de ses interventions sur 15 à 1 seul mot. Bien que l'étayage maternelle ne permette pas le développement de phrases à ce moment-là, la maman de Samya analyse, elle aussi, les réactions de sa fille, comme des stratégies d'évitement : « tu n'as pas voulu le dire » (tour 17). Samya formule des énoncés plus longs lorsqu'ils ne répondent pas à des sollicitations de la part de sa maman.

Les vidéos familiales et les entretiens avec la maman de Samya montrent que la difficulté pour Samya n'est pas dans la construction du langage mais qu'elle réside davantage dans le fait d'oser (en classe) ou vouloir (à la maison) prendre la parole. Samya montre de l'intérêt pour le travail langagier conduit en classe. Elle est attentive aux productions orales, elle corrige la prononciation faite par sa maman du prénom d'un camarade de classe (tour 26). Samya connaît bien le CVN dont le contenu lui est familier et dans lequel elle sait se repérer et naviguer (annexe 15 : tour 9 « ah voilà c'est près- c'est bientôt là / voilà ! c'est là ! »,



Figure 33 - Samya montre les pages du CVN à sa maman

tour 15 « attends y a une autre histoire que je connais », tour 17 « je cherche la suite »). Elle

montre du plaisir à le consulter et plus particulièrement à écouter et faire écouter les enregistrements histoires comme au tour 17 :

17	Sa	je cherche la suite/ la suite et puis moi je le fais (<i>Samya lance la vidéo de l'histoire qui est filmée et enregistrée. On entend le son de la vidéo</i>) après quand c'est fini quand je le fais / quand c'est fini je le fais
----	----	--

A partir du mois de décembre 2020, Samya commence à prendre la parole en classe avec des mots isolés en deçà de ses capacités langagières mais cela constitue une grande victoire. Le 17.12.20, elle accepte de dire « merci » à voix chuchotée lors d'une distribution de crayons. Dès lors, elle dira toujours « merci » lorsque je la solliciterai du regard. Un mois plus tard, le 15.01.20, Samya est à une table avec quelques fillettes qui me disent que dehors, elle leur a parlé et qu'elles étaient contentes. Le 18.01.21 Samya vient me faire valider son travail. Je lui demande de m'expliquer ce qu'elle a fait. Face à son silence, je lui dis que je sais très bien qu'elle est capable de nommer les couleurs et que je n'attends pas de voir si elle connaît leur nom, mais que je serais heureuse d'entendre sa voix et de la voir oser prendre la parole, que cela permettrait ensuite de raconter des histoires ensemble. A ce moment-là, Samya nomme les couleurs qu'elle a utilisées dans son algorithme. C'est un très grand pas en avant que je ne manque pas de souligner en lui disant comme je suis heureuse pour elle qu'elle ait réussi à me parler.

Quelques jours plus tard, la maman de Samya me montre devant sa fille une nouvelle vidéo familiale dans laquelle Samya présente une nouvelle chanson dans le CVN à son papa. Sur la vidéo Samya est très à l'aise et chante spontanément. A côté de sa maman, la fillette observe ma réaction au visionnage de cette vidéo. Là encore, je valorise Samya pour avoir chanté. Cette mise en avant de ses compétences permet, le 4 mars 2021, lors d'un jeu en petit groupe de quatre élèves, que Samya accepte de parler pour aider une camarade en nommant les lettres que cette dernière ne reconnaît pas encore. Le 15 mars, sollicitée pour raconter et enregistrer un extrait d'une histoire que nous avons travaillée et que je sais qu'elle connaît, Samya se lance enfin (annexe 10). Les premiers enregistrements ne sont pas concluants car Samya chuchote à peine et ils n'offrent aucun contenu au moment de la réécoute. Pour autant, Samya persévère avec un nouvel essai. La classe est bruyante, c'est un handicap mais c'est aussi ce qui permet à Samya, en plus de sa motivation, d'accepter de parler car le bruit ambiant la protège de l'écoute directe de ses camarades. Ce nouvel essai n'aboutit pas alors pour ne pas démobiliser la fillette, je lui propose de l'enregistrer à l'écart de ses camarades ce qu'elle accepte. Sur 11 interventions, elle formule seulement 1 énoncé à mot unique. 3 énoncés comportent S+V+COD,

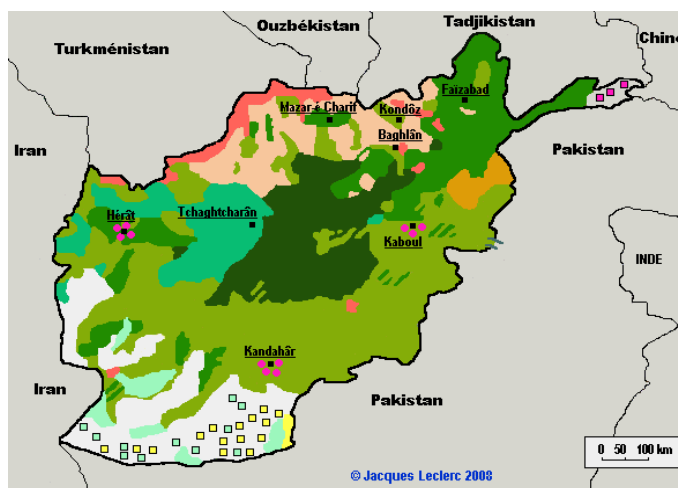
1 autre énoncé comporte une proposition relative introduite par « où », 1 autre rapporte du discours indirect et enfin 3 autres énoncés sont introduits par la conjonction de subordination « parce que » que Samya mobilise dans ses discours explicatifs.

Samya ne montre pas sa satisfaction d'avoir osé parler mais elle se saisit du CVN pour se réécouter et sait qu'elle va pouvoir faire écouter son enregistrement à sa famille.

Le travail visant à développer la confiance de la fillette et le CVN ont permis de libérer la parole de Samya à qui l'enseignante va maintenant pouvoir apporter un étayage langagier jusque-là impossible.

6.2.2.3 Mehrgan, cas d'un élève allophone

6.2.2.4.1 Son histoire familiale



Langues iraniennes	Langues turciques	Autres langues
baloutchi	turkmène	brahoui
aimak	ouzbek	nouristani
hazara	kirghiz	population clairsemée ou territoire inhabité
tadjik	afshar	
pachtou		

Figure 34- Localisation de Kondôz et groupes ethnolinguistiques de l'Afghanistan

Source : <http://www.axl.cefam.ulaval.ca/asia/afghanistan.htm> (consulté le 13 mai 2021)

Mehrgan a 5 ans. Il est afghan et originaire de Kondôz. Il est arrivé en France le 23 décembre 2020, avec ses parents, ses deux frères et sa sœur, après avoir fui son pays et quitté un camp de réfugiés en Grèce gagné après un long voyage à pied. La famille de sa maman vit en Iran près de Ispahan.

Les parents de Mehrgan parlent pashto et dari, à savoir les deux langues officielles parlées en Afghanistan qui en répertorie une quarantaine. Mehrgan, quant à lui parle pashto. Le pashto est une langue indoeuropéenne qui partage le statut de langue officielle avec le dari

en Afghanistan. S'agissant pour notre élève d'apprendre le français comme langue de scolarisation, il est intéressant d'identifier quelques éléments de contrastes pertinents entre le pashto et le français. Au niveau phonologique, la prononciation de certaines voyelles françaises nasalisées ainsi que [y], [ø] et [œ], ne font pas partie de l'inventaire de la langue pashto. Elles peuvent, par conséquent, poser souci à un pashtophone apprenant le français. Au niveau des

consonnes, ce sont [f] et [p] en français, souvent confondus qui auront tendance à lui poser difficulté. Enfin, le r « grasseyé » du français n'existe pas en pashto, mais s'approche du [ɣ] pashto. LGIDF²² indique par exemple que « le mot *roi* sera prononcé comme [ɣwa] ».

D'un point de vue grammatical, le pashto est une langue SOV, le verbe se plaçant souvent à la fin de la phrase. Cela peut conduire le locuteur pashtophone à oublier le verbe en français

PASHTO		FRANÇAIS	
(1) <i>sur</i>	<i>kitāb</i>	(1') <i>le livre rouge</i>	
rouge	livre		
(2) <i>da Hamid</i>	<i>kor</i>	(2') <i>la maison d'Hamid</i>	
de.Hamid	maison		
(3) <i>stā</i>	<i>pa baks ke</i>	(3') <i>dans ta valise</i>	
ton	valise.dans		
(4) <i>zə</i>	<i>pāris ta</i>	(4') <i>je vais à Paris</i>	
je	Paris.à		
	<i>jəm</i>		
	aller.PRES-IMPF-1SG		
(5) <i>day zmā</i>	<i>xat lwali</i>	(5') <i>il lit ma lettre</i>	
il mon	lettre lire.PRES-IMPF-1SG		
(6) <i>zmā da plār</i>	<i>malgari yaw xkwalay</i>	(6') <i>L'ami de mon père m'a ramené une belle chemise</i>	
mon de.père	ami un beau		
<i>kamis</i>	<i>rā-wəray-day</i>	(6'') <i>*L'ami de mon père une belle chemise</i>	
chemise	DIR.1pers.-porter.PARF-3SG-M		

Figure 35 - comparaison des constructions en pashto et en français, source LGIDF

Enfin, le pashto ne possède pas d'article et recourt uniquement au numéral *yaw* « un » comme article indéfini singulier. Ceci peut entraîner une certaine difficulté, pour les pashtophones, à acquérir les divers articles du français.

Mehrgan connaît aussi quelques mots d'anglais appris dans les camps de réfugiés. Il a donc déjà découvert qu'il existe d'autres langues en plus de sa langue maternelle qui permettent de s'exprimer. Exposé à l'anglais lors de son parcours, il en a commencé l'apprentissage. Il a donc déjà eu l'occasion d'opérer des transferts entre sa langue maternelle L1 et une langue seconde. Mehrgan n'est jamais allé à l'école avant son arrivée en France et son premier jour à la maternelle Pézole, dans notre classe, a eu lieu le 11 janvier 2021.

Son accueil a été programmé avec une référente sociale du Centre d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) avec laquelle il est venu, en compagnie de son papa, visiter l'école.

6.2.2.4.3 Recueil de données

Concernant Mehrgan, les enregistrements n'étant pas pertinents à son arrivée, et les vidéos impossibles à tourner sur de longs temps de classe, nous avons choisi l'observation directe

²² LGIDF Langue et Grammaire en Ile De France. Site : <https://lgidf.cnrs.fr/>

instantanée dans le but, comme l'indique Benedetto (2007 : 26), « de réaliser dans un premier temps une image précise d'un phénomène », ou encore de « faire l'inventaire du réel » (2000 : 17).

Aussi avons-nous opté pour la tenue d'un journal dans lequel nous notons les réactions de Mehrgan, sa façon de communiquer, son évolution, son apprentissage du français comme langue de scolarisation.

6.2.2.4.4 Analyse des données

6.2.2.4.4.1 Première journée, première langue, premiers échanges

J'ai accueilli Mehrgan et son papa à l'école avec l'intervenante sociale qui s'est occupée de leur famille à son arrivée en France. Nourries par mes lectures sur l'importance de la reconnaissance de la langue première des enfants en situation de bi ou plurilinguisme et afin de préparer au mieux l'arrivée de l'enfant, j'avais appris quelques mots de pashto et recherché des services de traduction en ligne avec synthèse vocale pour aider ma communication avec Mehrgan. Il s'avère qu'aucune offre de synthèse vocale n'existe pour la langue pashtoune. J'ai néanmoins utilisé les traducteurs en ligne pour créer des documents souhaitant la bienvenue à la famille et présentant quelques informations sur l'école. Mais le papa m'a fait comprendre qu'il ne lisait pas le pashto. Nous nous sommes vite retrouvés en difficultés pour nous inscrire dans une situation d'information et d'échange. L'intervenante s'adressait au papa de Mehrgan en français appuyant ses propos par des gestes ou en donnant quelques indications en anglais pour l'inviter à entrer ou à la suivre, mais le papa ne semblait pas parler la langue anglaise ni toujours la comprendre. S'agissant de créer un lien de confiance avec Mehrgan et sa famille qui découvraient à la fois un nouveau pays, une nouvelle langue, de nouvelles personnes, et le monde de l'école, j'ai eu recours à un traducteur pastophone qui a pu traduire par téléphone, à l'attention de Mehrgan et de son papa, que j'étais contente d'accueillir Mehrgan, de rencontrer sa famille et plus particulièrement à l'attention de Mehrgan afin de le rassurer, que son papa ou sa maman reviendrait le chercher à l'école. Avant que le papa de Mehrgan ne quitte l'école, je lui ai présenté une des premières pages du CVN sur laquelle figurent les photos et l'enregistrement des prénoms de adultes qui travaillent dans ma classe. Avec son accord, je l'ai également photographié et enregistré disant le mot « papa » en pastho. Mehrgan nous a beaucoup observés. J'ai poursuivi en montrant une page sur laquelle figurait un escargot et

l'enregistrement du nom de l'animal en français et j'ai enregistré la traduction faite par le papa en pashto. Puis le papa a quitté l'école. La séparation a été extrêmement angoissante et difficile pour Mehrgan qui criait, pleurait, se débattait et essayait de s'enfuir. L'outil numérique comportant la photo de son papa et l'enregistrement de sa voix m'a alors aidée à le rassurer et permis de découvrir que Mehrgan comprenait les mots français « papa » et « maman » mais qu'il savait aussi les dire. Ces deux mots nous ont permis d'amorcer un premier échange langagier lors de la récréation alors que Mehrgan s'était approché de la clôture et regardait dans la rue.

moi	Papa ?
Mehrgan	oui
moi	<i>(je montre une direction et fais un signe en plaçant les mains pour imiter le toit d'une maison) maison to ?</i>
Mehrgan	<i>(Mehrgan fait non de la tête et montre une autre direction)</i>
moi	<i>moi (je me désigne en me pointant du doigt puis refais le signe de la maison) maison loin (j'agite la main d'arrière en avant pour symboliser l'éloignement) / (je pointe du doigt des bogues dans le marronnier) regarde / deux bogues / (je les pointe une à une) un / deux (je me décale et vois finalement trois bogues) non ! trois !</i>
Mehrgan	non deux
moi	<i>(je ramasse un long bâton, désigne les bogues en les touchant une à une) un / deux / trois (je donne le bâton à Mehrgan)</i>
Mehrgan	<i>(Mehrgan pointe les bogues une à une en même temps qu'il parle) un / deux / trois</i>

De retour en classe, j'ai dit aux autres élèves comment dire « bonjour » en pashto et j'ai fait valider ma prononciation par Mehrgan. J'ai alors répété le mot plusieurs fois pour mieux le dire mais aussi pour lui montrer mon intérêt pour sa première langue. Chaque enfant a alors été invité à saluer Mehrgan en pashto et à l'issue Mehrgan a été invité à dire « bonjour » au groupe en français. Mehrgan semblant réceptif et plus apaisé, j'ai poursuivi notre découverte mutuelle en montrant à tous les élèves, via la tablette numérique, la photo du papa de Mehrgan que j'avais prise plus tôt dans la matinée et je leur ai fait écouter le mot « papa » en pashto qu'ils ont volontiers répéter tout en apportant le mot « papa » en français. Nous avons procédé de la même façon avec le mot « escargot ». Puis, Mehrgan a ouvert le petit sac à dos dont il ne s'était pas défait depuis son arrivée pour me montrer des cahiers dans lesquels les prénoms de sa famille étaient écrits dans un alphabet que j'étais capable de lire. J'ai alors lu ces prénoms à son intention et à celle des autres élèves tout en lui demandant, à l'aide d'un pouce levé, si je les prononçais bien. Mehrgan a alors corrigé ma prononciation à travers ce que nous pourrions

considérer comme une forme de reformulation. L'après-midi, Mehrgan s'est endormi en classe lors du temps calme.

L'analyse de cette première journée et de ces premiers échanges montre le développement d'une certaine confiance chez Mehrgan qui a accepté d'échanger ainsi que le développement d'une forme de sécurité qui lui ont permis de s'endormir, l'après-midi, dans un milieu qu'il venait à peine de découvrir et dont il ne comprenait pas encore la langue. Les études de Moro (2012) ont établi que les élèves vivant positivement leur culture d'origine réussissent mieux, et celles d'Hamers (2005 : 283) que « lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants des minorités allophones s'améliorent ». Aussi, en témoignant de l'intérêt pour sa langue maternelle, en sollicitant Mehrgan à travers des allers et retours entre le pastho et le français avec les épisodes des mots « bonjour », « escargot » et ceux, à valeur plus affective de « papa » et des prénoms des frères et sœurs de Mehrgan, nous avons essayé de montrer à l'enfant la reconnaissance de ses compétences langagières dans sa L1 et de faire résonner sa L1 avec la langue de scolarisation pour en favoriser le développement ultérieur.

6.2.2.4.4.2 Apprentissage de la langue de scolarisation et impact du CVN

Une semaine après son arrivée, Mehrgan me parle en anglais. Nous l'observons également interagir avec les autres élèves et s'adresser à eux en anglais. Il a pleinement conscience que plusieurs langues existent et se rend compte que nous ne le comprenons pas toujours. Il recourt alors en plus de l'utilisation d'une langue à un langage non verbal s'appuyant sur de nombreux gestes qui l'inscrivent dans une réelle volonté de communication.

Mehrgan apprend rapidement par mimétisme dans des situations très ritualisées : il répond à l'appel, remercie comme ses camarades. Nous notons que dans un premier temps, les premiers mots qu'il retient sont des verbes liés aux actions scolaires et qu'il produit de manière isolée : « colorier », « couper ». Cela s'explique par le fait que sa langue maternelle est une langue SOV dans laquelle les verbes sont placés en position avec parfois une absence de sujet ou d'objet. Une étude²³ mentionnée par Kail (2015 :36) rapporte que les enfants dont la langue est SOV ont un développement lexical qui n'est pas nominal. Ces enfants utilisent plus de verbes. Les

²³ Gopnik A., Choi S., « names, Relational Words, and Cognitive Development in English and Korean speakers : nouns are not Always Learned Before Verbs », in M. Tomasello, W. E. Merriman (eds.), *Beyond Names For Things*, Hillsdale (nJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

premières acquisitions de Mehrgan dans sa langue de scolarisation vont dans le sens de cette étude.



Figure 36- Mehrgan réagit à l'écoute d'un mot anglais qu'il connaît

L'acquisition de noms commence au coin cuisine où il nomme les produits en pashto à mon intention, me corrige sur la prononciation et répète les mots que je lui indique en français. Cela nous permet d'impulser une nouvelle dynamique à notre CVN en complétant les pages « lexique » du CVN avec la traduction de certains mots en pashto mais aussi dans les autres langues connues des élèves ou des adultes de la classe, donnant ainsi au CVN une dimension plurilingue à la manière des imagiers numériques de Simonin (2017). Lors des réécoutes ultérieures, Mehrgan s'illumine lorsqu'il entend des mots qui lui sont connus que ce soit en pashto ou en anglais comme avec le mot « potato » qui le fait réagir sur la photo ci- contre. Mehrgan

investit les pages du CVN pour écouter les enregistrements et s'approprier du vocabulaire. Dans l'annexe 18, nous l'observons activer la diffusion de l'enregistrement pour chacun des 11 mots de la séquence. Dans 4 cas, il répète les mots enregistrés. Lorsqu'il ne recourt pas à l'écoute du mot qui est représenté sur la page du CVN, c'est parce que l'enseignante l'a déjà oralisé bien qu'à une occasion il choisisse de le réécouter une fois de plus ou parce qu'il s'est déjà approprié le mot comme nous avons pu le constater avec le mot « loup ». L'enseignante apporte le mot au tour 12 lors de la consultation des pages « lexique » et Mehrgan le restitue lors d'un échange à partir d'une illustration au tour 24. Nous notons ici l'étayage de l'enseignante, qui renvoie un feedback positif visant à valider sa proposition, renforcer son sentiment de compétences ainsi qu'à apporter une information sur la prononciation exacte du mot qu'elle réinjecte par 3 fois.

23	E	c'est qui ? (<i>E pointe le loup sur l'illustration qui est sur le CVN</i>) / c'est qui ça ? / là/ c'est qui ?
24	M	le leu
25	E	oui ! c'est le loup / qu'est -ce qu'il fait / le loup ? (<i>Mehrgan appuie sur un haut parleur qui diffuse l'enregistrement de l'histoire</i>) et là (<i>E pointe sur l'écran</i>) / c'est qui ? /// (<i>Mehrgan regarde E puis l'écran</i>) c'est la poule / qu'est- ce qu'elle fait la poule avec le loup ? / ils font quoi ? /// (<i>Mehrgan change de page</i>)

Par ailleurs nous notons que le questionnement de l'enseignante vise à faire formuler à l'enfant une phrase simple dont le sujet est « le loup ». Mehrgan substitue l'enregistrement à la réponse qu'il n'est pas encore en mesure de formuler. Mais l'enseignante lui a apporté des éléments linguistiques sur la conjugaison du verbe faire et sur l'utilisation de pronoms personnels (le

loup il fait/ la poule elle fait / la poule et le loup ils font), utilisation à laquelle Mehrgan s’essaiera, nous le verrons plus loin, à partir du mois de mai.



Figure 37- Mehrgan se sert du CVN et de l'étayage gestuel de l'enseignante pour accéder au sens du mot

L'étayage de l'enseignante est aussi gestuel. En plus de la photo illustrant le mot dans le CVN, l'enseignante en soutient la compréhension avec un étayage gestuel (ci-contre Mehrgan regarde l'enseignant qui théâtralise les adjectifs contraires « gros » et « maigre » - annexe 18, tour17) dont Mehrgan accuse réception par hochement de la tête manifestant qu'il a le compris le sens du mot (tours 6, 12 et 17) ou par un pointage sur l'écran comme avec le mot « crépiter » qu'il réfère à la photo d'un feu (tour 12).

12	E	cré pi ter (<i>Mehrgan montre du doigt la photo du feu qui brûle dans un poêle à bois 1 :11</i>) oui c'est le feu qui crépité tu as raison / c' est très bien (<i>Mehrgan hoche la tête</i>) c'est le feu qui crépité /oui (<i>Mehrgan change de page appuie sur le bouton</i>) c'est quoi ? c'est un loup (<i>Mehrgan hoche</i>) un loup (<i>Mehrgan change de page</i>) trembler comme ça (<i>E agite la main en tremblant</i>) trembler (<i>Mehrgan change de page et appuie sur le haut-parleur</i>) qu'est-ce que c'est ?
----	---	--

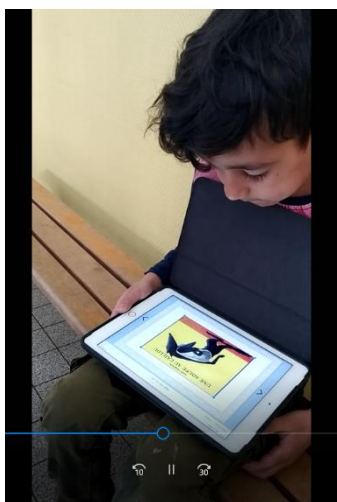


Figure 38- Mehrgan suit une histoire sur le CVN

Si Mehrgan s’empare du CVN pour la découverte du lexique, il montre aussi de l’intérêt pour les pages « comptines et chansons » et plus encore pour les pages « histoires filmée ». Mehrgan suit les vidéos qui présente des lectures des albums étudiés en classe, dans leur intégralité, avec attention. Nous avons été surprise par cette capacité à rester concentré sur une histoire racontée dans une langue qu’il ne maîtrise pas encore alors que deux autres élèves qui ne connaissent que la langue française depuis leur naissance n’en sont pas capables. Ces deux élèves accusent un grand retard langagier. Nous supposons que cet écart d’intérêt s’explique par les différences de développement langagier entre les enfants.

Mehrgan peut faire résonner sa langue maternelle sur laquelle il assoit sa compréhension avec sa langue de scolarisation (LS), il opère un dialogue interne lors du visionnage de l’histoire. La maîtrise de sa L1 l’aide à entrer dans une histoire en LS, ce qui n’est pas le cas des deux autres élèves qui n’entrent encore que très peu dans le langage et ne parviennent pas encore à des fonctions de langage élaborées.

Nos observations nous conduisent à dire que Mehrgan échange avec ses camarades et avec l'enseignante. Profitant des interactions langagières au cours desquels il bénéficie de l'étayage de ses pairs et de l'enseignante ainsi que de l'appui du CVN, il progresse régulièrement en faisant de nouvelles acquisitions. Au mois de mai :

- Mehrgan produit des phrases construites sur le modèle SOV de sa L1 : « château la colorier », « Louis Imran la pousser », ce qui témoigne qu'il développe ses acquisitions dans sa LS en appui sur des compétences langagières déjà là, ses compétences dans sa L1.
- Il commence à utiliser des pronoms personnels : « moi j'ai fini »,
- Il utilise de déterminants qui n'existent pas en pashto : « c'est le loup », ainsi que des déterminants possessifs : « maîtresse, regarde ma chausson »

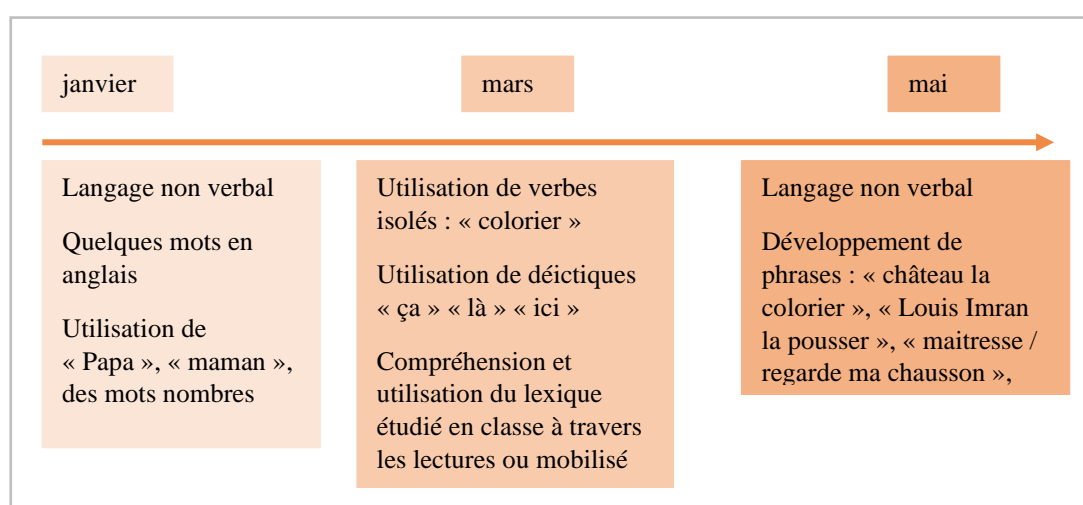


Figure 39 - Evolution des productions et acquisitions de Mehrgan dans sa langue de scolarisation

7. Conclusion

Souhaitant éprouver nos hypothèses selon lesquelles l'utilisation d'un cahier de vie numérique dans notre contexte scolaire pouvait constituer un levier propice au développement langagier ainsi qu'un outil favorisant la coéducation, nous avons conduit notre recherche en nous appuyant sur des observations générales au sein de la classe, l'étude de trois élèves en particulier mais aussi diverses consultations auprès des parents d'élèves.

Pour ce qui est de l'impact du cahier de vie numérique sur le langage oral, il s'avère qu'il porte sur plusieurs points. Nous avons vu que l'ensemble des élèves investit le cahier de vie numérique et souhaite être enregistré. Nous avons également fait ce constat chez des enfants particulièrement timides, voire mutique comme Samya qui a finalement réussi à se lancer ou encore chez Mehrgan, élève allophone nouvellement arrivé en situation de bilinguisme successif. Le CVN permet l'enrôlement des élèves à notre sens, pour deux raisons.

La première propriété motivationnelle du CVN est affective. Les élèves ont plaisir à réécouter leurs enregistrements en différé et à les faire écouter à leurs camarades, comme nous l'avons vu avec Alice, mais aussi à leurs proches puisque le CVN est consultable et consulté dans le cadre familial. Le CVN leur permet de développer confiance et estime d'eux même, terreau fertile pour les apprentissages (Prêteur (2002), Bouffard et Couture (2003)).

Nous pensons ensuite que la possibilité offerte de s'enregistrer, de s'écouter et de recommencer un nouvel enregistrement permet la reconnaissance du droit à l'erreur et libère ainsi la parole comme nous l'avons vu avec Louis, facilitant l'engagement des élèves. Le langage devient un matériau sur lequel que l'on peut revenir. La possibilité de réitérer les enregistrements tels des brouillons de paroles confère au langage un statut particulier, celui d'un objet d'apprentissage et permet aux élèves d'en prendre conscience, les plaçant alors dans une dynamique réflexive. Les élèves développent une écoute particulière. Ils sont attentifs à leurs propres énoncés ainsi qu'à ceux de leurs pairs, s'engagent dans un travail métacognitif d'analyse et de construction des énoncés mais aussi de co-constructions s'appuyant sur l'étayage de leurs camarades et de l'enseignante. Nos observations rejoignent Garcia Debanc (2016 : 11) qui écrit que « les dimensions interactionnelles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des autres locuteurs. Les élèves peuvent ainsi apprendre à reformuler l'argument d'un autre élève, à accrocher leur prise de parole à celle des autres interlocuteurs, à réfuter un argument ou à faire

une concession, à récapituler les thèses défendues. Cet apprentissage est (...) un apprentissage linguistique ».

Bien sûr, la mise en place du cahier de vie numérique n'a pas consisté à enregistrer les élèves simplement en train de parler « de » quelque chose. Il s'agissait de les enregistrer en train de parler « sur », comme nous le rappelle Bautier, et donc de passer d'un langage psycho affectif à une pratique secondarisée du langage. Si ce glissement est soutenu et favorisé par le CVN, il s'opère avant tout à travers un enseignement / apprentissage visant à développer d'une part, des pratiques réflexives telles que la recherche du mot juste à partir d'un travail lexical, la reformulation d'énoncé, le questionnement de la clarté de l'énoncé pour d'autres que soi et d'autre part à développer des pratiques discursives partagées dans des interactions avec les pairs, telles que nommer, décrire, expliquer ou encore raconter et qui ont fait l'objet d'un entraînement. Les interactions et l'étayage des pairs occasionnés par la mise en œuvre du cahier de vie numérique ont témoigné d'un réel travail linguistique, vecteur de progrès langagiers chez nos élèves.

Nous avons bien conscience, à la lecture de différents travaux de recherche que le développement progressif n'est pas linéaire et que ce qu'un élève produit à un instant T n'est pas pleinement représentatif de ses capacités langagières et ne reflète qu'une partie de ses acquisitions. Aussi, aurait-il été intéressant de pouvoir aller plus loin dans notre recherche, d'aller au-delà de nos données empiriques afin de mesurer l'évolution langagière des élèves et de l'objectiver à l'aide de la grille que nous avons élaborée en appui sur les travaux de Canut. Mais notre double rôle de chercheur et d'enseignante aura contraint et limité notre recueil de corpus et ne nous aura pas permis de conduire des recherches plus statistiques. Pour autant, notre connaissance du niveau de nos élèves couplée à nos données permet de valider notre hypothèse : le cahier de vie numérique s'avère un levier au développement langagier dans notre contexte.

Le cahier de vie numérique constitue-t-il aussi un levier en matière de coéducation ? Notre recherche visait également à répondre à cette seconde question.

Pour les deux années au cours desquelles nous avons expérimenté le cahier de vie numérique, nos parents d'élèves se sont dits satisfaits par cet outil. Ils ont le sentiment d'être mieux informés de ce qui se passe en classe et des apprentissages de leur enfant. Le cahier de vie numérique ouvre une fenêtre virtuelle sur la classe et rend explicite les apprentissages. Il participe à construire la représentation d'une école où l'on ne fait pas des choses mais où on apprend « à ». La majeure partie des familles estime aussi que leur enfant parle davantage avec le support du

cahier de vie numérique dont elle relève les propriétés motivationnelles et mémorielles. L'enfant, l'élève participe donc à la communication mise en place via cet outil. Il incarne l'interface des relations école/famille en s'inscrivant dans un jeu à trois évoqué par Chauveau (1992)

Nous avons essayé de modéliser le rôle, l'impact du cahier de vie numérique dans la communication école / famille, de voir en quoi il rend effectivement visibles les apprentissages à l'école maternelle (figure 41) et favorise ainsi la coéducation.

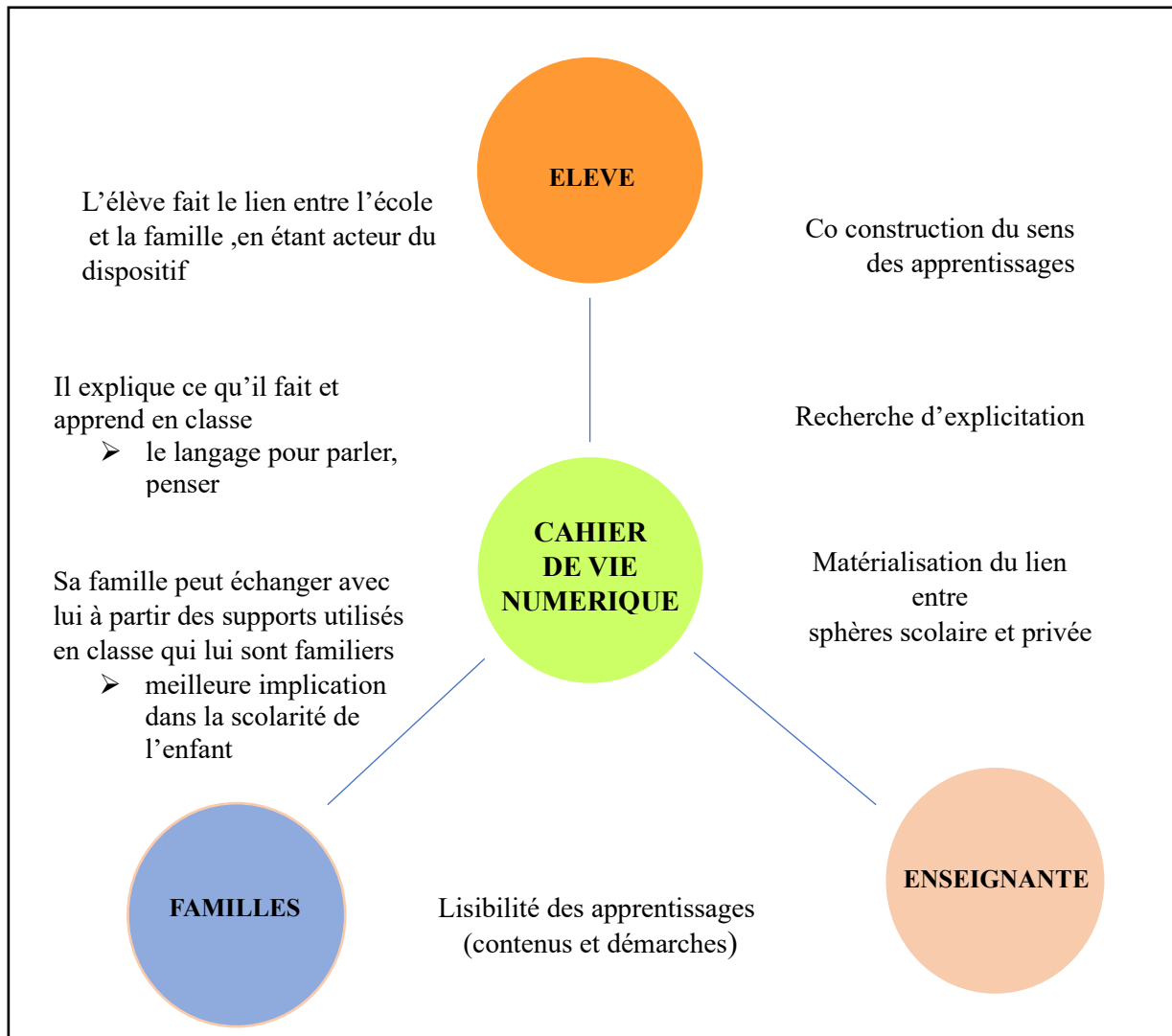


Figure 401- modélisation du rôle du CVN

Si le cahier de vie numérique améliore la communication école-famille et permet aux familles qui le souhaitent de s'investir dans la scolarité de leur enfant, nous espérons aussi au début de notre étude qu'il stimule et enrichisse les interactions langagières entre parents et enfants. La difficulté à recueillir des vidéos familiales nous empêche d'avoir suffisamment de données pour

nous positionner quant à ce potentiel effet. Toutefois, celles que nous avons reçues d'une famille non intégrée à nos études de cas nous ont permis de voir que sans étayage familial l'outil numérique, à lui seul, ne permet pas systématiquement, à l'enfant de produire des énoncés complexes ou de raconter aussi bien qu'il l'aurait fait en classe. Nous voulions offrir un outil pour soutenir les échanges langagiers familiaux mais les familles n'ont pas toujours su s'en emparer. Canut a mis en lumière les questionnements et les relances propices au développement langagier. « Dans le cadre familial, certains parents réalisent intuitivement des interactions adaptées qui font avancer leur enfant dans l'apprentissage du langage. » (Canut, 2009 : 12) mais elles ne sont pas efficaces chez chaque famille. Anticipant cette difficulté, nous avons choisi parfois d'enregistrer non pas uniquement les productions langagières isolées de nos élèves mais leurs productions en interaction afin de donner à écouter le questionnement et l'étayage de l'enseignante pour montrer aux familles comment un élève, lorsqu'il est aidé, peut allonger sa phrase, et comment on peut l'amener à aller plus loin. Sans vouloir proposer une parole modélisante, nous souhaitions éclairer les familles pour les accompagner. Ce souhait implicite n'a pas toujours abouti. Il en a été de même avec l'envoi de sms pour améliorer les interactions langagières entre parents et enfants de familles défavorisées, lors de l'étude conduite par De Chaisemartin et al (2020 : 6). Celle-ci n'a pas montré d'effets significatifs ni sur les mesures de développement des enfants ni sur les pratiques parentales comme celle visant à « verbaliser le contenu des images ou des objets qui entourent l'enfant et à lui demander de les nommer en retour".

Pour que le cahier de vie numérique puisse avoir un effet significatif sur les interactions langagières parents -enfants, nous pensons qu'il faudrait envisager des améliorations concernant les dispositifs mis en place autour de cet outil afin d'accompagner son utilisation dans la sphère privée. En 2019, nous avons invité nos parents d'élèves à une projection du cahier de vie numérique que nous avons commentée. Notre objectif était de donner à voir et à entendre en expliquant ce qu'il y avait à voir et à écouter, c'est-à-dire en aidant les familles à dépasser la réaction première liée à l'émotion d'entendre l'enregistrement de son enfant pour ensuite focaliser sur la forme de son énoncé au-delà de son contenu. Nous avons alors aidé les familles à prendre conscience des capacités langagières de leurs enfants en leur montrant comment les interactions avec l'adulte les soutenaient et les développaient.

La mise en place d'un enseignement à distance lors du premier confinement nous avait conduite, en tant qu'enseignante, à mettre en place des classes virtuelles à raison de deux à trois fois par semaine. Les séances s'adressaient à des groupes de cinq élèves, toujours identiques.

Le jeune âge des élèves nécessitait la présence d'un membre de leur famille, pour des raisons techniques d'aide à la connexion, d'ouverture de micro ou de caméra. Cette présence avait été l'occasion :

- pour les familles, de découvrir ce qu'est une séance d'enseignement/ apprentissage,
- pour l'enseignante de donner à entendre l'étayage apporter aux élèves pour développer et enrichir leurs énoncés, de présenter le type de questionnement, lors d'une lecture d'album par exemple, favorable au développement langagier de leur enfant.

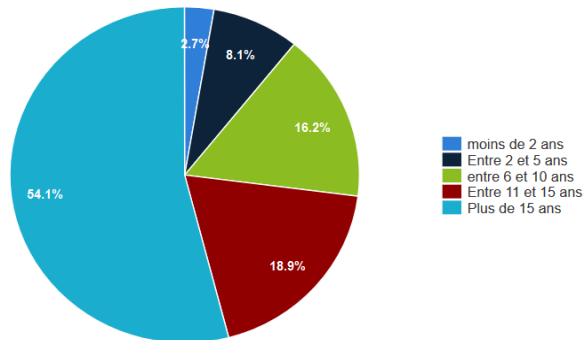
La situation sanitaire de l'année scolaire 2020/2021 ne nous aura pas permis d'effectuer ce type d'accompagnement au travers de projection publique mais aura mis en lumière qu'il est un préalable si nous souhaitons profiter pleinement du potentiel offert par le cahier de vie numérique en tant que levier du développement langagier de nos jeunes élèves.

ANNEXES

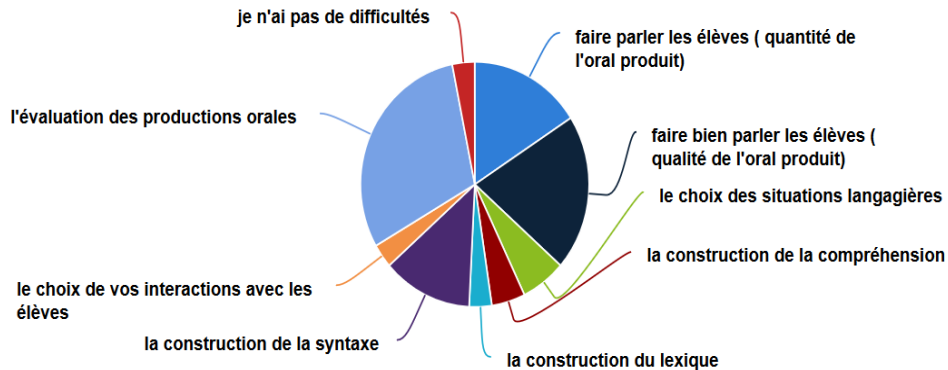
Annexe 1

Réponses au questionnaire sur l'oral et le numérique en maternelle, dans la circonscription de Montbéliard 3

Depuis combien de temps enseignez-vous à l'école maternelle ?

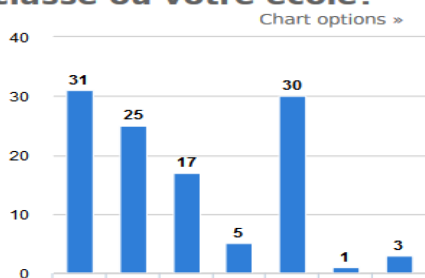


Concernant l'enseignement de l'oral, rencontrez-vous l'une des difficultés suivantes ?



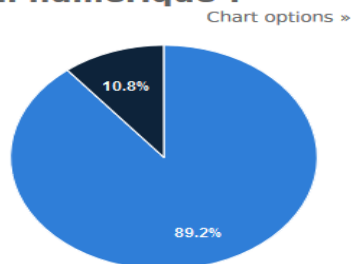
faire parler les élèves (quantité de l'oral produit)	10
faire bien parler les élèves (qualité de l'oral produit)	13
le choix des situations langagières	4
la construction de la compréhension	3
la construction du lexique	2
la construction de la syntaxe	8
le choix de vos interactions avec les élèves	2
l'évaluation des productions orales	19
je n'ai pas de difficultés	2

De quel outil numérique disposez-vous dans votre classe ou votre école?



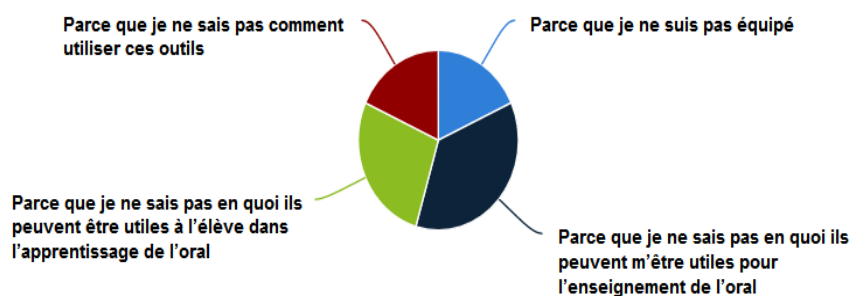
Un ordinateur	31
Un vidéo projecteur	25
Une tablette	17
Un enregistreur	5
Votre propre téléphone	30
Je n'ai aucun outil numérique à ma disposition	1
Autre	3

Dans votre pratique de l'enseignement de l'oral, utilisez-vous parfois un outil numérique ?



Oui	33
Non	4

Si vous n'utilisez pas d'outil numérique, pour quelle raison est-ce?



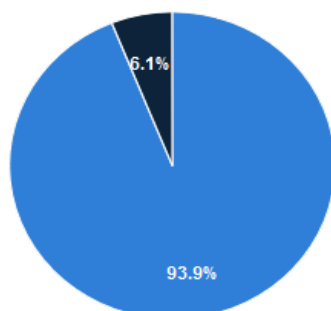
Si vous utilisez un outil numérique, pouvez-vous dire de quoi il s'agit et comment vous l'utilisez ? 19 réponses

- Vidéo projecteur (projection d'images, d'albums ...)
- Enregistrer une production orale pour l'analyser en différé avec bookcreator sur la tablette. Projeter des diaporamas pour en parler
- Enregistrer une production orale pour l'analyser en différé.
- Ordinateur
- J'utilise l'ordinateur et le vidéo projecteur pour mettre en place des séances de type « Narramus » et « 2 mots par jour »
- Vidéo projecteur pour les images : en phono ou pour inventer des légendes
- Suite je valide L'élève verbalise ses réussites
- Enregistrements avec tablette ou appareil photo numérique.
- Mon téléphone pour des photos, le vidéoprojecteur pour des albums ou des présentations diverses
- Ipad travail sur imagiers (lexique) et sur langage d'évocation (photos vie de classe)

- Les photos prises durant la journée sont projetées sur le tableau numérique en fin de journée et permettent un bilan
- L'enregistreur de mon téléphone portable, parfois la vidéo pour faire des montages vidéo (boîte à histoires, en sciences...)
- Ordinateur: Narramus + Apprentilangue
- TBI. Projection des supports : video-photo-film de classe- utilisation de la méthode Narramus
- Apprentissage du vocabulaire, lecture d'albums
- Utilisation d'applications comme Chatterpix kids par exemple pour faire parler des personnages, objets. Création d'albums numérique
- Video-projecteur afin de montrer les images du vocabulaire étudié, un enregistrement sur le téléphone des paroles d'un groupe,
- Je prends souvent des photos pour les utiliser ensuite en langage oral, par exemple dans la création d'un album écho...
- Vidéo projecteur pour regarder et commenter une séance avec les enfants par exemple.

Pensez-vous qu'il est une plus-value dans votre pratique de l'enseignement de l'oral?

Chart options »



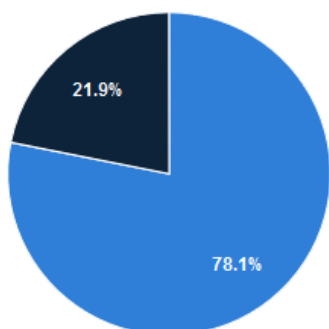
Oui	31
non	2

Si oui, en quoi pensez-vous qu'il est une plus-value pour l'enseignement de l'oral ? 19 réponses

- Qualité des images, ressources, facilité d'utilisation
- Immédiateté de l'affichage de photos en situation. Pas besoin d'imprimer. Enregistrement et écoute des productions orales.
- C'est un support ludique, interactif et facilement utilisable
- Cela permet de varier les approches
- Les images sont plus grandes
- Certains enfants sont plus motivés par le support proposé
- Pour le retour des élèves sur leur production, pour les aider à s'observer avec distance.
- Qualité de l'outil (photo, son), nombreuses fonctionnalités, facile à utiliser et utilisable par les enfants
- Les enfants sont plus enclins à parler, motivation émotionnelle
- Réécoute, réinvestissement, partage avec les familles
- Permet d'analyser plus en détail "l'oral" des élèves mais très chronophage
- Les documents préparés à montrer aux élèves
- Confort de visionnage et multiplication des supports
- Attire des enfants
- Réécouter les enregistrements sonores permet de valider la prononciation et l'articulation par les élèves eux-mêmes. Auto évaluation
- Il permet aux élèves de s'entendre et de prendre conscience de leur langage
- Prendre en photo les enfants en situation permet de revenir sur ce qui a été vécu et de structurer, consolider le vocabulaire.
- Les enfants ont plus d'intérêts lors de ces séances
- L'outil numérique permet de revenir sur sa production pour l'enrichir.

Diriez-vous que l'utilisation d'un outil numérique au service de l'oral a modifié vos pratiques?

Chart options »



Oui	25
Non	7

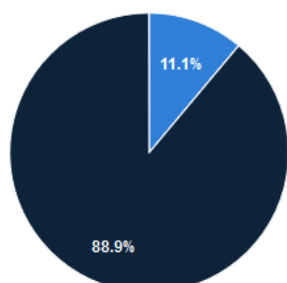
Si oui, en quoi ?

16 réponses

- Plus simple à mettre en œuvre
- Évaluation plus fine grâce à l'enregistrement.
- Un gain de temps en préparation matériel, recherche d'images
- Cela me permet d'utiliser d'autres supports que les supports traditionnels
- Plus pratique et plus riche en ressources facilement accessibles
- Plus d'interactivités
- Je fais plus de photos qui servent de support individuel dans les ateliers langage
- Espace langage oral avec livres Book Creator, utilisation QR Codes pour comptines/chansons, enregistrement des productions orales
- J'ai tenté d'enregistrer mes élèves en début de PS puis MS et GS pour voir leur évolution mais toujours, très chronophage à faire
- Plus de projets menés en classe, création d'albums, lexique travaillé grâce aux pinces parlantes de easytice
- Un peu seulement : support de rappel, une réactivité
- Travail en co-éducation, par binôme ; activités plus variées et impliquant de la manipulation
- Réflexion sur la syntaxe notamment, comment on peut mieux construire ses phrases
- Dans le blog de classe. Il permet aux familles de faire parler les enfants, à la maison, sur ce qu'ils ont fait avec supports
- Les moments d'enregistrements induisent une posture d'écoute, de concentration.
- La possibilité de réécouter les productions permet une analyse plus fine des besoins des élèves

Avez vous déjà bénéficié d'une formation sur l'oral et le numérique ?

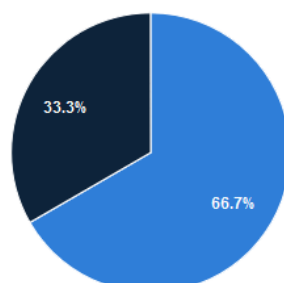
Chart options »



oui	3
non	24

Si oui, avez vous été satisfait par cette formation ?

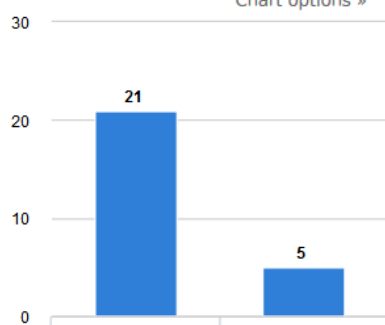
Chart options »



oui	2
non	1

Si vous n'en avez pas eu, seriez vous intéressé par une formation sur l'enseignement de l'oral à l'aide de tablette numérique ?

Chart options »



oui	21
Non	5

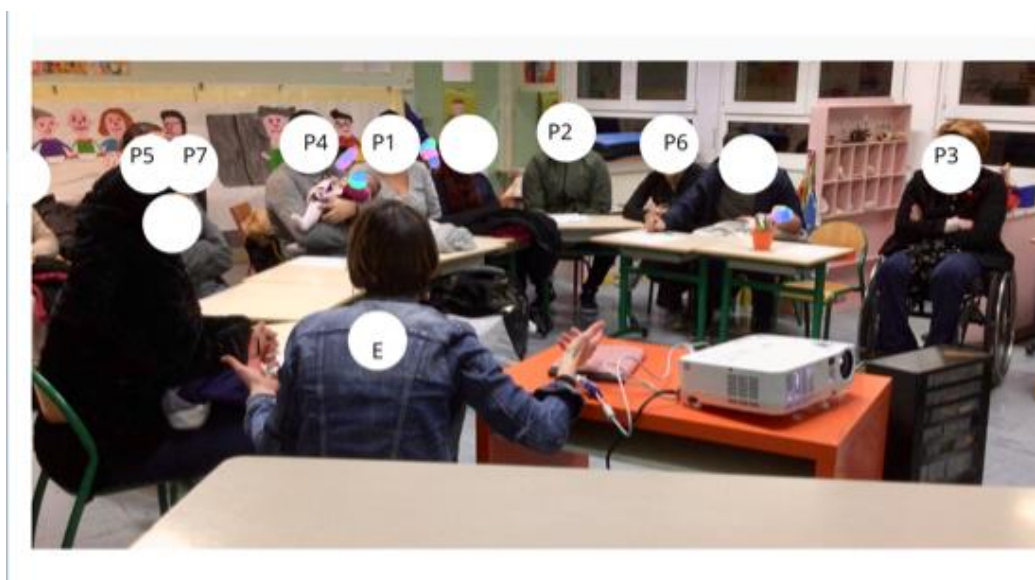
Annexe 2

Première table ronde consultative avec les familles, au sujet du cahier de vie numérique –

Transcription d'une vidéo du 12.12.2019 d'une durée de 42 min 37

Chacun des parents participants est désigné par P+ numéro selon l'ordre de leur première prise de parole. P1 et P4 sont un couple. L'enseignante est désignée par E.

Les tables sont disposées en U. L'échange consultatif commence à 15 min 45 après la projection du cahier de vie numérique, commentée par l'enseignante.



tour de parole	locuteur	Corpus
1	E	voilà pour la présentation de notre deuxième cahier de vie numérique et maintenant je vous laisse la parole qu'est-ce que vous en pensez ? qu'est-ce que vous trouvez d'intéressant ? qu'est-ce que vous trouvez moins bien dans ce type de support là ? qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer ? 16 : 08 voilà je suis ouverte à vos suggestions est ce que ça change pour vous quelque chose ? est-ce que vous arrivez à vous connecter ? par exemple j'ai un papa qui m'a fait part de ses difficultés pour arriver au lien quand il clique et bah c'est très très long à charger et du coup c'est un petit peu embêtant alors c'est vrai que là-dessus et ben je je

2	P1	je pense que ça dépend de la connexion de chacun parce que nous on a pas de souci
3	E	là-dessus j'ai pas les connaissances ni la capacité d'aider beaucoup mais est-ce qu'il y a des parents qui n'ont pas réussi à se connecter et qui auraient besoin que je les aide ?
4	P2	non
5	E	quand je vous donne le lien est ce que vous utilisez plus le grand lien le texte qu'il faut recopier dans la barre de navigation ou bien le flash code ?
6	Tous les P	le flash code
7	E	le flash code ça vous convient tous ?
8	P3	le lien c'est compliqué

Arrêt de la transcription à 17 min 10 et reprise à 18min 31

9	E	est-ce que les enfants regardent avec vous ou est-ce que vous prenez le temps de regarder seuls ? comment vous faites à la maison ?
10	P1	moi je regarde toute seule dans la journée ou le soir par contre y a des moments où je regarde avec Huan et i me commente i m'explique mais Huan il parle déjà beaucoup en dehors du cahier numérique il rentre de l'école il me raconte les devoirs les histoires les chansons etc mais là du coup on peut mettre une image sur ce qu'il raconte

Arrêt de la transcription de 19 min 01 à 23 min 07

11	P4	le gros avantage par rapport au cahier de vie papier c'est que le cahier de vie papier on va l'avoir trois quatre fois dans l'année aux vacances alors que là on
12	P1	on l'a toute l'année
13	P4	on l'a quasiment toute l'année tous les quinze jours si vous avez avancé dans vos travaux vos projets ben on le voit et effectivement on est un peu moins largué quand il nous explique que dans la maison verte il est allé voir le lutin dans la maison bleue la rouge on dit oui oui ...dans la voiture oui oui on comprend
14	E	et les éléphants roses
15	P4	oui c'est ça et là quand on a accès au cahier et ben on va relier
16	E	faire du lien
17	P1	ce qui est bien c'est que y a des papis mamies qui viennent il prend la tablette et il montre ce qu'il a fait /// il explique aux autres membres de la

		famille pas forcément qu'à nous quoi et du coup les grands parents tout ça y savent aussi
18	E	oui c'est un outil qui est accessible tout le temps quelque soit la situation géographique
19	P5	c'est bien pour le suivi pour le suivi au quotidien par rapport au papier
20	E	est-ce que vous pensez que ça vous permet de vous impliquer davantage dans la scolarité de votre enfant ?
21	P4	quand on regarde xxx oui sinon quand je lui dis qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui il me dit j'ai joué ok mais vous avez pas passé 6h30 à ne faire que jouer
22	P1	oui parce que lui il pose cette question-là qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui ? moi quand je vais chercher Huan je lui dis alors aujourd'hui t'as dessiné t'as fait de la peinture
23	E	c'est vous qui faites la liste de propositions
24	P1	c'est ça et il me dit oui ou non et puis en fonction si il me dit oui et ben on va dans cette direction là
25	E	et est-ce que ça vous permet de mieux mesurer évidemment ce qu'on fait mais les apprentissages qui sont derrière (...) est ce que ça vous aide à voir ce qu'on fait à la maternelle ? est-ce que c'est un outil en plus ? est-ce que ça apporte quelque chose ? comment vous percevez ça ?
26	P6	moi je trouve ça vraiment vraiment chouette comme outil parce qu'on rêve souvent d'être la petite souris en classe pour voir ce qui se passe et pis là on le voit finalement ça c'est vraiment très chouette les comptines et les chants effectivement y a une grosse plus-value par rapport à la comptine qu'on a dans le cahier de vie euh si l'enfant n'est pas capable de la démarrer on la trouve pas et puis là le film avec tout le travail qui a été fait dessus on se rend vraiment compte de ce que c'est que travailler sur une histoire c'est pas juste la maîtresse qu'a lu une histoire en classe et puis qu'a occupé les petits y a eu un énorme travail et je trouve qu'on en prend on s'en rend compte en voyant tout ça pour ça c'est super intéressant et pour discuter à la maison effectivement selon ce que nos enfants nous racontent ou non on peut regarder avec moi j'adore vraiment c'est un super moment on se pose tranquille on regarde on écoute elle se souvient ou non de qui a parlé de qui l'a dit mais finalement peu importe et ça lui donne envie de me raconter des choses un peu plus précises des choses qu'elle m'aurait pas raconter toute seule ça je trouve ça vraiment super
27	E	un support pour xxx
28	P6	oui et effectivement on le partage aussi avec la famille et pis euh je sais pas combien de temps ça vous prend mais j'ose pas imaginer parce que c'est un travail de dingue du coup effectivement on se dit ce serait quelque chose si

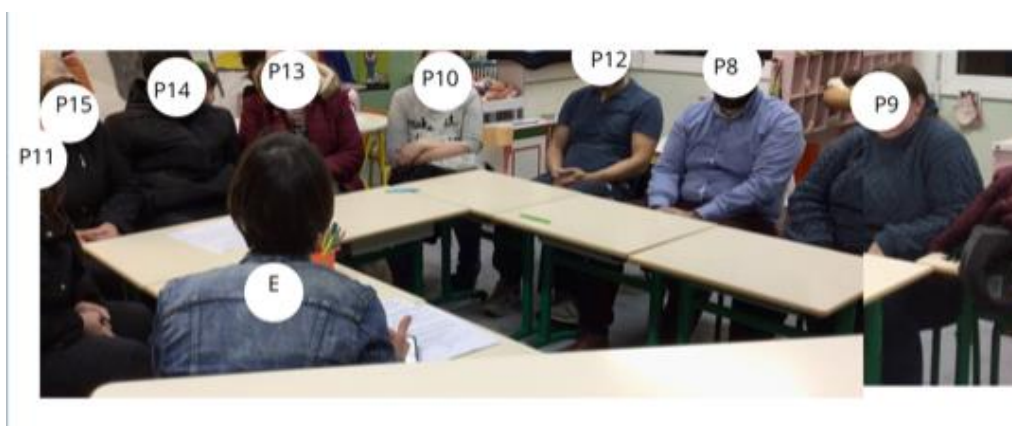
		ça pouvait être un petit peu démocratiser et se faire un peu plus régulièrement ce serait super parce qu'à mon sens là on a l'impression de rentrer dans la classe vraiment d'accompagner l'enfant et je trouve que ... en plus on est chez soi alors si on est un peu timide pour venir demander à la maîtresse ce qu'il se passe dans la classe et ben là tout de suite on le voit et ça c'est intéressant
29	P7	En tant que parents c'est utile parce qu'on voit votre travail on voit tout ça par contre pour l'enfant moi mon fils il va regarder le cahier de vie numérique deux fois et après c'est fini il va plus en reparler plus s'intéresser à ça pour les parents c'est très très bien après ça dépend des enfants (...) j'ai pas des enfants qui parlent énormément

Annexe 3

Seconde table ronde consultative avec les familles, au sujet du cahier de vie numérique

Transcription d'une vidéo du 12.12.2019 d'une durée de 32 min 30.

Chacun des parents participants est désigné par P+ numéro selon l'ordre de leur première prise de parole, à partir de P8 (la première table ronde ayant compté 7 parents qui ont pris la parole) . P8 et P9 sont un couple. L'enseignante est désignée par E. Les tables sont disposées en U. L'échange consultatif commence à 18 min 53, après la projection du cahier de vie numérique, commentée par l'enseignante.



Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	E	voilà voilà pour ce qu'on a fait sur cette période et donc maintenant je vais me taire j'aimerais avoir votre avis sur cet outil sur ce que vous en pensez par rapport au cahier de vie papier sur votre ressenti sur euh...est-ce que ça change quelque chose pour vous ou pas ?
2	P8	personnellement je trouve pas ce que ça change beaucoup c'est pour les enfants parce que les enfants savent pas lire donc avoir un support écrit c'est les parents qui le regardent c'est beaucoup moins interactif que d'avoir le cahier de vie numérique

3	E	oui
4	P8	justement ça permet d'interagir avec eux et ils vont pouvoir nous montrer ce qu'ils ont fait eux-mêmes et rentrer dans la l'explication de ce qui se passe en classe contrairement au cahier papier où c'est nous qui lui disons qui posons les questions et il réagit il interagit pas il réagit avec le papier là il peut directement agir nous montrer ce qu'il a fait
5	E	Julia par exemple elle participe plus (le papa acquiesce en hochant la tête) avec
6	P9	ah bah Cornebidouille euh tous les soirs j'y ai droit (rires)
7	E	(rires et ton humoristique) on change d'histoire vous allez être soulagée bientôt on change d'histoire vous allez entendre parler de lutins maintenant (rires)
8	P10	moi je trouve ça super ouais c'est plus vivant en fait et oui ben j'ai le même cas Milica aussi elle raconte beaucoup l'histoire de Cornebidouille mais oui c'est bien on voit vraiment ce que vous faites en fait
9	P11	euh... alors moi...fin du coup je trouve ça hyper cool donc ma fille a son papa à 500kilomètres d'ici donc un papa qui vient pas la chercher à l'école qui l'emmène pas à l'école parce qu'il est très loin et du coup que c'est hyper cool je trouve parce que ça lui permet de s'investir aussi euh à distance par téléphone elle est toute contente de pouvoir raconter sa journée et là pour le coup lui, il peut aller regarder et après quand il l'appelle poser ses questions ciblées et justement interagir avec la gamine sur ce qu' i se passe dans la journée et pareil moi elle me parle de Cornebidouille elle me montre quand je la dépose en classe mais de voir ce qui se passe en classe la vie en classe forcément c'est différent avec ce genre de support
10	E	est-ce que ça vous permet de mieux voir ce qu'on travaille et est-ce que vous bah c'est ce qui ressort là de ce que vous me dites est ce que ça vous permet d'échanger plus avec votre enfant sur ce qu'il fait en classe ? est-ce que vous avez l'impression de pouvoir vous impliquer davantage ?
11	P8	moi j'ai plus l'impression que finalement l'intérêt c'est que l'enfant s'implique alors que sur le support papier bon les parents qui vont vouloir suivre peuvent le faire
12	E	oui
13	P8	ça pose pas de problème aux parents ça pose un problème à l'enfant parce que le papier reste à plat ils savent pas le lire ils savent pas ...ils voient les images ils se rappellent à la limite mais c'est pas être actif dans la démonstration et montrer ce qu'il a fait tandis que là ben ...on a les supports numériques donc on a l'audio on a des vidéos on a des photos

14	E	oui
15	P8	que juste des images sur lesquels il va falloir qu'il fasse aussi un travail de relation sur le papier parce qu'il va falloir qu'il se rappelle que cette image là ça représente ça là c'est une photo donc c'est immédiat c'est il sait ce qu'il s'est passé dans la classe ils sont tout de suite dedans ...alors l'avantage c'est qu'ils peuvent tout de suite en parler ils sont beaucoup plus à l'aise
16	E	mmm (E acquiesce) et moi mon intention c'était aussi de de avec le cahier papier oui on donne à voir mais effectivement l'enfant est moins à l'aise pour raconter parce que c'est moins enrichi mais je me dis aussi que peut-être ça vous permet de mieux échanger parce que vous d'avoir la photo
17	P8	c'est exactement le même problème que pour la journée d'école l'enfant va peut être être capable d'expliquer ce qu'il a fait mais on peut pas suivre L'enfant vient pas naturellement expliquer ce qu'il a fait de sa journée de classe on est obligé de l'interroger on l'interroge et c'est lui qui répond comme il peut et avec l'attention qu'il a
18	E	comme il peut et avec l'attention qu'il a et sur ce qu'il choisit de dire
19	P8	avec la tablette avec le support numérique elle vient directement raconter ce qui s'est passé parce que là elle voit y a un tel qui a fait ça et donc elle rentre directement dans le sujet et en voyant le reste de ce qui se passe elle explique tout toute seule on n'a pas besoin de lui poser de question on n'a pas besoin de la forcer à raconter c'est beaucoup plus naturel qu'avec le papier
20	E	mmm (E acquiesce) Et pour des enfants qui parlent moins ? Milica elle raconte à la maison ?
21	P10	maintenant plus qu'avant au départ non je ne savais absolument rien et là c'est vrai que maintenant ouais elle rentre à la maison et elle raconte ce qu'elle a fait
22	P12	moi Amir il raconte pas du tout (rires)
23	E	(rires) ça ne m'étonne pas je suis pas étonnée il aime pas non plus que je l'enregistre par contre quand je lui demande il fait l'effort il parle tout doucement les autres je leur fais chut mais il parle il s'intéresse beaucoup quand on fait ce travail-là sur le cahier de vie numérique voilà il
24	P12	il est très actif mais il en parle pas en fait
25	P8	même avec le support ?
26	P12	pour l'instant on l'a pas mis dessus
27	P8	ah d'accord

28	E	et est-ce que Murat et Selim ils racontent un petit peu ce qu'ils font à l'école ?
29	P13	un petit peu pas beaucoup ouais
30	E	Et ça peut les aider à raconter vous davantage ? de comprendre ce que moi je fais avec vos enfants ? de discuter plus de ce qu'on a fait à l'école ?
31	P14	(parle en turc à P15, fils aîné de P13)
32	P15	Selim il aime bien ce qu'il fait ici
33	P14	(parle en turc)
34	P15	et il vous aime aussi (rires de tous les parents)
35	E	c'est gentil ... est ce que tu peux demander à sa maman si ça peut aider la maman quand elle voit ça pour discuter avec son fils pour discuter avec Selim de... Selim qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui à l'école est ce que ça aide la maman ?
36	P15	(traduit à P14)
37	P14	(parle en turc)
38	P15	déjà il raconte quand il rentre à la maison
39	E	d'accord c'est bien ça
40	P14	
41	P15	il aime beaucoup parler
42	E	oui j'ai découvert ça il commence à parler beaucoup beaucoup en classe maintenant
43	P11	alors moi je pense que ça les élève aussi ce support on va pas se mentir nos enfants c'est la génération numérique et plus ça va aller à l'école plus ils auront besoin de ce genre de support et je pense qu'il y a ...bah finalement c'est plus ludique pour eux d'avoir ce genre de support bah forcément vu qu'ils se sont bien amusés, que c'était plus ...simple pour eux... forcément quand ils rentrent ils ont plus envie de nous raconter forcément
44	E	je trouve que ça leur permet d'être attentif aussi à ce que disent les copains, de faire attention aux paroles quand on enregistre etc... alors moi ça me permet de travailler ça aussi avec les enfants 27 : 30 (...)28 : 09 est ce qu'il y a des choses qui vous gênent dans le cahier de vie numérique ? est ce qu'il y a des choses qui ne vont pas ou qui pourraient être améliorées pensées autrement ?
		(silence des parents)

45	E	j'enregistre les enfants mais moi aussi parfois je m'enregistre pour donner des explications pour les familles qui ne lisent pas le français est-ce que il faudrait que j'en mette plus des enregistrements ou ça va ?
46	P13	non
47	E	non c'est bon d'accord

Annexe 4

Louis accepte d'être enregistré

Transcription d'une vidéo du 1.12.20 d'une durée de 7 min 12

Louis est avec 3 autres élèves, Inaya (In), Samya (S) et Lilou (Li). Ils sont réunis à une table ovale, avec l'enseignante E, pour raconter et enregistrer le dialogue entre Pierre et sa famille extrait de l'histoire Cornebidouille. Louis suit les échanges avec attention. Il est physiquement engagé à 6 : 03

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	E	tu veux bien faire la réponse Louis ?
2	Louis	non (<i>il recule et ôte ses coudes de la table sur laquelle il était appuyé</i>)
3	E	bah pourquoi tu veux pas ? (<i>E s'interrompt pour répondre à un élève d'un autre groupe</i>) Louis pourquoi tu veux pas enregistrer ?
4	Louis	parce que XXX
5	E	comment ? /// enlève les doigts de la bouche / pourquoi tu veux pas enregistrer ?
6	Louis	parce qu' à chaque fois je veux pas
7	E	pourquoi tu veux pas enregistrer tu la connais bien l'histoire...tu la connais cette histoire pourquoi tu ne veux pas enregistrer ?

Vidéo de 10min 10qu i suit immédiatement la première

8	E	si tu te trompes quand tu enregistres c'est pas grave parce qu'on peut effacer on peut effacer et on peut recommencer plein de fois en appuyant sur le bouton rouge regarde tu vois quand j'enregistre là... quand j'enregistre après ça me dit « est ce que vous voulez garder cet enregistrement ? » et là y a écrit non et là y a écrit oui donc si on veut le garder qu'on est content et qu'on dit que c'est bien on appuiera sur oui on veut le garder et si on n'est pas content on appuiera sur non et on pourra recommencer d'accord ? alors notre Lilou, elle a fait la petit voix de la grand-mère écoutez bien la grand-mère 0 : 39 écoutez bien Lilou qui fait la grand- mère (<i>M appuie sur le bouton et lance la diffusion de l'enregistrement de la production de Lilou. Louis écoute attentivement jusqu'à 1 : 08</i>) alors Louis, tu nous dis ce que Pierre répond ?
9	Louis	(<i>Louis prend une petite voix et imite la réponse de Pierre</i>) non j'veux pas

10	E	il répondait non j'veux pas on va écouter ce que tu as fait et tu vas nous dire si tu es content et si on peut garder 1 : 26 (<i>M appuie sur le bouton et lance la diffusion</i>) c'est bien ce qu'il a fait Louis ?
11	In	(<i>Inaya hoche de la tête et acquiesce</i>) um
12	E	oui mais moi, je suis une coquine, Louis a parlé et j'ai oublié de couper alors on entend la maîtresse est- ce qu'on peut recommencer pour qu'on me entende pas moi , allez viens voir Louis, c'est toi qui dit non j'veux pas tu fais ...à ton avis, il est content ou pas Pierre ?
13	Louis	non
14	E	est-ce que vous croyez qu'il dit « non j'veux pas » (<i>voix timide et plaintive</i>) ou alors il est fâché et il dit « non j'veux pas » (<i>voix forte et déterminée</i>)
15	Li	non j veux pas (<i>voix forte et déterminée</i>)
16	E	oh ça c'est un coquin hein (<i>rires des enfant</i>) on essaie ? allez on essaie...vas- y Louis (<i>Louis prend son élan 1 : 57</i>) Louis c'est toi qui fais tu appuies quand tu es prêt tu appuies sur le bouton et tu fais Pierre en colère
17	Louis	non j veux pas (<i>voix plus appuyée</i>)
18	E	on écoute alors tu appuies pour entendre ton enregistrement (<i>P appuie</i>) qu'est-ce que tu en penses ?
19	Louis	c'est bien
20	E	et vous les filles ?
21	In et Li	c'est bien
22	E	S on garde cet enregistrement- là de Louis ? moi aussi Louis je trouve que c'est très bien écoute encore une fois on a un Pierre qui est fâché là écoutez voir (<i>satisfaction de Louis</i>) oh ce coquin de Pierre qui refuse de manger sa soupe bon après qui c'est qui lui dit à pierre de manger sa soupe ?
23	In	moi (<i>A lève le doigt</i>)
24	E	toi tu fais A ?
25	In	oui la grand-mère
26	E	ben, alors on a déjà fait la grand-mère hein Lilou elle a fait la grand-mère maintenant il faut que ce soit qui ?
27	Louis	la mère
28	E	tu expliques ce qu'elle dit la maman

29	In	elle dit pierre mange ta soupe et il dit non
30	E	oui mais tu expliques que c'est la maman qui dit ça hein ? allez c' est Inaya
31	In	<i>(Inaya se lève de sa chaise, se penche en avant vers la table et parle distinctement) pierre mange ta soupe (Inaya regarde la maitresse pour recevoir un feedback 3 : 20 Louis fixe aussi la maitresse) non j'veux pas</i>

Annexe 5

Révision du lexique et début de narration par 4 élèves de grande section

Transcription d'une vidéo du 4.03.21 d'une durée

Nora No, Youssef Yo, Gabin Ga et Zoé Zo, sont réunis à une table ovale avec l'enseignante E. Ils consultent le cahier de vie numérique pour raconter le début de l'histoire du *Dîner surprise* de Ils commencent par la page présentant la couverture de l'album puis les pages « les mots de l'histoires » avant d'arriver sur les photographies de premières pages de l'album. Lors de cette séance, Lida Li, une élève de moyenne section, vient spontanément se greffer au groupe

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	No	le dîner surprise
2	E	oui aller vous faites ensemble
3	Ga	Poule
4	No	fromage frais graine
5	Ga	grains
6	No	on a trop avancé
7	Yo Ga et Zo	ours
8	No Yo Ga et Zo	écureuil
9	No Yo Ga et Zo	souris
10	No	dîner surprise
11	Ga	surprise
12	No	toquer
13	Ga	frapper
14	No Yo Ga et Zo	entrer
15	No Yo Ga et Zo	crépiter
16	No Yo Ga et Zo	loup
17	Ga	secou...trembler
18	No	tremblement de terre

19	E	alors si on sait pas où est-ce qu'on appuie ? si on sait plus... revenez sur l'image avec la main pour qu'on sache ce que c'est <i>(No appuie sur le haut-parleur)</i>
20	Haut-parleur	trembler
21	No Yo Ga et Zo	s'enfuir
22	No Yo et Ga	pomme de terre
23	Zo	pomme de terre
24	Ga	motte de beurre
25	No	motte de beurre
26	Ga	bouquet de persil
27	No	bouquet de persil
28	No Yo Ga et Zo	craindre avoir de la peine maigre s'éloigner apercevoir
29	No	l'histoire commence... <i>(No appuie sur le bouton de la tablette pour afficher une nouvelle page)</i> il était une fois loin loin une petite maison XXXX la poule prépare un du fromage frais des baies et des <i>(elle lève les yeux au ciel)</i> des baies du fromage frais de la crème
30	E	qui est ce qui aide Nora ? qu'est-ce qu'elle prépare cette poule ? vous l'aidez Nora ?
31	Ga et yo	un gâteau au fromage frais
32	E	ah aller Nora tu recommences
33	No	un gâteau au fromage frais avec des baies...
34	Zo	des baies
35	No	<i>(Nora hésite et appuie sur le haut-parleur 2 : 41)</i> y a pas assez de son
36	E	rappuie dessus si tu n'entends pas bien attends on va réappuyer on va mettre plus fort <i>(2 : 56 tous fixent l'écran et s'approchent pour entendre)</i> ah pardon j'ai baisser le son vas-y rappuie <i>(on entend : « la poule a invité l'ours l'écureuil et la souris » puis « la poule fait un gâteau au fromage frais » puis Lida, une élève de MS se joint au groupe 3 : 11)</i> ah bah voilà aller on peut le redire
37	Tous	la poule fait un gâteau au fromage frais
38	E	très bien <i>(Gabin appuie)</i>

39	No	quelqu'un frappe à la porte
40	Yo	entrez
41	No	et la poule dit entrez entrez et après il est rentré il a dit
42	E	elle a dit que ça la poule ?
43	No	non elle a dit entrez
44	E	Nora laisse les autres chercher un petit peu
45	Zo	entrez
46	E	vas-y Zoé
47	Zo	entre mon ami
48	Ga	et ferme bien la porte derrière toi parce que dehors...
49	Yo	il neige
50	Ga	et
51	Zo	chez moi
52	Ga	le feu crépète chez moi 3 : 55
53	Zo	chez moi y a mon feu qui crépète
54	No	et après le loup il est rentré (<i>Youssef appuie sur un bouton de la tablette qui fait revenir en arrière</i>) attends t'as refait Youssef (<i>elle retourne à la page sur laquelle le groupe était</i>) après le loup il est rentré il a dit « poule ! crains rien ! je veux juste me réchauffer parce que car dehors il fait froid »
55	E	ça vous va les autres enfants ce qu'elle a dit ?
56	Tous	Oui
57	E	oui ? Youssef ça te convient ?
58	Yo	oui
59	E	d'accord aller à Youssef de raconter un petit peu 4 : 26
60	Yo	/// (<i>Youssef commence par appuyer sur un haut-parleur et se lève</i>)
61	E	appuie si tu as besoin d'entendre (<i>Nora l'aide en réappuyant</i>) voilà (<i>on entend « la poule tremblait parce que elle a cru que le loup il allait la manger »</i>)
62	Yo	(<i>4 : 26 Youssef se rassoit</i>) La poule tremblait parce que en fait le loup elle avait / la poule elle avait peur qu'il la mange

63	No	après la poule elle l'a laissé entrer
64	Ga	entre
65	Li	entre mon ami
66	No	non (<i>Nora appuie sur un haut-parleur. On entend un enregistrement fait par Gabin : « entre mon ami mais ne te montre pas car ce soir j' ai invité l'ours l'écureuil et la souris » Les élèves échangent de regards complices, Gabin sourit de s'entendre 5 : 27</i>)
67	E	aller qui c'est qui raconte cette partie-là, c'est Zoé ? Aller Zoé qu'est- ce qu'elle dit la poule à ce loup
68	No	elle lui dit
69	E	non je demande à Zoé
70	Zo	...
71	E	Zoé qu'est-ce qu'elle dit la poule au loup quand elle le fait entrer ?
72	Zo	elle lui dit cache toi bien parce qu'aujourd'hui j'ai invité l'ours l'écureuil et la souris à dîner
73	E	très bien
74	No	la poule le laissa entrer et lui préparer du thé chaud
75	Yo et Ga	(<i>en même temps que Nora</i>) du thé chaud
76	No Ga et Zo	l'ours il arrivait
77	No	il toquait après il a dit
78	E	c'était ce mot-là ? les autres vous êtes d'accord ? c'était quoi le mot dans l'histoire ? est- ce que l'ours toquait ? c'était quoi le mot qu'on a appris ?
79	Ga	toc toc (<i>J cogne sur la table</i>) frapper
80	E	oui c'était le mot frapper 6 : 51
81	No	il lui ramène une motte de beurre et après il a vu les pieds du loup et il a dit j'aime pas qu'est- ce que je vois chez toi après
82	E	il a dit ça ? comment t'as dit Nora ?
83	No	il lui a dit j'aime pas qu'est- ce que je vois chez toi et après
84	E	c'est comme ça que c'était dit dans l'histoire ?
85	Li	non

86	E	c'était comment ? qu'est qu'elle dit la poule dans le livre ? on aide Nora à corriger sa phrase ? aller l'ours a dit je n'aime pas
87	tous	qu'est-ce que je vois chez toi
88	E	je n'aime pas ce que je vois chez toi / ce qu'il y a chez toi me fait peur
89	Ga	elle dit la poule je
90	No	t'aime pas mon gâteau
91	E	oui aller à toi Youssef
92	Yo	après l'ours il a dit ///
93	No	après l'ours cou- / rra et la poule...
94	Zo	elle aperçoit l'ours
95	No	s'enfuir

Annexe 6

Alice raconte une partie du *Petit Ogre veut aller à l'école* à son papa

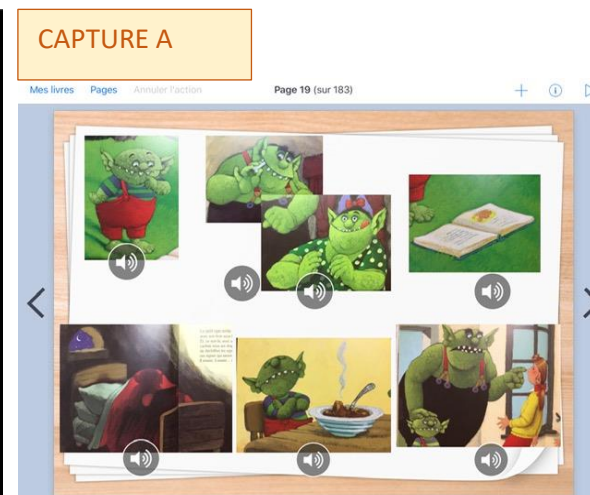
Transcription d'une vidéo familiale du 27.09.20 d'une durée de 2min02

Alice (A) est avec son papa (P). Ils consultent ensemble le cahier de vie numérique sur un ordinateur, dans le salon familial

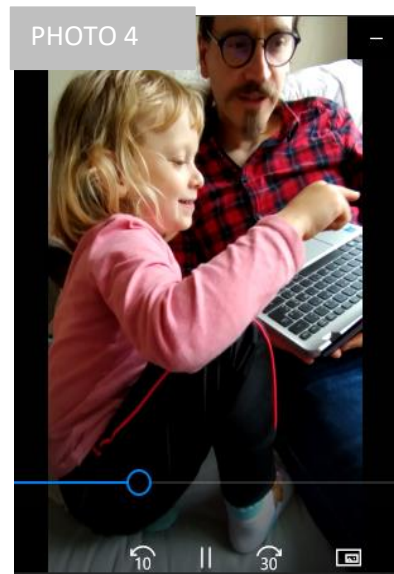
Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	A	(Alice montre du doigt l'écran d'ordinateur qu'elle regarde - PHOTO 1 et CAPTURE A) ch'est quèqu'un qui n'aime pas manger les enfants (elle regarde son papa puis elle pointe de nouveau du doigt l'écran de l'ordinateur) et les parents i zaiment manger les enfants
2	P	d'accord
3	A	il est un p'tit peu trichte parce que i fait des colères parce que les parents i veulent pas jouer avec lui

Captures d'images extraites de la vidéo

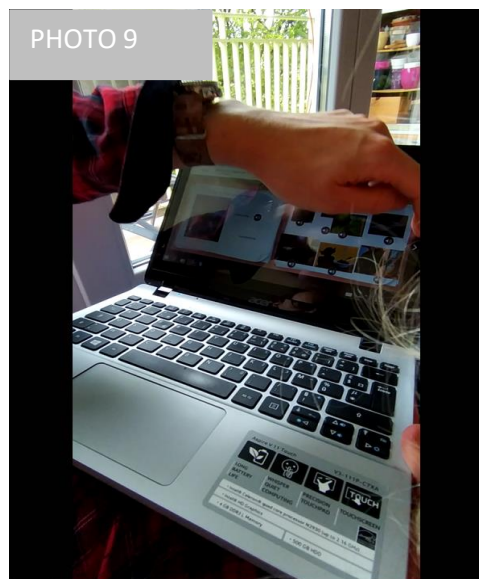
pages du cahier de vie consultées par Alice



4	P	ah
5	A	et le lendemain matin / (<i>Alice se frotte l'œil, prend son inspiration, regarde son pas et fait un geste de la mai PHOTO 2</i>) après hier soir / (<i>elle regarde l'écran qu'elle pointe à nouveau - PHOTO 3</i>) i va jouer dehors / i ramasse un livre /// d'abord i voit déjà des genfants ch'amuser
6	P	d'accord
7	A	i ch' cache derrière un buichon
8	P	aaah
9	A	et pis après/ quand ch'est fini et les genfants rentrent le petit ogre ramache l'hichtoire
10	P	ils ont oublié le livre/ les enfants ?
11	A	(<i>Alice sourit et regarde toujours l'écran PHOTO 4</i>) oui (<i>son papa hoche la tête</i>) /// et puis après ben / (<i>elle regarde son papa et reprend en montrant l'écran PHOTO 5</i>) le petit ogre / la nuit i dort dans chon lit : (<i>elle regarde son papa puis de nouveau l'écran</i>) / il arrive pas à lire (<i>palm up d'Alice PHOTO 6</i>) / et le lendemain matin i manche pas son chocolat chaud / i dit (<i>elle regarde son papa et fait non de la tête en la secouant de gauche</i>)



		à droite et son papa fait non de la tête et son papa fait PHOTO 7) / i dit che veux aller à l'école/ pour apprendre à lire / et puis après (elle regarde et pointe l'écran - PHOTO 8) i vont à l'école avec chon papa et y a une coupe petite maîtresse (son papa sourit) avec auchi des genfants / bref / si vous savez pas à lire à cet imbécile
12	P	si vous savez pas ?
13	A	à lire cet imbécile
14	P	ah
15	A	Je vous mange coute même les genfants
16	P	hummm
17	A	On change ? (Alice appuie sur le bouton pour tourner la page du CVN, son papa l'aide PHOTO 9, la page suivante s'affiche à l'écran : c'est l'histoire filmée - CAPTURE B) ah ! on peut écouter



Annexe 6 bis

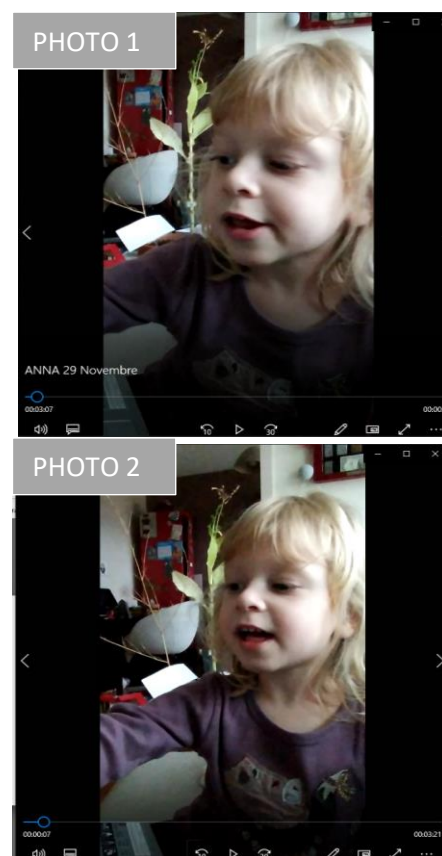
Alice présente le vocabulaire et raconte une partie de l'histoire de Cornebidouille à sa maman

Transcription d'une vidéo familiale du 29.11.20 d'une durée de 3min28.

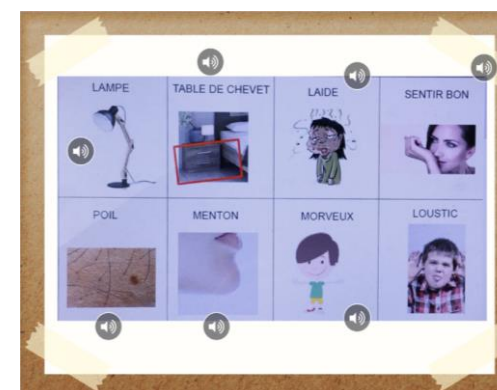
Alice (A) est avec sa maman (M). Elles consultent ensemble le cahier de vie numérique dans le salon de l'appartement familial.

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	A	(Alice regarde l'écran et pointe ce qu'elle nomme PHOTO 1) touprière se moquer estomac euh monstre (elle secoue la tête et se corrige immédiatement) bizarre ... euh... PHOTO 2
2	M	tu as besoin d'aide pour celui-là ?
3	A	bah, y a rien (Alice appuie sur le haut-parleur et entend le mot « armoire ») armoire, S'entrouvert, lampe, poil, table de chevert
5	M	de chevet
6	A	menton
7	M	oui, bien joué
8	A	euh... sentir pas bon (A secoue la tête et rectifie) laide
9	M	oui

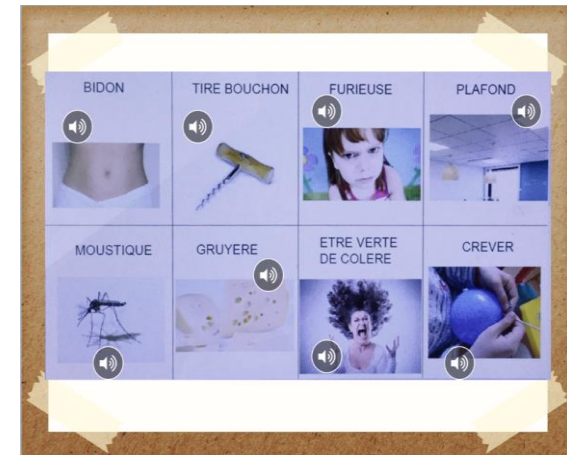
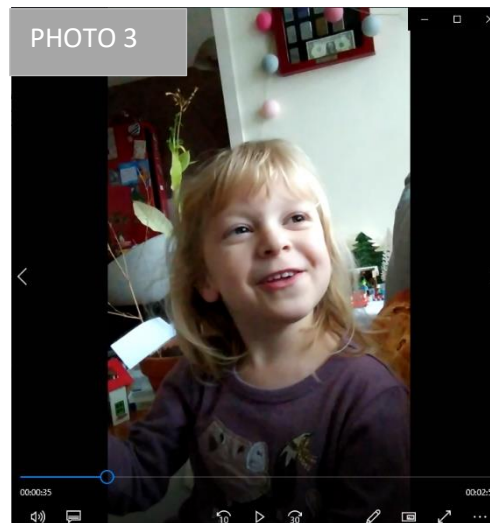
Captures d'images extraites de la



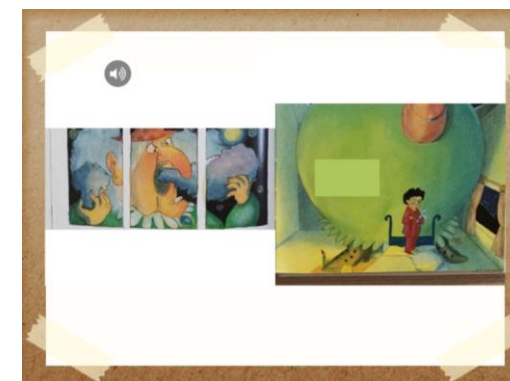
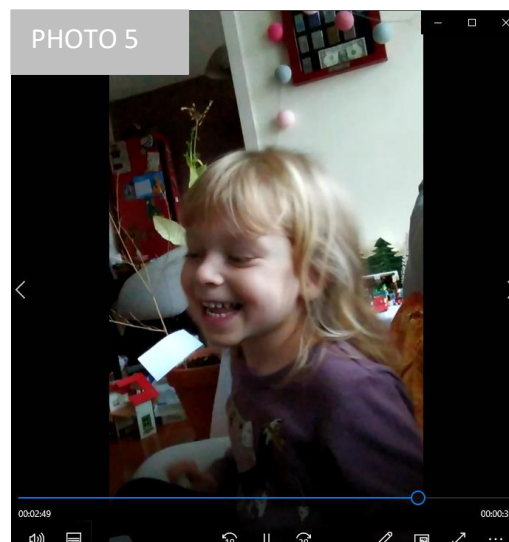
pages du cahier de vie consultées par Alice



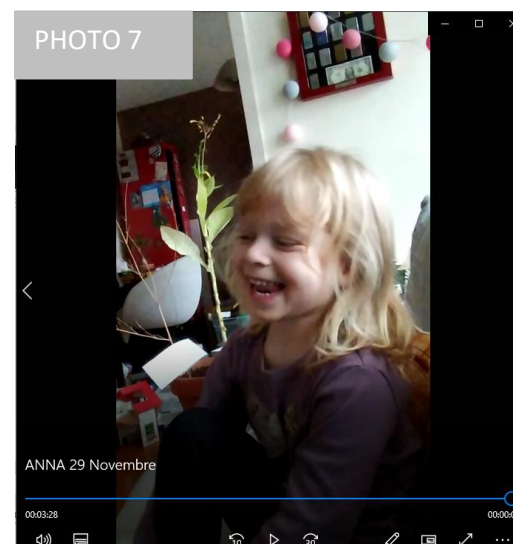
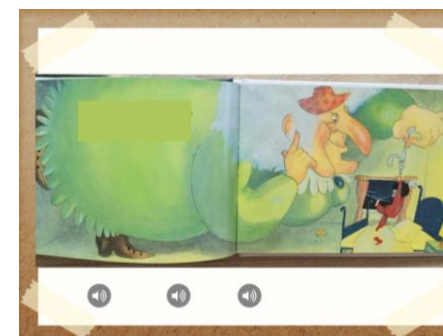
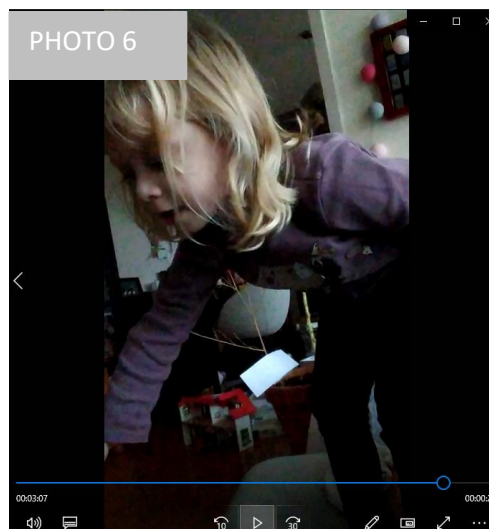
10	A	petit morveux (<i>rire</i>) PHOTO 3
11	M	oui (<i>rire</i>) je me souviens quand tu nous en as parlé
12	A	sentir bon et louchtic
13	M	lousstic
14	A	loustic, c'est pas un nom...
15	M	un sacré loustic
16	A	oui, c'est nom
17	M	qu'est-ce que tu connais d'autre ?
18	A	bidon, moustique, dire bouchon, fromage euh... c'est quoi comme fromage ?
19	M	alors celui-ci, c'est du gruyère
20	A	gruyère, furieuse, verte de colère, plafond, crever, la maison...
21	M	la maison et ce qu'il y a au-dessus ?
22	A	ah ! toit barbe à papa
23		hummmm
24	A	tuile pencher langue de vipère être fière cramoisi et puis ouistiti
25	M	mais tous ces mots rentrent dans la boîte de maitresse ?
26	A	oui
27	M	mais c'est génial ! Oh, y en a encore là !
28	A	alors ça, on n'a pas encore appris, maman !
29	M	les 6 là ?
30	A	non
31	M	alors je te laisse les découvrir avec maîtresse / et ça ? (<i>la page du cahier de numérique</i>



		<i>concerne un poème illustré par une production faite en classe par les élèves)</i>
32	A	ah ça, un jour, on devait faire ... on devait coller ça et on pouvait après colorier quand on a fini
33	M	le dessin ?
34	A	oui
35	M	d'accord / on va voir s'il y a autre chose ? Oh (<i>étonnement</i>) / qu'est-ce que c'est que cette histoire ?
36	A	là c'est Cornebidouille qui s'approche du lit de Pierre / après, je crois que lui, il dit des mots pas gentils et elle , elle dit « comment ? comment ? comment ? » PHOTO 4 (<i>rire de la maman</i>) après / elle mange la couverture, après elle devient encore un peu plus grosse / et là /// c'est là qu'elle est grosse.
37	M	d'accord
38	A	c'est là qu'elle est grosse, elle grandit, elle grandit, elle grandit, et puis après elle crève le toit du plafond de la chambre de Pierre
39	M	tellement elle est grande ?
40	A	oui
41	M	dis donc !
42		Et puis après, ça va être un peu /// (PHOTO 5 <i>rites</i>) après elle mange les nuages comme de la barbe à papa



43	M	d'accord
44	A	apès y a ça, je sais pas ce que c'est, apès (<i>Alice se lève sur le canapé et accompagne ses mots de gestuelle imitant le comportement de la sorcière qu'elle relate PHOTO 6</i>), elle se penche devant le lit de Pierre, elle attrape son doudou et puis Pierre, il dit «non! stop, sorcière ! pas mon doudou ! » et la sorcière dit : (<i>Alice change sa voix pour une petite voix aigüe et moqueuse</i>) « si tu veux pas manger ta soupe, je mange ton doudou ! » (<i>rires</i>)PHOTO 7



Annexe 7

Quatre grands racontent l'histoire du petit ogre qui veut aller à l'école

Vidéo du 6 novembre 2020 d'une durée de 7 min 44

Darko, désigné par Da, Nora par No, Zoé par Zo, Erina par Er sont réunis à une table ovale, avec l'enseignante E, pour raconter et enregistrer l'histoire intitulée *Le petit ogre veut aller à l'école*. Emma est à côté et suit les échanges.

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	E	vous pouvez commencer
2	Da	le petit ogre il veut aller
3	No	le petit ogre veut aller à l'école (<i>No appuie sur le bouton pour avancer d'une page</i>) le petit ogre trouvé un livre... dehors le papa et la maman ...hum faisaient que manger
4	Er	des enfants
5	No	des enfants et le petit ogre ramassait le livre et...et
6	Er	il rentra chez lui
7	No	rentra chez lui et la nuit i...le livre
8	Er	le livre il est
9	No	non ! le petit ogre va en dessous de son lit ...sa sa sa
10	Er	sa couverture
11	No	sa couette et il essaie de lire avec sa lampe de poche il essaie ...Avec la lampe de poche il essaie il essaie il essaie de lire et le lendemain i
12	Er	il dit à son papa qu'il veut pas manger
13	No	(<i>Nora pousse Erina du coude et chuchote</i>) c'est moi (<i>elle reprend d'une voix normale</i>) il disait maman papa je veux y aller à l'école après sa maman elle dit non arrête de dire n'importe quoi mange ! après elle lui disait et sa maman ...la ...papa après i vient et après il lui dit
14	Er	<u>mange mange</u>
15	E	attends écoute ce qu'elle dit aussi Erina tu entends ? qu'est-ce que tu dis <u>Erina ?</u>
16	Er	<u>mange mange</u>
17	No	<u>mange mange</u>
18	Er	et après le petit ogre il dit
19	No	le papa le ramène à l'école et il dit il frappe fort à la porte et après il dit ...après il disait apprenez moi à lire à cet imbécile ou
20	Er	ou sinon
21	No	sinon je vous mange vous et à toute le classe vous et les enfants
22	Zo	tous les enfants
23	No	le lendemain il revenait dans sa chambre il lit et sa maman et son papa
24	Er	la maman et le papa
25	No	(<i>Nora chuchote mais insiste et met des coups de coudes à Erina</i>) écoute écoute qu'est- ce que je dis 2 : 54 (<i>reprend une voix normale</i>) la maman et le papa ils écoutent à la porte et après ils lui dit aller bravo c'est bien mon chéri après ...après ...après ils lui disaient les parents encore une fois

		encore une fois après après ils lui disaient voilà (<i>elle s'adresse à Darko et lui montre sur la tablette, le bouton pour changer de page</i>) tourne tourne
26	E	tu as finis Nora ?
27	No	hein ?
28	E	tu as fini ?
29	No	jusqu'à l'histoire (<i>elle montre la page avec le lien vers la lecture de l'album filmé</i>)
30	E	d'accord est -ce que tu veux revenir en arrière Erina et puis toi aussi Darko et toi aussi Zoé pour dire des choses sur cette histoire, que Nora a peut-être oublié
31	Zo	parce que Nora elle a tout dit
32	E	elle a tout dit ? elle a peut-être oublié des choses peut-être que tu peux compléter Zoé si tu veux Erina aussi Darko Emma également (<i>Darko se penche vers la tablette</i>) aller Darko c'est toi ! les filles...alors Nora tu as beaucoup parlé peut-être qu'on peut laisser Darko un petit peu et puis Erina et Zoé peut-être que vous pourrez compléter
33	No	et Emma
34	E	et Emma oui...Aller
35	Da	XX la fin
36	E	oui tu nous racontes l'histoire aller Darko (<i>Darko revient sur la première page de l'album</i>) là c'est le début du livre c'est la couverture aller Darko à toi
37	Da	le petit ogre i veut y aller à l'aller l'école
38	No	(<i>elle chuchote</i>) aller aller
39	E	laisse le faire Nora oui Darko le petit ogre veut aller à l'école
40	Da	et ...
41	Er	il trouva un livre par terre
42	E	tu entends Darko ce qu'elle a dit Erina le jour d'après il trouva un livre par terre
43	Da	et un jour il trouva un livre par terre il rentre à la maison et il dit...en fait il essaie de lire en dessous de sa couverture il arrive pas et le lendemain quand elle préparait un petit déjeuner il disait non non non et son papa i
44	E	pourquoi il disait non non non ?
45	Da	parce qu'en fait l voulait il voulait apprendre à lire
46	E	oui il voulait apprendre à lire
47	Da	son papa il disait mange mange et il voulait pas alors le lendemain quand il ren-...le papa il ra – ...ramène à l'école...il l'emmène à l'école(<i>le téléphone sonne dans la classe</i>)... et il dit ... (<i>Zoé lui souffle6 : 49</i>) il lui dit
48	E	tu l'aides Zoé ? Darko peut être qu'il est un petit peu fatigué tu peux continuer pour aider Darko ? le lendemain le papa ogre il frappe à la porte ...quelle porte ?
49	Zo	il frappe à la porte de la classe il frappe très fort et il dit à la maitresse si vous apprenez pas à lire à cet imbécile à lire je vous mange vous et tous les enfants

A 7 : 35, l'enseignante répond au téléphone. Quand elle revient les élèves sont en train de regarder la lecture d'album filmée.

Annexe 8

Enregistrement des pages « vocabulaire » du *Dîner surprise* par 8 grands

Transcription d'une vidéo du 21.01.21 d'une durée 10min03 puis 9min01 puis 39 secondes

Les élèves sont sur des bancs au coin regroupement pour enregistrer le vocabulaire de l'histoire intitulée *Le dîner surprise*. La tablette est à la disposition des élèves et les pages ouvertes sur la tablette sont vidéoprojetées sur le mur permettant à chacun de suivre la construction du CVN. Les élèves sont désignés par les +/-deux premières lettres de leur prénom (Nora No, Erina Er, Souleymane So, Zoé Zo, Inès In, Gabin Ga, Emma Em, Darko Da) et l'enseignante par E

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	No	<i>(Nora appuie sur le bouton qui permet l'enregistrement de sa voix) Surprise (elle valide l'enregistrement puis appuie sur le bouton permettant d'écouter sa production. Elle écoute puis va s'asseoir)</i>
2	Er	<i>(Erina se lève et vient jusqu'à la tablette) un coq</i>
3	Ga	c'est une poule 0 : 41
4	Da	peut-être c'est un coq
5	E	est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'Erina a enregistré ?
6	No	non ça commence par un P <i>(elle pointe sur le mur, le mot en dessous de l'image projetée)</i> ça fait poule 0 : 54
7	E	poule...alors tu peux effacer...je te montre comment on efface <i>(E fait la manipulation en même temps qu'elle parle)</i> hop tu appuies là voilà...Erina tu peux recommencer
8	Er	poule <i>(Erina vérifie la qualité de son enregistrement)</i>
9	E	ça vous va ?
10	Les élèves	oui
11	E	très bien ! à Souleymane
12	So	un ours
13	No	non mais appuie...là <i>(elle se lève avec Erina pour montrer l'endroit où appuyer sur la tablette 2 : 02)</i>
14	So	un ours
15	No	rappuie <i>(Gabin se lève et approche)</i>
16	E	Gabin tu attends ton tour il y avait Inès et Zoé avant toi <i>(Inès s'installe face à la tablette)</i>
17	In	un écureuil <i>(Nora et Erina l'aident pour déclencher l'enregistrement et permettre son écoute. On entend l'enregistrement « un écureuil »)</i>
18	E	ça vous convient ?
19	Les élèves	oui
20	E	très bien Inès ! aller on peut passer à la suite et c'est Zoé... ensuite ce sera à Gabin, et après Emma et ensuite Darko
21	Zo	écureuil
22	In	souris !
23	No	c'est une souris Zoé aller refais 3 : 22

24	Zo	souris
25	E	c'est à toi Gabin
26	Ga	fromage frais
27	E	Emma à toi
28	No	après ce sera Darko
29	Em	///
30	Da	des baies
31	E	ah tu entends ce que Darko te dit ?
32	Em	des baies
33	In	des bé
34	Ga	elle a dit des bè
35	E	des baies très bien...A toi Darko
35 bis	Da	...
36	E	alors qui est-ce qui aide Darko ?
37	Ga	moi ! des grains
38	E	des grains oui...ce sont des grains tu as entendu ?
39	Da	des grains
40	Er	on a fait tout le tour
41	No	la neige
42	Da	elle a déjà fait Nora
43	E	très bien aller Erina ...vous aidez Erina hein si c'est difficile...vous vous rappelez de ce mot ?
44	Plusieurs élèves	crépiter
44 bis	E	très bien ! ça veut dire quoi crépiter ?
45	No	crépiter ça veut dire ça...ça ça commence à se casser
46	Er	crépiter
47	E	très bien c'est quand le feu brûle et qu'il fait du bruit. On entend son crépitement, tu peux appuyer sur le haut-parleur pour entendre le feu qui crépite (<i>Erina diffuse le son du crépitement</i>)... Aller Souleymane tu changes de mot !
48	So	peur
49	E	ah qu'est ce que c'était ce mot ? est-ce que vous vous en souvenez ?
50	No	ah oui moi je m'en rappelle
51	Ga	trembler
52	E	est-ce que ça peut être trembler ?
53	No	non
54	E	pourquoi ça ne peut pas être trembler ?
55	No	parce que ça commence pas par un T
56	E	oui ça ne commence pas par trrrrrrr ça commence par la lettre C qui fait kkkk /// ce mot-là /// je vous aide ? /// c'est craindre ///ça veut dire quoi craindre ?
57	Ga	ça veut dire qu'on a peur
58	E	oui Gabin ça veut dire qu'on a peur ...on a peur de quelque chose on craint quelque chose / aller Zoé
59	Zo	///
60	E	vous aidez Zoé ?
61	No	tremblement de terre

62	Ga	trembler
63	E	tremblement de terre ou trembler ?
64	So	trembler
65	E	oui
66	Zo	<i>(elle enregistre)</i> trembler
67	E	Inès c'est à toi
68	In	de la peine
69	E	est-ce que c'est « de la peine » ? /// ou est-ce que c'est autre chose ? / regardez bien (<i>E montre l'expression qui est inscrite sous la photo projetée au mur</i>) A-voir de la peine
70	Les élèves	avoir de la peine
71	No	à Gabin...c'est dur ce mot-là...ah oui j' sais c'était glaçon
72	E	gla-cé
73	Ga	glaçon
74	E	glacé
75	Ga	glacé
76	Em	<i>(elle change de mot) ///</i>
77	E	ah ! vous vous souvenez il y en a un qui est gros et celui qui est montré par la flèche il est...
78	Les élèves	maigre
79	E	oui c'est le mot « maigre »...Ca veut dire quoi « maigre » ?
80	No	« maigre » ça veut dire t'es tout <i>(elle serre son ventre avec ses mains)</i> t'es tout t'as le ventre qu'est tout petit
81	E	oui tu as un petit ventre tu es tout mince oui c'est ça « être maigre » c'est être très très mince
82	So	<i>(il montre l'autre bonhomme)</i> et lui il a un gros bidon
83	In	on dirait qu'il a un gros bébé dans le ventre
84	Zo	mais non c'est un monsieur
85	E	<i>(un groupe de MS se joint à la séance)</i> aller vous asseoir les enfants qui viennent d'arriver... Darko c'est à ton tour fin 10 : 03

Annexe 8 bis

Enregistrement du début de l'histoire du Dîner surprise par les 8 grands et 6 moyens

Transcription d'une vidéo du 21.01.21 d'une durée de 9min01 faisant suite à la séance transcrite en annexe 7. Le même groupe de GS participent à l'enregistrement et 6 moyens se sont joints à eux.

86	E	vous allez raconter le début de l'histoire et si ça ne va pas on pourra effacer on pourra recommencer si il y a d'autres choses à dire d'accord ? /// si on a oublié des choses on pourra recommencer... aller on fait bien le silence et Zoé tu peux commencer à enregistrer
87	Zo	<i>(Zoé appuie sur le bouton pour enregistrer)</i> ce soir-là la poule avait invité l'ours l'écureuil et la souris à dîner 0 : 38

88	E	aller on écoute ce qu'a dit Zoé puis après on en parle on dira ce qu'on en pense (<i>E lance la diffusion de l'enregistrement effectué par Zoé</i>) ... alors qu'est-ce que vous en pensez du travail de Zoé de ce qu'elle a raconté et enregistré?
89	Plusieurs élèves	c'est bien
90	E	c'est bien ? Zoé est-ce que tu es contente de toi ? (<i>Zoé acquiesce</i>) oui ...Souleymane qu'est-ce que tu veux dire ? est-ce qu'il y a des choses à ajouter ?
91	So	non
92	E	non, d'accord ...aller on passe à la suite...aller Nora...Vous écoutez bien ce que dit Nora pour pouvoir apporter des modifications s'il y a besoin
93	No	la poule fait un gâteau au fromage frais (<i>elle appuie pour entendre l'enregistrement de son énoncé</i>)
94	E	alors est-ce que ça vous convient, est-ce qu'il y a d'autres choses à dire ? /// on a tout dit ?
95	Er	non
96	E	qu'est-ce qu'il manque Erina ?
97	Zo	la soupe et les carottes
98	E	ah oui ! dans le livre ça parle de soupe et de carottes...alors qu'est-ce qu'il faudrait dire ?
99	No	faudrait dire la poule fait du fromage frais
100	E	elle fait du fromage frais ?
101	No	non un gâteau au fromage frais...j'ai oublié le gâteau
102	E	ah alors là oui tu avais oublié le mot gâteau... et puis Zoé elle t'a dit que tu avais oublié quelque chose...Zoé tu avais dit ?
103	Zo	(<i>elle s'adresse à Ma</i>) tu as oublié la soupe et les carottes c'était un dîner ordi- c'était un dîner pas ordinaire
104	E	voilà c'était pas un dîner ordinaire un dîner tout simple avec de la soupe et des carottes...et pis par rapport au gâteau au fromage frais ? est-ce qu'elle a tout dit Nora ? c'est un gâteau au fromage frais...on a appris des mots aussi...avec quoi ? Louis tu as une idée
105	Louis	oui avec des baies
106	E	et ?
107	Ga	des grains de sucre
108	E	avec des baes et des grains de sucre...aller Nora !
109	No	j'efface ?
110	E	non on va le garder et puis on pourra comparer après...n'efface pas /// on va garder ce que tu as dit / on le met là sur le côté et on recommence un enregistrement / arès on verra ce qui est le mieux /// aller on écoute ce que dit Nora !
110	No	la poule elle fait un gâteau au fromage frais avec des baies et avec des grains de sucre et avec / des / des carottes de la soupe ///
111	E	alors est- ce que/ la poule elle prépare de la soupe et des carottes ?
112	Tous	non
113	E	non / elle ne prépare as de la soupe et des carottes justement / elle en fait pas de la soupe et des carottes pour ce repas / elle fait elle fait

		quelque chose qui n'est pas ordinaire / c'est un gâteau / alors ce soir-là justement y a pas du tout de soupe et pas du tout de carotte au dîner de la poule/ dans son menu/ elle a pas mis ça /// alors on va écouter ce que Nora a dit et on verra (<i>l'enregistrement est diffusé, les élèves écoutent. Puis E interrompt l'enregistrement</i>) ça c'est bon ?
114	Tous	oui
115	E	(<i>E poursuit la diffusion de l'enregistrement</i>) alors est ce que ça ça va ?
116	No et les autres	(<i>No fait non de la tête</i>) non
117	E	non / c'est pas grave ! aller ! on va recommencer / c'est pas important / on peut recommencer et améliorer / je le mets de côté-là et tu peux refaire Nora /// tu sais ce que tu vas dire ? tu veux demander aux copains avant ? / aller ! approche-toi d'eux et vous vous mettez d'accord / tu leur demandes de l'aide et vous vous mettez d'accord / qu'est-ce qu'elle doit dire
118	Zo	elle doit dire que c'était pas un dîner ordinaire comme avec des carottes ou de la soupe
119	E	ah ! voilà
120	No	c'était pas un gâteau ordi-ner
121	E	c'était pas un di-ner ordinaire
122	No	c'était pas un dîner ordi-ner avec de la soupe et des carottes (Ma s'enregistre et El dit quelque chose)
123	E	qu'est ce que tu as dit El ? je n'ai pas entendu
124	No	elle a dit j'ai fait une faute
125	Er	elle avait dit que c'est pas un dîner ordi-ner
126	E	oui elle avait dit ça / ce n'était pas un dîner ordi / ner et le bon mot c'est ?
127	Zo	or / di / naire
128	E	oui or / di / naire / tu essaies Nora de le dire / or di naire
129	No	ordinaire
130	E	oui ce n'était pas un dîner ordinaire, ça veut dire que ce n'était pas un dîner tout simple /
131	No	(<i>elle s'enregistre</i>) c'était pas un dîner / ordinaire / avec de la soupe et des carottes /// parce que la poule elle a fait un gâteau au fromage frais avec des baies et des grains de sucre dessus
132	E	(<i>E s'adresse aux autres élèves</i>) elle a réussi Nora ?
133	Tous	oui !
134	E	oui ! elle a réussi ! / ce n'était pas un dîner ordinaire / d'accord / aller Gabin ! tu viens nous raconter la suite ///

Annexe 9

Enregistrement des pages « histoire » du *Jour où le loup gris est devenu bleu* : étayage de Louis

Transcription d'un enregistrement du 25.03.21

Louis est désigné par Lo et l'enseignante par E. Louis s'enregistre pour raconter un extrait de l'histoire.

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	Lo	le loup il est tombé dans le pot
2	E	et ?
3	Lo	et /// il est / il a gli- il est / il a essayé de remonter mais il a ranouveau glissé ///
4	E	et ensuite qu'est-ce que ça a fait ? il a glissé ///
5	Lo	il est devenu bleu
6	E	quand il est tombé dans le pot ?
7	Lo	c'était juste de la peinture
8	E	il est tombe dans un pot de peinture et ...
9	Lo	il est devenu bleu
10	E	Alors /// (<i>l'enseignante s'adresse aux autres élèves</i>) Louis nous explique comment le loup est devenu bleu : c'est en tombant dans un pot de peinture bleu (<i>elle s'adresse maintenant à Louis</i>) il a change de couleur parce qu'il est tom-bé dans un pot de pein-ture bleue c'est ça ?
11	Lo	oui
12	E	et est-ce que tu sais pourquoi il est tombé dans ce pot de peinture ?
13	Lo	oui parce qu'il avait cru qu'il y avait à manger dedans
14	E	très bien oui ! / il a cru qu'il y avait de la nourriture dans ce pot alors que / c'était de la peinture bleue (<i>rires</i>)
15	Lo	Ouais il est tout bleu maintenant (<i>rires</i>) parce qu'il voulait mangera/ il a cru qu'il y avait à manger dedans / dans le pot mais c'était de la peinture bleue (<i>rires</i>) et hop il a glissé dans le pot et pis il a pas réussi à remonter hein / il a glissé encore (<i>Louis imite le loup qui se débat et essaie de s'accrocher au rebord du pot</i>)

Annexe 10

Enregistrement des pages « histoire » du *Jour où le loup gris est devenu bleu* : Samya se lance

Transcription d'un enregistrement du 15.03.21

Samya est désignée par S, l'enseignante par E. Elle est invitée à raconter un extrait de l'histoire au sein de la classe pendant que ses camarades sont en train de travailler. Elle est enregistrée dans les pages du CVN. La classe est légèrement bruyante et certains élèves se déplacent pour changer d'activité s'approchant parfois de Samya et de l'enseignante Samya s'engage au-delà des mots-réponse habituels, développe ses phrases et s'engage dans le dialogue pour la première fois avec l'enseignante

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	E	<i>(l'enseignante appuie sur le bouton qui lance l'enregistrement) c'est l'histoire...</i>
2	S	<i>(voix presque inaudible) du loup gris qui est devenu bleu</i>
3	E	<i>oui c'est ça on va écouter ton enregistrement (elle diffuse ce qui veint d'être enregistré mais on n'entend que le brouhaha de la classe) Samya on n'arrive pas à t'entendre il faudrait que tu parles plus fort est-ce que tu peux recommencer ?(elle lance à nouveau l'enregistrement) c'est l'histoire</i>
4	S	<i>(voix presque inaudible) du loup gris qui est devenu bleu</i>
5	E	<i>(elle diffuse ce qui vient d'être enregistré mais on n'entend toujours pas l'énoncé de Samya) Samya, est ce qu'on entend ce que tu viens de dire ?</i>
6	S	<i>(voix presque inaudible) non</i>

L'enregistrement est interrompu. Il est repris à l'écart du groupe classe, au calme. Samya est maintenant seule avec l'enseignante

7	S	<i>(à voix chuchotée) du jour où le loup gris est devenu bleu</i>
8	E	<i>(à voix chuchotée) d'accord / et pourquoi est-ce qu'il est devenu bleu ?</i>
9	S	<i>parce qu'il est tombé dans un pot de peinture</i>
10	E	<i>(voix surprise) et qu'est-ce qu'il faisait dans ce pot de peinture ?</i>
11	S	<i>il voulait manger</i>
12	E	<i>ah il croyait qu'il y avait à manger dedans ! mais pourquoi il cherchait de la nourriture ?</i>
13	S	<i>parce qu'il avait pas mangé depuis longtemps</i>
14	E	<i>ah ! il avait faim /il était affamé / et après il est sorti du pot ? qu'est-ce qu'il s'est passé ensuite ?</i>
15	S	<i>il a entendu du bruit...</i>
16	E	<i>ah mince ! il a entendu des bruits de pas /// et il s'est enfui oui / est-ce que tu te souviens qui il a rencontré après</i>
17	S	<i>...</i>

18	E	il s'est enfui puis il a rencontré sur un rocher ?
19	S	une chèvre
20	E	oui une chèvre ! qu'est-ce qu'elle lui a dit cette chèvre ? /// t'es un loup ou t'es pas un loup ? et le loup qu'est-ce qu'il a répondu ? /// non et le loup qu'est-ce qu'il lui a dit ? il a répondu non je ne suis pas le loup enfin ! regarde je suis tout bleu il lui a même dit qu'il mangeait quelque chose
21	S	il lui a dit qu'il mangeait de l'herbe...
22	E	oui il lui a dit qu'il mangeait de l'herbe comme elle et qu'il pouvait l'emmener?..///. qu'il pouvait emmener la chèvre là où il a de l'herbe tendre...et cette petite chèvre qu'est- ce qu'elle a pensé quand elle a entendu ça ?
23	S	elle a suivi le loup
24	E	elle a suivi le loup et oui ! exactement ! tu sais pourquoi elle l'a suivi ?...
25	S	parce qu'elle aime bien manger l'herbe tendre...
26	E	parce qu'elle était gourmande et qu'elle avait envie de manger de cette herbe tendre c'est très bien Samya

Annexe 11

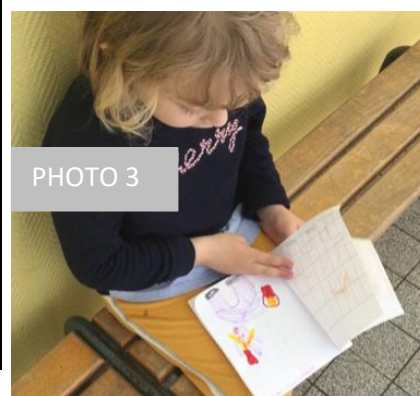
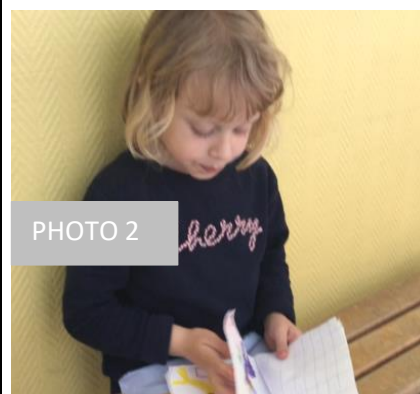
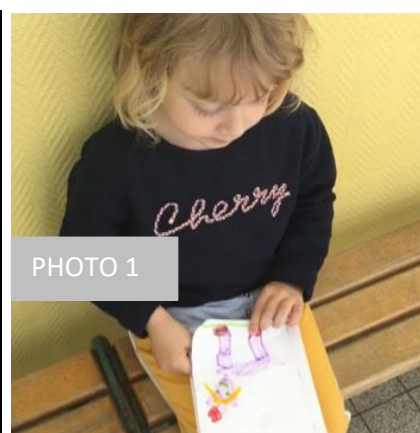
Transcription de la vidéo « Alice raconte sa propre histoire »

Transcription d'une vidéo du 12.05.21 d'une durée de 2 min 54

Alice est désignée par A, l'enseignante par E. Alice est arrivée le matin à l'école en me disant qu'elle avait fait un livre. Je lui ai dit que je serais contente de le découvrir si elle voulait bien me le présenter et m'en raconter l'histoire. L'après-midi, elle est revenue avec son livre qu'elle a entièrement fabriqué à l'exception de l'agrafage des pages pour lequel elle a été assisté par son frère. Alice et moi sommes installées au calme, dans le couloir. C'est dans ce contexte que j'ai filmé Alice.

Captures d'images extraites de la vidéo

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	A	la licorne va à l'école PHOTO 1
2	E	(l'enseignante appuie sur le bouton qui lance l'enregistrement) d'accord ! tu me racontes l'histoire que tu as inventée ?
3	A	en fait elle cravaille à l'école / (elle tourne la page PHOTO 2) après elle rentre (elle tourne la page) / après j'ai fait des voitures / (elle tourne la page) après elle mange / (elle tourne la page) après elle va se couher comme nous à l'école (elle tourne la page) / près elle va ranger chon doudou (elle tourne la page PHOTO 3) / après elle va aux toi-
4	E	tu as sauté une page / Alice !
5	A	-lettes (Alice tourne les pages de son livre pour revenir en arrière) d'abord elle travaille / après elle va aux toilettes / (elle tourne la page) après elle va jouer dehors (elle tourne la page) après elle rentre chez elle et (elle tourne la page) après elle mange son goûter
6	E	d'accord ! et c'est toi qui as fabriqué ce livre ?
7	A	oui
8	E	comment tu as fait ?
9	A	j'ai mis des feuilles et avec des agrafes



10	E	et les dessins comment tu as fait pour les mettre dans l'ordre ?
11	A	en fait c'est Emile qui m'a aidé à faire le livre
12	E	d'accord et l'histoire c'est toi l'a inventée?
13	A	oui c'est moi / Emile i m'a juste aidé à l'mettre dans l'ordre
14	E	il t a aidé à les mettre dans l'ordre les dessins / c'est gentil ça / et toi tu as inventé l'histoire de la licorne / et elle a un nom cette licorne ?
15	A	elle s'appelle Alice
16	E	ah elle s'appelle Alice ! mais oui/ comment est-ce que j'aurais pu savoir ?
17	A	parce qu'à la récréation c'est écrit (<i>Alice cherche la page sur laquelle elle a dessiné la licorne en récréation</i>) / quand elle va jouer dehors (<i>elle montre le prénom écrit sur la page PHOTO 4</i>)
18	E	ah oui ! qu'est ce c'est que tu as écrit ?
19	A	Alice et Zoé
20	E	d'accord / et qu'est-ce qu'elles font à la récréation ?
21	A	elles jouent au loup glacé
22	E	d'accord c'est un jeu qu'elles aiment le loup glacé ? elles s'amusent bien ?
23	A	oui
24	E	et après que font -elles ?
25	A	après elles vont rentrer à l'école
26	E	après ce sera l'heure d'aller en classe ?
27	A	oui elles vont rentrer parce que c'est l'heure / c'est la maîtresse qui les appellent pour dire de rentrer / elle tape dans les mains (<i>Alice fait mime de taper dans ses mains</i>) / et les filles /elles le font aussi pareil que la maîtresse / pour dire aux copains / après elles elles vont se rancher /// ensuite c'est fini enfin elles rentrent
28	E	d'accord
29	A	et après ch'est fini (<i>PHOTO 5</i>)
30	E	super ! merci Alice de m'avoir raconté ton histoire

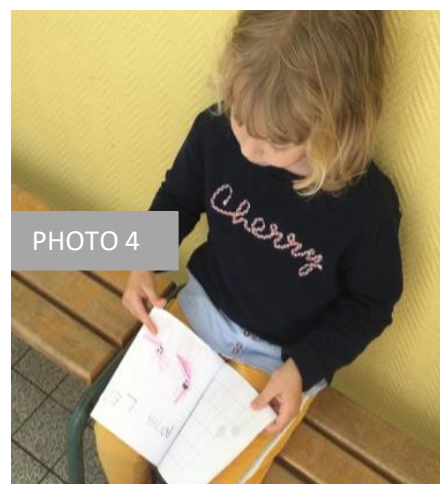


PHOTO 4



PHOTO 5

Annexe 12

Transcription partielle de la vidéo « Alice et sa camarade consultent le CVN »

Transcription d'une vidéo du 5.11.20 d'une durée de 1 min 30

Alice désignée par A est avec une camarade Li. Elles sont installées à une table et consulte le CVN.

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	E	Vous pouvez commencer les filles vous pouvez regarder ce qu'il y a dans le cahier de vie numérique / dans la tablette (<i>E approche la tablette des deux fillettes</i>) voilà / aller
2	Li	(<i>Li appuie sur un haut-parleur</i>)
3	A	(<i>A appuie sur un autre haut- parleur qui diffuse le son de sa voix elle regarde E puis Li, la fixe et sourit pendant toute la diffusion</i>)
4	Li	(<i>Li appuie sur un autre haut-parleur et répète ce qu'elle entend</i>) et ben /// on va aller / apprendre apprendre / regarder / faire de la pâte à modeler/// en fait c'est Gabin

Annexe 13

Transcription de la vidéo « Alice et sa camarade raconte l'histoire *Le petit ogre veut aller à l'école* »

Transcription d'une vidéo du 5.11.20 d'une durée de 6 min 23

Cette vidéo fait suite à celle de l'annexe 12. Alice désignée par A est avec une camarade Li. Elles sont installées à une table et poursuivent la consultation du CVN.

Tour de parole	Locuteur	Corpus
1	E	est-ce que vous pouvez aller sur la page/ avec l'histoire du petit ogre /// voilà vous cherchez avec le petit ogre / parce que j'aimerais bien que vous la racontiez cette histoire
2	Li	(<i>elle fait défiler les pages du CVN et trouve celle avec le petit ogre</i>) oui !
3	E	alors est ce que vous pouvez raconter sans appuyer sur les petits hauts parleurs hein ! / aujourd'hui c'est vous qui allez raconter l'histoire du petit ogre et vous avez la tablette pour vous aider avec les illustrations
4	Li	on est des timides
5	E	mais non vous êtes pas des timides vous savez drôlement bien raconter en plus / aller/ qui est ce qui commence ?

6	Li	c'est Alice
7	E	c'est Alice qui commence ? tu veux bien Alice ? aller tu nous racontes le début de l'histoire / tu parles bien fort pour que je t'entende /// (<i>Alice fixe la tablette et met les doigts à la bouche</i>) tu racontes à M ?
8	Li	oui / c'est quoi la fin de l'histoire ? (<i>Alice passe la main dans son cou, regarde m, fait une mimique montrant sa gêne</i>)
9	E	alors au début de l'histoire ? /// c'est l'histoire du petit ogre /// et qu'est ce qui lui arrive ?
10	Li	il cour un livre par terre
11	E	oui
12	Li	(<i>Li rit et regarde Alice</i>) il ramasse apes il rentre à la maison/ apès / il rentre à la maison / apès / hum /ses parents i i mangent les enfants ///(<i>rires</i>)
13	E	Alice tu veux dire d'autres choses ? / est ce qu'elle a pensé à tout M ? / il manque des choses / qu'est- ce qu'elle n'a pas dit encore m ? /// c'est toi Alice qui racontes la suite ?
14	A	après il échaille de lire dans son lit
15	Li	il essaie de lire dans son lit / elle a dit
16	E	oui il essaie de lire dans son lit
17	A et Li	et après
18	Li	et apes quand quand / au petit déjeuner bah il a croise les bras comme ça (<i>Li croise les bras et fait une moue boudeuse</i>) et et il a dit à son papa je veux pas manger / et et et / son papa il a dit mange mange (<i>rires</i>) mon petit ogre / et apes il a dit non j'veux / (<i>rires</i>)
19	A	j'veux pas
20	Li	et la maman elle arrive / mon petit ogre/ mange ta / mange mange mange / et il dit non j'veux pas
21	A	pas
22	LI	et hum il pend le garçon par la main et il l'emmène à l'école / apès il toque fort fort (<i>Li fait semblant de frapper a une porte</i>) et et hum /
23	A	il ouvre la porte
24	Li	i youve la pote
25	E	il ouvre la porte de quoi Alice ?
26	A	de l'école
27	Li	(<i>rires</i>) de l'école / et et apès apès il dit à la maîtresse appendez moi (<i>Li fait un geste du doigt pour montrer de l'autorité</i>) à ce (<i>Li hausse les épaules et cache sa bouche</i>)
28	E	tu l'aides Alice ? qu'est-ce qu'il dit le papa ? tu veux bien aider Li ?
29	A	elle s'est tompée
30	Li	appendez à ce nim- nimbécile sinon je mange tous les enfants et même la maîtresse aillors / aillors i pend le garçon par la main / il l'emmène et et apès le papa i part et et apès bah la maîtresse elle lui fait a-ppende appende à
31	A	appren xx
32	E	c'est comme ça qu'on dit la maitresse elle lui fait apprendre à lire ? / comment est-ce qu'on dit ?
33	Li	/


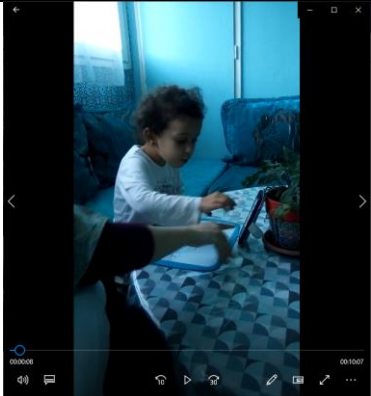
34	E	la maîtresse elle lui
35	Li	elle lui apprend à lire
36	E	voilà la maîtresse elle lui apprend à lire / c'est ça oui
37	Li	et apès/ tout apès de la maîtresse il rentre et i va dans sa chambre et i se cache sous son lit et i lit et maintenant le papa et la maman / bah bah i mangent plus i i zentendent (<i>Li met la main à l'oreille</i>)
38	E Li	ah lui lire
39	E	attends on peut peut-être tourner la page / tu tournes la page Alice ? (<i>Alice tourne la page</i>) Alice tu veux raconter un petit peu ?
40	A	après il arrive à lire / les parents l'entendent puis après ils lisent tous sur le canapé
41	Li	ils s'assient sur le canape et ils (<i>Li prend son inspiration</i>) lisent une histoire/ et apès quand le petit ogre i i i i ya fini l'histoire les parents i dient encore ! encore !
42	E	(<i>E s'adresse à un autre élève</i>) T ! tu peux aller aux toilettes si tu as besoin
43	Li	voiya
44	E	c'est fini ?
45	Li et A	oui
46	E	c'est bien les filles / très bien

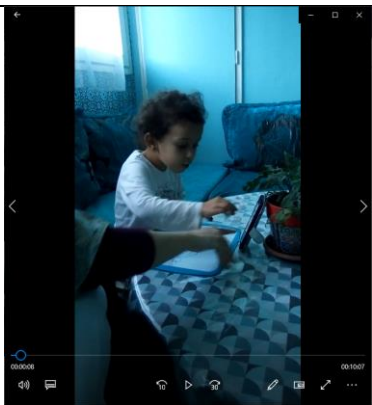
Annexe 14

Vidéo familiale de Samya n°1



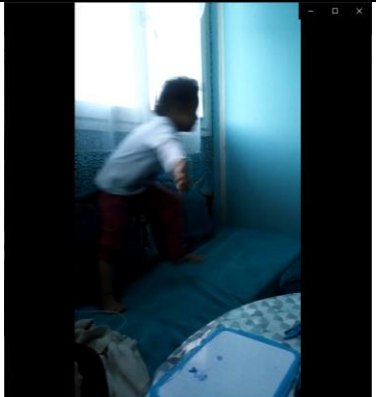
Transcription d'une vidéo familiale du 18.11.20 d'une durée de 10 min 14



Samya (S) est avec sa maman (M). Elles sont installées sur un canapé face à une table sur laquelle sont posés une ardoise blanche et le smartphone de la maman de Samya.

Tour de parole	Locuteur	Transcription	Captures d'écran de la vidéo
1	M	<i>(Samya dessine sur l'ardoise pendant que le CVN diffuse du son - PHOTO 1) tu passes la page ? (M appuie sur l'écran pour changer la page du CVN - PHOTO 2)</i>	
2	S	<i>euh ! non ! (Samya revient sur la page précédente / on entend la diffusion du son)</i>	

2		euh ! non ! (<i>Samya revient sur la page précédente. On entend la diffusion du son</i>)	
3	M	c'est bon ?	
4	S	oui	

5	M	aller / vas-y !	
6	S	attends ! (<i>Samya appuie sur le bouton</i>)	
7	M	c'est qui ?	
8	S	Zoé (<i>elle continue à dessiner</i>)	
9	M	xxx	
10	S	Gabin	
11	M	c'est Gabin !	
12	S	(<i>Samya change de page</i>)	
13	M	c'est quoi cette page T ? C'est la page de quoi	
14	S	des prénoms	
15	M	ah ! et toi t'es où ?	
16	S	(<i>Samya pointe l'écran</i>)	
17	M	(<i>rires</i>) tu n'as pas voulu le dire /// et là c'est qui ? bah / dis moi les prénoms ! vas y appuie (<i>la vidéo est interrompue puis reprend</i>)	
18	S	Fatima	
19	M	ah c'est Fatima ! vas- y cherche les autres prénoms	
20	S	je sais pas en attaché c'est quelles lettres	
21	M	c'est qui ? /// là ce prénom / tu ne le connais pas ?	
22	S	le grand ?	
23	M	oui le grand prénom ? (<i>Samya appuie sur le bouton qui diffuse le prénom</i>) Soulimaine	
24	S	non	
25	M	c'est qui ?	
26	S	Soulaillemaine (<i>elle relance la diffusion d'un autre prénom</i>)	
27	M	c'est qui ?	
28	S	Ibrahim	
29	M	On passe à la page d'après	

		<p><i>(Le CVN diffuse une chanson. Samya arrête de dessiner) tu connais ? (Samya acquiesce d'un hochement de tête) / tu connais les paroles ? (elle acquiesce à nouveau) tu veux chanter ? / chante avec eux en même temps ! (Samya arrête la diffusion) /// tu veux pas ?</i></p>	
30	S	<p><i>(Samya bouche son feutre) si je te la chante ! / mais sans la musique ! (elle se met debout sur le canapé et tient le feutre devant sa bouche)</i></p>	
31	M	<p><i>vas y ! vas y chante la ! (Samya se sauve en courant sur le canapé. M commence à chanter) moi j'aime papa</i></p>	

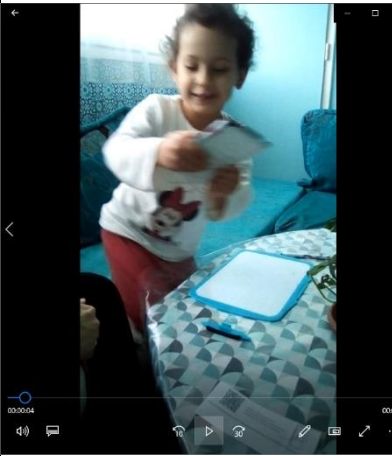
32	S	<p>laisse- moi ! laisse-moi ! <i>(elle revient en courant vers sa maman et enfouie sa tête dans un coussin en même temps qu'elle commence à chanter)</i> moi j'aime papa / moi j'aime maman / mon chat / mon chien/ mon p'tit frère</p> <p><i>(interruption de la vidéo puis reprise)</i></p>	
33	M	<p><i>(le cahier de vie diffuse une histoire)</i> tu l'as lu ce livre ? / vous l'avez lu ?</p>	
34	S	<p>c'est la maîtresse</p>	
35	M	<p>c'était bien ?</p>	
36	S	<p>oui</p>	
37	M	<p>et ça raconte quoi ? tu veux nous raconter l'histoire avant ?</p> <p><i>(Samya a arrêté de dessiner, elle regarde l'écran en mordillant son feutre puis elle quitte l'écran et regarde sa maman)</i></p>	



Annexe 15

Vidéo familiale de Samya n°2



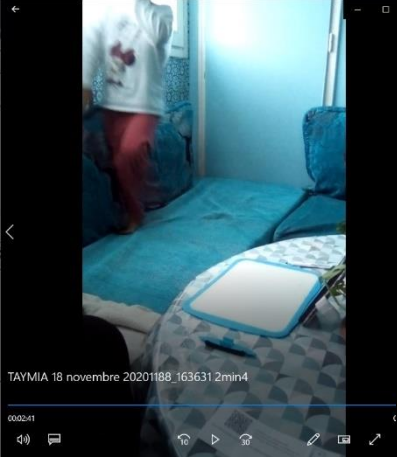
Transcription d'une vidéo du 18.11.20 d'une durée de 2 min 44

Cette vidéo fait suite celle qui est transcrite en annexe 14. Samya (S) est avec sa maman (M). Elles sont installées sur un canapé face à une table sur laquelle sont posés une ardoise blanche et le smartphone de la maman de Samya. Samya consulte les pages du cahier de vie numérique.

Tour de parole	Locuteur	Transcription	Captures d'écran de la vidéo
1	S	c'est presque là (<i>elle fait défiler les pages du CVN sur le téléphone</i>) voilà ! On y est	
2	M	bah pose là et après tu nous racontes	
3	S	y a des trucs grands	
4	M	non on ne peut pas mettre plus grand là-dessus	
5	S	(<i>Samya se lève sur le canapé et va mettre ses mains vers le visage de sa maman</i>) attends ! Cette fois tu regardes pas	
6	M	d'accord	
7	S	ça / (<i>Samya regarde l'écran</i>) mets pause xxx (<i>T saute et tape des pieds sur le canapé</i>)	
8	M	oui aller ! (<i>la maman touche le téléphone</i>) tu veux pas tout nous expliquer ce qui se passe avant ?	
9	S	(<i>Samya s'assoie</i>) ah voilà c'est près- c'est bientôt là / voilà ! c'est là !	
10	M	voilà	

11	T	<i>(Samya se relève et se laisse tomber sur le canapé) c'était l'histoire euh / (elle pointe l'écran du téléphone par trois fois) non non et non ! (rires)</i>	
12	M	c'est le titre du livre ?	
13	T	oui	
14	M	alors ça raconte quoi dis voir ?	
15	T	<i>(T met le bouchon du feutre à la bouche) juste / attends y a une autre histoire que je connais (elle prend le téléphone) /</i>	
16	M	tu me montres ?	
17	T	je cherche la suite/ la suite et puis moi je le fais <i>(Samya lance la vidéo de l'histoire qui est filmée et enregistrée. On entend le son de la vidéo)</i> après quand c'est fini quand je le fais / quand c'est fini je le fais	
18	M	tu vas faire quoi ?	
19	T	parler un peu /// attends ! <i>(elle reprend le téléphone dans ses mains et regarde la vidéo puis repose le téléphone)</i> ça fait pas assez de bruit ! <i>(elle reprend le téléphone)</i>	

	M	alors ? raconte-nous !	
--	---	------------------------	--

	T	je bloque (<i>elle appuie sur le téléphone et le repose</i>)	
	M	tu bloques ? d'accord	
	T	euh /// (<i>elle se lève, court sur le canapé, chante</i>) raconte-nous (<i>elle fonce la tête la première dans les coussins</i>) c'est pas xxx	
	M	viens là aller raconte nous	
	T	ah la la la (<i>elle revient vers sa maman puis repart sauter sur le canapé et criant et en chantant</i>)	 

Annexe 16

Énoncés des élèves du groupe classe à partir d'une question inductrice pour la création d'un livre numérique

Recueil de mars 2020

Les élèves ont étudié l'album intitulé La chasse à l'ours. Ils sont mobilisés autour du projet de création d'un livre numérique à destination des familles. Jusque-là, ils ont réalisé un travail artistique pour la création d'illustrations et un travail langagier de reconstitution de l'histoire pour lequel ils ont été enregistré. Le recueil présenté ci-dessous est la dernière partie du projet. Il s'agit d'inventer une fin différente de la version originale en répondant à une question inductrice :

« Et si on rencontrait un ours au museau brillant, aux oreilles poilues et aux yeux perçants ? »

Cette phrase introduit l'utilisation du conditionnel. Un travail sur la peur, la fuite, le réconfort, le calme a été mené en amont des productions des élèves. Lors du recueil et de l'enregistrement des énoncés, un travail d'explication et de justification a été demandé aux élèves afin de les amener à allonger leurs productions (allongement et complexification syntaxique).

Relevé des productions orales des élèves :

1. Je monterais sur son dos pour qu'il ne me voit pas.
2. Je me cacherais sous la couverture.
3. Je lui ferais un piège.
4. Je l'emmènerais se promener.
5. Je lui ferais des caresses pour le calmer.
6. Je lui ferais un gros câlin.
7. Je pourrais lui faire plein de bisous pour qu'il soit gentil.
8. Je lui donnerais un chewing-gum pour lui coller les dents.
9. Je lui parlerais doucement pour pas l'embêter.
10. Je lui chanterais une berceuse pour qu'il s'endorme comme un bébé.
11. Je lui donnerais à manger comme Zéralda, pour pas qu'il me croque.
12. Je lui donnerais une pizza.
13. Je lui donnerais des bonbons pour qu'il se calme.

14. Je lui donnerais un gâteau pour m'enfuir pendant qu'il le mange.
15. Je lui donnerais du miel pour qu'il soit heureux.
16. Je lui raconterais une histoire pour l'endormir.
17. Je courrais vite pour aller à la maison.
18. Je le tuerais avec un fusil comme les chasseurs.
19. Je lui ferais une prise de catch.
20. Je lui donnerais une tétine et un doudou pour le calmer.
21. Je jouerais à cache-cache avec lui.
22. Je lui donnerais un bain pour l'apaiser.

Constructions relevées :	Numéros des énoncés
Phrase simple S+V +V	4
Phrase simple S+V+ complément	2-3-6-12- 18-19-21
Phrase simple + pronom COD ou COI	
Pronom COD ou COI	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-18-19-20
Adverbe	9-17
Comparaison	10-11-18
Introduceur de temporalité	14
Pour + V	5-8-9-14-16-17-20 -22
Pour + que (relative)	1-7-10-11-13-15

Annexe 17

Enoncés de 5 élèves du groupe classe à partir d'une affiche

27 avril 2021

Les élèves sont au coin regroupement et observent une affiche. Elle ne comporte aucun texte et donne à voir un loup à lunettes qui porte un bonnet et qui est installé dans un lit. La couverture est remontée ne laissant voir que sa tête. Il lit un livre dont la couverture est jaune. Les élèves ont tous reconnu le loup. Ils sont invités à répondre à la question « **que pensez-vous du loup qui est sur cette affiche ?** »

	Enoncés
1	C'est un loup qui lit une histoire
2	C'est un loup qui lit une histoire pour s'endormir
3	C'est un loup qui lit un livre pour aller à l'école
4	C'est un loup qui lit un livre parce que c'est les devoirs pour le lendemain
5	C'est un loup qui lit un livre qui explique comment attraper les enfants pour les manger
6	C'est un loup qui a des lunettes
7	C'est un loup qui est dans son lit
8	Il lit un livre pour apprendre à cuisiner
9	Peut-être il sait pas cuisiner le poisson alors il lit un livre pour apprendre à cuire le poisson
10	Il pense à manger les enfants ou des lapins
11	Il fait penser à la grand-mère du petit chaperon rouge parce qu'il est habillé avec ses habits.

Annexe 18

Mehrgan consulte le CVN

Transcriptions partielles de plusieurs petites vidéos du 11.03.21

Mehrgan regarde le cahier de vie numérique, au calme, dans le couloir près de la classe. Il est avec l'enseignante qui s'entretient avec lui et qui le filme. Bryan est aussi dans le couloir, il déambule avec un jouet. Mehrgan consulte les pages « lexique » créées à partir de son arrivée à l'école, en janvier. Mehrgan est désigné par M, l'enseignante par E et Bryan par B.

1	E	(Mehrgan est sur la page présentant le mot « écureuil » et une photographie de cette espèce animale. E détache les syllabes PHOTO 1) é / cu / reuil
2	B	Tu X en photo
3	M	(il appuie sur le haut-parleur et entend le mot « écureuil ») écureuil PHOTO 2
4	E	Ecureuil /très bien
5	M	(Il change de page, appuie sur le haut-parleur suivant et répète ce qu'il vient d'entendre) souris (il change ensuite de page et marque un arrêt PHOTO 3)
6	E	Oui / c'est une souris (Mehrgan passe à la page suivante et appuie sur le haut-parleur pour entendre le mot suivant) tu as entendu ? (en détachant les syllabes) dî / ner (retour à une prononciation normale) dîner / c'est quand tu manges (Mehrgan hoche la tête)
7	M	C'est quand tu manges (Mehrgan change de page)
8	E	(E parle en détachant les syllabes) sur / prise (E fait le bruit de l'étonnement puis prononce normalement) surprise (Mehrgan change de page et E détache à nouveau les syllabes) fra pper
9	M	frapper (il change de page et appuie sur le haut-parleur)
10	E	c'est quoi ? la neige
11	M	(il change de page, appuie sur le haut-parleur qui diffuse le mot « crépiter »)
12	E	cré-pi ter (Mehrgan montre du doigt la photo du feu qui brûle dans un poêle à bois 1 :11) oui c'est le feu qui crépité tu as raison / c' est très bien (Mehrgan hoche la tête) c'est le feu qui crépité /oui (Mehrgan change de page appuie sur le bouton) c'est quoi ? c'est un loup (Mehrgan hoche) un loup (Mehrgan change de page) trembler comme ça (E agite la

PHOTO 1



PHOTO 2



PHOTO 3



		<i>main en tremblant) trembler (Mehrgan change de page et appuie sur le haut-parleur) qu'est-ce que c'est ?</i>
13	M	mié
14	E	miel c'est du miel oui (<i>Mehrgan change de page</i>)

La captation est interrompue puis reprend, Mehrgan consulte toujours les pages « lexique » du CVN.

15	E	c'est quoi ça ?
16	M	grand petit
17	E	lequel est grand ? (<i>Mehrgan montre le plus grand des deux personnages PHOTO 4</i>) oui il y a un grand monsieur et un petit monsieur celui-là (<i>E montre le petit monsieur</i>) il est groooooos (<i>E fait des ronds sur le ventre du monsieur</i>) regarde comme ça (<i>Mehrgan regarde E qui mime un gros ventre et gonfle ses joues PHOTO 5</i>) grooos et celui-là (<i>elle pointe sur la photographie l'autre monsieur</i>) il est tout maigre (<i>elle montre à Mehrgan son petit doigt à la verticale</i>) maigre / (<i>Mehrgan hoche la tête</i>) / tu le dis maigre ?
18	M	(<i>Mehrgan appuie sur le haut parleur qui diffuse l'enregistrement du mot « maigre » PHOTO 6</i>) maigre
19	E	oui il est maigre c'est bien Mehrgan bravo

PHOTO 4

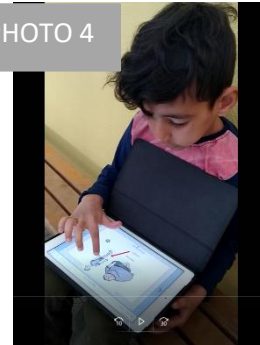


PHOTO 5

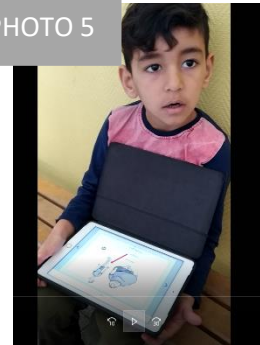
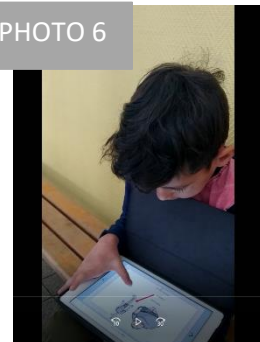
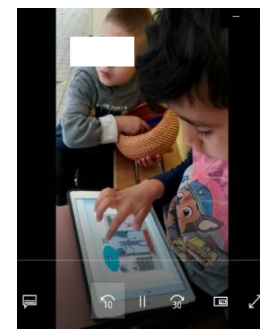


PHOTO 6



Une nouvelle captation est enregistrée. Mehrgan est cette fois ci sur une page « histoire ». Il s'agit de celle intitulée *Le dîner surprise*.

20	E	qu'est-ce que c'est ça Mehrgan ? (<i>E montre la page avec la photographie de la couverture d'un album</i>) tu dis ?
21	M	liv
22	E	C'est le livre /// là / tu peux appuyer (<i>E montre le bouton haut-parleur</i>) tu appuies (<i>on entend l'enregistrement d'un enfant qui nomme le titre du livre « le dîner surprise »</i>) le dîner surprise (<i>E</i>



		<i>montre les mots du titre sur la photographie en même temps qu'elle les formule)</i>
23	E	<i>C'est qui ? (E pointe le loup sur l'illustration qui est sur le CVN) / c'est qui ça ? / là/ c'est qui ?</i>
24	M	<i>le leu</i>
25	E	<i>oui ! c'est le loup / qu'est ce qu'il fait / le loup ? (Mehrgan appuie sur un haut parleur qui diffuse l'enregistrement de l'histoire) et là (E pointe sur l'écran) / c'est qui ? /// (Mehrgan regarde E puis l'écran) c'est la poule / qu'est ce qu'elle fait la poule avec le loup ? / ils font quoi ? /// (Mehrgan change de page)</i>



TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 -Présentation des gestes modèles et réponses des nouveau-nés.	20
Figure 2 -Schématisation de la dynamique interactionnelle dans l'acquisition du langage, d'après Canut (2007 : 3).....	23
Figure 3 -Environnement social et productions en interaction, d'après Hart et Risley (2003).....	24
Figure 4 - Représentation de la compétence bilingue au moyen d'un double iceberg par Cummins (2005 :5)	29
Figure 5 - Schématisation de l'étayage de l'oral en contexte d'acquisition de la L2 par Simonin (2018 :76).....	29
Figure 6 -Extraits de cahiers de vie de MS avec dessin ou photographies légendés par les élèves avec l'aide de leur famille.....	40
Figure 7 -Extraits de cahier de vie de GS avec photographies et légendes réinvestissant les apprentissages en écriture cursive.....	40
Figure 8 - Plus-values du numérique selon les fonctions pédagogiques d'après Tricot et Chesné (2020)	46
Figure 9 - Conditions d'usage des outils numérique d'après Tricot (2020).....	47
Figure 10 -le quartier de Pézole-Les Longines.....	49
Figure 11 - implantation de l'école maternelle Pézole dans le quartier	49
Figure 12- photographie de l'école maternelle Pézole	50
Figure 13 - Taux d'équipement des ménages en bien électroniques de 2008 à 2017.....	58
Figure 14 - capture d'écran d'une page "comptine.....	60
Figure 15 - capture d'écran d'une page comptine avec lien vers œuvre musicale.....	61
Figure 16 - capture d'écran d'une page comptine avec aide à la mémorisation	61
Figure 17 - capture d'écran d'une page "nous avons appris"	62
Figure 18- capture d'écran d'une page lexicque"	64
Figure 19 - capture d'écran d'une page lexicque avec traduction dans plusieurs langues	64
Figure 20 - capture d'écran d'une page "lexique" en lien avec un atelier cuisine	65
Figure 21 - capture d'écran d'un page "lexique" autour de la découverte et de l'appropriation d'un mot nouveau	66
Figure 22 - capture d'écran de présentation du travail autour d'une histoire (exemple de Cornebidouille).....	67
Figure 23 - captures d'écran des pages autour supports à la narration (exemple de l'histoire du Petit ogre veut aller à l'école).....	68
Figure 24 - capture d'écran du questionnaire en ligne 2019/2020.....	73
Figure 25 - grille d'analyse de syntaxe à partir de Canut (2018 : 104).....	77
Figure 26 - Première table ronde consultative.....	87
Figure 27- Seconde table ronde consultative.....	87
Figure 28 - Analyse des réponses apportées au questionnaire	89
Figure 29- Pâtisseries offertes par des mamans turcophones.....	91
Figure 31 - Photo d'Alice qui consulte le CVN avec une camarade.....	101
Figure 32- Alice et le plaisir de raconter.....	105
Figure 33- Samya chante à la maison.....	113
Figure 34 - Samya montre les pages du CVN à sa maman	114
Figure 35- Localisation de Kondôz et groupes ethnolinguistiques de l'Afghanistan.....	116

Figure 36 - comparaison des constructions en pashto et en français, source LGIDF.....	117
Figure 37- Mehrgan réagit à l'écoute d'un mot anglais qu'il connaît	121
Figure 38- Mehrgan se sert du CVN et de l'étayage gestuel de l'enseignante pour accéder au sens du mot	122
Figure 39- Mehrgan suit une histoire sur le CVN	122
Figure 40 - Evolution des productions et acquisitions d'Mehrgan dans sa langue de scolarisation...	123
Figure 41- modélisation du rôle du CVN	126

BIBLIOGRAPHIE

- Adda, J. (1982). L'Observation de Classes et le Paradoxe de l'Observateur. *Educational Studies in Mathematics*, 13(1), 21-32. Retrieved January 17, 2021, Repéré à <http://www.jstor.org/stable/3482420>
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*,(16), 34–52. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Auduc, J-L., Duffez, V., Maréchal, E., (2019). *Les relations école-familles: mettre en oeuvre et faciliter les bonnes pratiques*, Dunod.
- Batista, A., Bignasca, T., Blondel, M., Boutet, D., Capirci, O., Colletta, J., Totozani, M. (2010). *Multimodalité de la communication chez l'enfant*. Lidil.
- Bautier, E. (dir.), (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Editions de la Chronique sociale.
- Bernicot, J., Veneziano, E., Musiol, M., Bert-Erboul, A., (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris : L'Harmattan
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble, PUG
- Boiron, V. (2006). « Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle », dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°15, 2006. La littérature de jeunesse à l'école. pp. 11-25. Repéré à www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2006_num_15_1_1074 (consulté le 27.10.20)
- Boiron, V. (2017). Apprendre à parler pour comprendre et penser son propre rapport au monde. Dans Lardon, I.(dir) GFEN Maternelle, *Maternelle, Apprendre à comprendre dès l'école maternelle ,Réflexions, pratiques, outils*,(chapitre 1).Lyon : Editions de la Chronique sociale.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Boisseau, P. (2011). Pédagogie du langage : rôle des maîtres E et des maîtres des classes, dans Toupiol, G., (dir.), *Mémoire, langages et apprentissages* (p55-72). Paris : Retz.
- Bassano, D. (2007). Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. E. Demont & MN. Metz-Lutz. *L'acquisition du langage et ses troubles*, SOLAL Editeurs, pp.13-46, 2007, Collection Psychologie. Repéré à hal-00601129
- Bouffard, T., & Couture, N., (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19-38.
- Bourdieu, P.(dir.) (1993). *La misère du monde*, Paris: Seuil.

- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares Editions.
- Canut, E. (2009). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Congrès FNAME, *Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers ?*, Dole, France. Repéré à hal-00524227
- Canut, E., Masson, C., Leroy-Collombel, M., (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, Hachette Education.
- Canut, E., Espinosa, N. Vertalier, M. (2013). « Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle ». *Linx 68-69* | 2013. Repéré à <http://linx.revues.org/1489>
- Canut, E. (2019). De l'impact d'un dispositif d'«entraînement au langage » sur l'apprendre à parler des enfants de maternelle allophones. *Éducation & didactique*, vol. 13(2), 105-118. Repéré à <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.4000/educationdidactique.4136> (consulté le 28.10.20)
- Canut, E., Vertalier, M., *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*, Paris, l'Harmattan.
- Canut, E. et Vertalier M., (2011). « Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition », Communication à la Journée d'étude *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit : retour sur des questions théoriques*, Paris, 19 novembre 2011.
- Ceci, J-F. (2019), Apprentissage du et par le numérique : la formation des jeunes générations à un juste usage du numérique dans *Enjeux Numériques*, n°6, 76-81, Aliceles des mines
- Chaffret, A. (2013). « L'utilisation du "cahier de vie" comme support à la production orale en petite section de maternelle », repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01089926>
- Champagne, M., Lalina Coulange, L., (2019). *Pratiques langagières et difficulté scolaire : des questions didactiques ou pédagogiques ?* in *Education & Formation – e-312*, Mai – 2019
- Chauveau, G. (1992). *Relations école familles populaires et réussite au CP*, Revue française de pédagogie, N°100, Juillet-Août-septembre 1992, p.5-18
- De Chaisemartin, C., Combier, C., Daviot, Q., Gurgand, M., Kern, S. (2020). Inégaux dès le berceau : des SMS pour améliorer les interactions langagières entre parents et enfants de familles défavorisées ?. Repéré à halshs-03019442
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 2(2), 29-49. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lis.116.0029>
- De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : le rôle central de l'environnement linguistique. Dans Kern, *Le développement du langage oral chez le jeune enfant* (pp.123-148), DeBoeck

Del Ré, A., Nogarini Hilário, R. (2014). « Concilier les données qualitatives et quantitatives : un défi pour les recherches en acquisition du langage », *Corela* [En ligne], HS-15 | 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 19 février 2021. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/corela.3564>

Dister, A., Simon, A-C.,(2007). *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*. In: *Arena Romanistica*, Vol. 1, no. 1, p. 54-79, Repéré à <http://hdl.handle.net/2078.1/83571>

Dodane, C., Del Ré, A.(2018). « Enfance et langage : voix, corps et discours », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 70 | 2018, mis en ligne le 22 janvier 2019, consulté le 20 février 2021. Repéré à <https://doi.org/10.4000/praxematique.4742>

Fluckiger, C., (2020). *Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires*, Paris : Cnesco.

Francis, V., (2021). Le cahier de vie, un support de coéducation à l'école maternelle ? (pp117 - 137) dans Groux D., *Quelles pratiques innovantes pour rapprocher l'école des familles ?* Revue française d'éducation comparée n°20. Paris : L'Harmattan

Eduscol (2016) *Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie II.3 - Lien oral-écrit - Comptines, formulettes et jeux de doigts*, Repéré à <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=chant+comptine+cycle+1+eduscol#>

Eduscol (2011) *Le langage à l'école maternelle*, Repéré à https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

El Abed Gravouil H., David J. (2016). Produire des récits oraux avec des élèves allophones. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 77-92. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0077>

Forest, D. (2013). Recueil de données vidéo en situation didactique : quelques éléments méthodologiques et techniques. *Recherches en didactiques*, 16(2), 101-119 <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0101> (consulté le 11.11.20)

Garcia-Debanç, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 107-118. Repéré à <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/lfa.195.0107>

Gellman-Garçon, È. (2007). Le mutisme sélectif chez l'enfant : un concept trans-nosographique. Revue de la littérature et discussion psychopathologique [1]. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 50(1), 259-318, Repéré à <https://doi.org/10.3917/psy.501.0259>

Gioux, A-M. (2000). *Première école, premiers enjeux*, Hachette éducation

Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Canopé.

Grandaty, M. (1998). *Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2*, dans Gadet F, Le Cunff C., Turco G. *L'Oral pour apprendre*. Paris: INRP.

Grandaty, M. (2016). "Enseigner l'oral à la maternelle", le mercredi 23 novembre 2016, à Nîmes, Université de Nîmes-Vauban.

Guernier, M.-C. & Sautot, J.-P. (2011). " *Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques*". Les concepts et les méthodes en didactique du français. B. Daunay et al. (coord.), pp. 251-270.. Presses Universitaires de Namur.

Kail, M. (2015). *L'acquisition du langage*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. Repéré à <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/puf.kail.2015.02>

Kail, M. (2020). *L'Acquisition du langage*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. Repéré à <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/puf.kail.2020.01>

Karsenti, T., Fievez, A. (2013). « *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis* ». *Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants*. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/266672480_L%27iPad_a_l%27ecole_usages_avantages_et_defis_Resultats_d%27une_enquete_aupres_de_6057_eleves_et_302_enseignants (consulté le 22.10.20)

Karsenti, T. <https://ecolebranchee.com/usage-pedagogique-des-tablettes-conclusion-du-dossier/>, consulté en mars 2020

Kern S., (2019). Le développement du langage chez le jeune enfant, De Boeck Supérieur.

Kristensen, H. (2000) Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder, *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, February 2000, 39 (2), 249-256.

Labrell, F. (2005). Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? *Revue Française De Pédagogie*, (151), 17-28. Retrieved October 27, 2020. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/41202044>

Lahire, B. (2019). (dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.

Larrouy-Maestri, P.(2009). *Le chant comme support à l'acquisition du langage : Effets de l'expertise musicale ou linguistique*, Repéré à <http://hdl.handle.net/2268/161506>

Leleu-Galland, E., (2002). *Les cahiers, mémoires de vie*, CNDP Collection Première école

Maire Sandoz, M. (2017). Professionnaliser les relations école-famille. *Administration & Éducation*, 153(1), 37-42. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0037>

Mazur-Palandre, A., Colón de Carvajal, I. (2019). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble : UGA Éditions. doi :10.4000/books.ugaeditions.10866

Morgenstern, A., (2014). "Le langage de l'enfant : de l'éclosion à l'explosion", *La Clé des Langues*, Lyon : ENS de Lyon/DGESCO (ISSN 2107-7029), (Consulté le 18/04/2021)

<http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/introduction-a/le-langage-de-l-enfant-de-l-eclosion-a-l-explosion>

Mouchon, J. (1985). « A propos de la notion de “paradoxe de l'observateur” en sciences humaines », *Semen*, mis en ligne le 04 juin 2007, consulté le 16 janvier 2021. <http://journals.openedition.org/semen/3614>

Mourot, E. (2017). Construire la signification des objets scolaires. Dans Lardon I.(dir) GFEN Maternelle, *Maternelle, Apprendre à comprendre dès l'école maternelle, Réflexions, pratiques, outils*, (chapitre 1). Lyon, Editions de la Chronique sociale.

Leleu-Galland, E. (2002), *Les cahiers, mémoires de vie*, CRDP de l'académie d'Amiens

Nonnon, E. (2011). « L’histoire de la didactique de l’oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 15 février 2021 <http://journals.openedition.org/pratiques/1739> ; <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>

Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l’école : Quels lieux de reconnaissance des parents ? *Administration & Éducation*, 153(1), 43-49. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0043>

Pégaz-Paquet, A., Cadet, L. (2016). Prendre/apprendre la parole : l’oral à l’école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 9-22. <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/lfa.195.0009>

Périer, P. (2007). « Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question », *Tisser des liens pour apprendre*, Paris : Retz/Fname

Peroz, P. (2015). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pratiques et l'enseignement du français. Bilan et perspectives, Metz. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01223443/document>

Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 1(1), 99-118 <https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>

Pooley, T. (1996). *Chtimi: The urban vernaculars of northern France*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Prêteur, Y. (2002). “Développement de l’estime de soi et réussite scolaire”, in *Résonnances, mensuel de l’Ecole valaisanne*, N°3.

Roux-Baron, I. (2019). « Réduire les inégalités sociales en enseignant la compréhension de textes narratifs à l’école maternelle », *Repères* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 25 février 2020, consulté le 15 février 2021. <http://journals.openedition.org/reperes/2126> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.2126>

Saliou-Guilvarch, M. (2017). *La tablette en petite section de maternelle*. Les acteurs du savoir

Spaëth, V. (2008). « Le français langue de scolarisation et disciplines scolaires » dans Chiss J-L (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Paris : Didier, p 62-100

Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition* 106(2), 975-983

Simon, J-P. (2015). "Les normes de transcription" Repéré à <http://jeanpascal.simon.free.fr/spip/spip.php?article67>

Soulé, Y. (2017). *La délicate question du langage à l'école maternelle*, conférence du 23.03.201, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/maternelle/la-delicate-question-du-langage-en-maternelle7>

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages », 31-54.

Thamin, N. (2015). « Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle: pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté ». Dans Simon, Dompmartin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve éditions. pp. 141-166.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique* (Mythes et réalités). Paris: Éditions Retz.

Tricot, A. (2020). *Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?* Paris :Cnesco.

Veneziano, E. (2014). dans *Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage*. *Contraste*, 39(1), 31-49. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0031>

Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, 3(3), 119-136. <https://doi.org/10.3917/spi.075.0119>

Mots clés :

oral - école maternelle - coéducation – cahier de vie numérique – étayage

Résumé :

Le développement langagier de l'enfant s'inscrit dans une dynamique interactionnelle. Les élèves arrivent à l'école maternelle avec des niveaux langagiers très hétérogènes en fonction des interactions et des étayages dont ils ont pu bénéficier jusque-là. Cette recherche s'intéresse à l'engagement et au développement des productions orales des élèves d'école maternelle. Elle évalue, à l'école et au sein des familles, l'impact de la mise en place d'un cahier de vie numérique sur les productions orales des élèves. Elle vise également à savoir si le cahier de vie numérique est un levier de coéducation entre l'école et les familles.

Keywords:

oral - kindergarten – coeducation – school life notebook – shoring

Abstract :

Children's language development is part of an interactional dynamic. Students arrive at kindergarten with very heterogeneous language levels depending on the interactions and support they have received up to that point. This research focuses on the engagement and development of oral productions of kindergarten students. It evaluates, at school and within families, the impact of the implementation of a digital life notebook on the oral productions of pupils. It also aims at knowing if the digital life notebook is a lever of coeducation between the school and the families.