

Affichages et outils individuels d'élèves pour la lecture : types et usages dans trois classes de première année d'école élémentaire française

SOPHIE BRIQUET-DUHAZÉ
Université de Rouen

VERONIQUE MIGUEL-ADDISU
Université de Rouen

Résumé

Notre étude s'inscrit dans une recherche nationale de l'enseignement du lire/écrire en classe de Cours Préparatoire pilotée par Roland Goigoux depuis 2011 au sein de l'Institut Français d'Éducation. À la suite du rapport quantitatif qui fait état d'une grande diversité de pratiques dans les 131 classes de l'étude, nous adoptons une démarche qualitative pour décrire et interpréter le traitement des affichages et outils didactiques qui soutiennent le décodage au début de l'année de CP. De par leur caractère composite et leur statut particulier dans la classe, ces objets littératisés supposent un traitement didactique spécifique. Or ces pratiques sont encore mal connues de la recherche. Pour les décrire et en préciser les enjeux, cet article se focalise sur trois classes implantées dans des milieux sociaux contrastés. L'hypothèse est que ces traitements diffèrent d'une classe à une autre et qu'il est possible d'identifier des facteurs d'inégalités des apprentissages de la lecture. Les résultats montrent que les affichages et outils donnent une illusion d'homogénéité alors que les traitements didactiques diffèrent d'un maître à un autre indépendamment des contextes. Ces différences suggèrent que les représentations sociolinguistiques que ces enseignants ont de l'écrit influent sur leur traitement didactique. On peut supposer qu'ils génèrent des inégalités d'apprentissage.

Mots-clefs

littéracie scolaire, affichage didactique, lecture, inégalités scolaires, didactique du français

Introduction

Notre étude s'inscrit dans une recherche quantitative et qualitative de l'enseignement du lire/écrire en classe de Cours Préparatoire (CP)¹. Piloté par Roland Goigoux depuis 2011, ce projet encore en cours rassemble une soixantaine d'enseignants-chercheurs ayant enquêté en 2013/2014 dans 131 classes de CP en France. Dans l'académie de Rouen, l'un des 14 sites de cette recherche nationale, sont concernées trois classes de Cours Préparatoire (première année d'école élémentaire dédiée à l'apprentissage de la lecture entre autres). Comme toutes les autres, elles ont été filmées durant trois semaines, en septembre, mars et mai. Les élèves ont été évalués en septembre et juin. Les résultats

¹ Le CP (Cours Préparatoire, 6 ans) correspond à la 1^{ère} année du primaire au Canada.

quantitatifs déjà publiés montrent que la progression des élèves varie notamment selon le traitement didactique que les enseignants font d'une même tâche, ce qui appelle à des analyses qualitatives à visée compréhensive des séances d'enseignement. L'analyse quantitative multivariée montre par ailleurs que le milieu social génère des différences en défaveur des élèves de milieux défavorisés, mais des facteurs inhérents aux situations didactiques peuvent contrebalancer ces effets².

Cherchant à documenter les facteurs influant dans le traitement didactique d'une même tâche dans des classes contrastées en termes socioéconomiques, notre article se focalise sur des outils collectifs et individuels utilisés en classe dans le cadre de l'apprentissage de la lecture : les affichages et fiches-mémo d'élèves (Bishop & Sraïki, 2007 ; Brigaudiot, 2006). Cette analyse compréhensive vise à identifier des liens didactiques entre des facteurs d'inégalités et des processus d'enseignement/apprentissage de la lecture lorsqu'ils s'appuient sur ces outils textuels composites.

Après avoir contextualisé notre étude au sein de la recherche IFE en montrant comment ces trois classes différenciées sur le plan socioéconomique se rapprochent sur le plan didactique, nous problématiserons les objets pédagogiques que sont les affichages et les outils individuels pour le décodage dans le champ de la didactique du français. Nous faisons l'hypothèse que des traitements didactiques sont identifiables dans ces trois classes par l'analyse de ces outils et supports dans la classe, et par l'étude des interactions verbales qui les thématisent. Nous postulons que l'identification de ces traitements didactiques peut aider à comprendre en quoi les pratiques de littératie scolaire peuvent – ou non – risquer de favoriser des malentendus sociocognitifs.

Dans notre corpus, nous verrons quel rapport à la lecture les usagers sont invités à construire par le biais de ce qui est érigé par les enseignants en outil didactique. Ces derniers cherchent là à élaborer des conditions favorables d'appropriation, processus que chaque élève transforme par l'usage qu'il fait de l'objet. Les analyses de ces affiches et outils montreront pourtant aussi comment les usages s'inscrivent dans des représentations de savoirs littératiés « *invisibles au sein des pratiques* » (Bautier, Catteau, Joigneaux & Thouny, 2011, p. 46), ce que chaque enseignant met en scène par un étayage qui lui est propre. Nous verrons cependant que l'effet du milieu socio-économique sur ces modes de traitement n'est pas visible à l'échelle de trois classes, même contrastées.

La recherche nationale française « Lire-écrire »

Le groupe de travail a été créé en 2011 à l'IFE (Institut Français d'Éducation) par Roland Goigoux, professeur des Universités. Il est composé d'une soixantaine d'enseignants-chercheurs appartenant à treize équipes universitaires françaises (Bordeaux, Cergy-Pontoise, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Lille, Lorraine, Lyon, Montpellier, Nantes, Rennes, Rouen, Toulouse) œuvrant au sein de sous-groupes comme l'étude du code, de la compréhension, de l'écriture...

L'objectif du groupe est de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur les conditions à réunir pour améliorer les apprentissages du lire-écrire, en particulier pour les élèves entre cinq et huit ans qui ont le plus

² Le rapport, la synthèse sont disponibles à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire>

besoin de l'école (ceux dont les apprentissages dépendent le plus de l'intervention pédagogique conduite dans le cadre scolaire). Il s'agit d'identifier quels sont les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus pertinents à chacune des étapes du cycle 2 : grande section, cours préparatoire et cours élémentaire. Et de chercher à savoir selon quelles progressions, quels dosages, quelles hiérarchies et quelles combinaisons, ces pratiques d'enseignement visant les compétences définies dans les programmes bénéficient de manière différenciée aux différents publics d'élèves³.

Cette étude vise à mesurer l'influence des choix didactiques des professeurs des écoles sur la qualité des apprentissages des élèves en lecture/écriture. Les performances des 2507 élèves de CP ont été évaluées en septembre et juin. Les 131 chercheurs et enquêteurs ont observé les classes trois semaines durant l'année scolaire 2013-14 (septembre, mars et mai) à l'occasion de toutes les leçons impliquant la lecture et l'écriture, et cela sur chacun des 14 sites en France. Des enregistrements vidéo ont été réalisés ainsi que le relevé des différentes tâches afférant à ces leçons selon un tempo en minutes et secondes. Outre la focalisation sur les pratiques des maîtres, ce protocole permet d'identifier des corrélations entre enseignement et apprentissage au sens large. Au niveau qui nous intéresse ici, les données recueillies éclairent les conditions d'appropriation de savoirs objectivés dans la classe : l'analyse des outils didactiques renvoie à ce que les élèves peuvent – ou non – mettre en œuvre pour construire leur savoir en lecture. De ce fait, nous avons circonscrit notre étude à la seule semaine incluant un apprentissage systématique et raisonné du code : la semaine d'observations nationales menées en novembre. Par ailleurs, nos analyses devant s'appuyer sur un faisceau d'indices dépassant le simple cadre des vidéos, ce sont les trois classes dans lesquelles nous nous sommes impliquées en tant que chercheuses-enquêtrices et issues d'un seul site, celui de l'académie de Rouen, qui sont l'objet de cette analyse qualitative. Comme nous le développerons plus bas, notre recherche ne se veut donc pas explicative mais compréhensive.

Les trois classes concernées ici se trouvent en milieu urbain, dans trois milieux contrastés sur le plan socio-économique : C1-f (18 élèves) est dans un milieu plutôt favorisé, C2-tdf (18 élèves) dans un milieu très défavorisé et C3-m (24 élèves) dans un milieu mixte. Tous les maîtres ont au moins 12 ans d'expérience professionnelle et sont visiblement engagés dans leurs tâches d'enseignement, ils veillent à accompagner les élèves dans leurs apprentissages, en particulier les élèves qu'ils considèrent en difficulté. Cette semaine-là, ils ont consacré entre 6 heures (C3-m) et 7,5 heures (C2-tdf) à des tâches de lecture et écriture. La lecture et le décodage proprement dit représentent entre 38 % (C1-f) et 50,5 % (C2-tdf) du temps d'enseignement. Dans leur enseignement, les trois maîtres adoptent une approche intégrative (Goigoux & Cèbe, 2006) : ils combinent décodage, compréhension, écriture et production, acculturation à l'écrit. Cependant, le rythme d'apprentissage des graphèmes est très contrasté : cette neuvième semaine, 16 phonèmes ont été étudiés en C1-f contre 10 en C2-tdf et 8 en C3-m. Nous en verrons les traces dans les affichages didactiques et dans les outils individuels.

³ Citation et développement issus du site de l'IFE consultable à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupe-de-travail/lire-et-ecrire-a-lecole-primaire>

Problématique et hypothèses

Cette recherche exploratoire vise à pointer des liens didactiques entre des facteurs d'inégalités et des processus d'enseignement/apprentissage de la lecture lorsqu'ils s'appuient sur des outils textuels composites, tels que les affiches exposées dans les trois classes et les fiches-outils individuelles. On sait que ces objets influent sur les apprentissages littérariés du fait de leur dimension composite mais aussi de par leur statut d'écrit structurant aux yeux des élèves. Ainsi,

[I]a souplesse d'utilisation de ces documents fragmentés et non linéaires, qui permet à leurs utilisateurs de choisir les informations dont ils ont besoin pour les aider à construire un modèle mental, a pour contrepartie une exigence cognitive plus grande, à la fois parce qu'ils sont moins guidés par une organisation rhétorique du texte et parce que les aspects métacognitifs liés à la régulation de leur lecture et la conscience de l'état de construction du modèle sont ici encore plus décisifs que dans la lecture d'un texte linéaire (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012, p. 65).

Concernant les affiches, cette complexité discursive se double de leur statut de garant d'un savoir naturalisé parce que fondé sur l'ostension de l'objet (Mercier, Rouchier & Lemoyne, 2001, p. 239) : ces objets « portent l'illusion que l'évidence de ce qui se voit pourrait donner l'accès immédiat à un système d'objet, dans les mots justes qui en disent la vérité » et produisent ainsi potentiellement des enseignements porteurs d'un discours empirique sous-jacent, d'un savoir qui serait approprié du fait de son instrumentalisation plutôt que de son questionnement.

Peut-être s'agit-il en effet de cela pour le décodage. Cependant, les caractéristiques de l'outil ne masquent pas la diversité des usages, ce qui nécessite de délimiter les contours des outils en tant qu'objets didactiques mais aussi sociolinguistiques, ce qui fait apparaître les normes en jeu dans leurs usages. L'originalité de notre étude réside dans l'analyse d'écrits scolaires ayant officiellement un double statut dans la classe : outils et ostentations des savoirs, ils donnent à percevoir des représentations différentes, voire opposées, de la littératie scolaire auprès des enseignants. À ce titre, elle contribue à éclairer les processus d'inégalité scolaire.

Cadre théorique

L'outil dans la classe et ses fonctions : mode de catégorisation

Dans les classes primaires, où les professeurs des écoles par définition ont la double polyvalence et enseignent donc toutes les matières à des élèves âgés de 2 à 11 ans, les affichages peuvent être classés en trois catégories : didactiques, administratifs et esthétiques. Nous développerons ici les affichages didactiques à l'intérieur desquels, nous pouvons distinguer les supports d'affichages comme le tableau (Nonnon, 2000) ou les contenus (Schneuwly, 2000).

Pour Meid et Barthassat (2009), l'affichage didactique est un support visuel qui contribue à la démarche d'apprentissage de l'élève, bien que son importance et son usage soient encore peu interrogés. Schneuwly (2000) considère qu'un affichage ou un support didactique présente donc une double sémiotisation puisqu'il est à la fois matérialisé,

présent en tant qu'objet à apprendre et qu'il va engendrer de nouvelles significations élaborées par les élèves. En ce sens, Dolz, Moro et Rollo (2000) pensent que l'outil d'enseignement va se transformer en outil d'apprentissage pour l'élève : objet de savoir régulateur d'apprentissage.

Mercier *et al.* (2001) décrivent finement le procédé didactique d'ostension consistant par exemple à montrer des objets, à diriger le regard des élèves afin qu'ils comprennent ce qui doit être compris mais y annoncent une limite : celle de donner, faute d'expérimentation associée, l'illusion de savoirs construits. Ce peut être en particulier le cas du tableau noir lorsqu'il est lieu d'affichage :

Le tableau noir n'est alors que l'équivalent de la table des poids et mesures, ou de la table des lettres et syllabes que les plus anciens d'entre nous ont connues parce qu'elles ont servi, à quelques variations près, plusieurs siècles durant : c'étaient de grandes feuilles imprimées, affichées de manière à être visibles de tous ; elles faisaient référence longtemps parce qu'elles portaient sur des savoirs d'apprentissage lent et ne supportaient pas la nécessité d'une adaptation à la progression de l'étude, comme c'est le cas des règles de mathématiques. Aujourd'hui on en trouve dans les classes, sous le nom d'affichages didactiques produits par les professeurs, des formes plus variables (Mercier *et al.*, 2001, p. 240).

Pourtant le tableau noir – tout comme l'affichage - est un outil professionnel médiateur de la transmission et de l'apprentissage des connaissances, même si seul l'enseignant en initie l'usage (Nonnon, 2004) : objet de traces éphémères sémiotiques, ces outils impliquent en effet la mobilisation de systèmes de représentation, de mémorisation, de catégorisation...

Individuels ou collectifs, ils peuvent donc être des aides ou des obstacles, alors même qu'ils se définissent *a priori* « comme un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations. Ainsi le tableau noir ou blanc, les cahiers, les manuels scolaires, les ordinateurs, les cartes géographiques, les compas, les flûtes... peuvent être considérés comme des outils » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay & Delcambre, 2003, p. 151). Les outils ne le deviennent donc effectivement que du fait de son traitement didactique co-construit par l'enseignant et les élèves : Schneuwly et Plane (2000) montrent que pour l'enseignant, les outils favorisent la création de milieux dans lesquels l'élève peut apprendre, offrant un moyen d'agir sur les processus psychiques pour les faire évoluer. Ce point de vue est à distinguer de celui de l'élève, pour qui les outils vont permettre de transformer ces processus psychiques. Mais pour cela, il doit se les approprier. De fait, leur définition de l'outil introduit la notion d'usage, notion sur laquelle repose notre analyse :

nous désignons par outils d'enseignement du français tout artefact introduit dans la classe de français servant l'enseignement/apprentissage des notions et capacités. [...] Ce qui compte, c'est le fait qu'ils soient mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier, et qu'ils participent d'un dispositif dans lequel ils jouent un rôle précis (Schneuwly & Plane, 2000, p. 5).

L'outil dans la classe et ses usages : modalités sensorielles

La distinction entre affichages et outils individuels d'élèves peut s'opérer sur un mode sensoriel, qui varie selon les outils, mais aussi selon ce que les élèves en perçoivent. En effet, les affichages n'étant pas à la disposition des élèves pour manipulation, ils mobilisent l'attention visuelle et quelquefois auditive si le contenu est lu. En revanche, les outils individuels des élèves incluent une modalité visuo-haptique comme le démontrent Bara, Gentaz et Colé, (2004, p. 396), à propos des lettres : « le travail sur l'identité des lettres est basé sur une exploration visuo-haptique et haptique dans l'entraînement HVAM⁴ et sur une exploration uniquement visuelle dans l'entraînement VAM⁵ ». De même, une différence notable entre les deux concerne le changement de plan, le rapport à l'espace. Sur un plan vertical essentiellement, les affichages, souvent figés mobilisent le corps de l'élève qui se doit de lever la tête, se tourner, voire se retourner pour en prendre connaissance. L'outil individuel, quant à lui, implique une pluralité de gestes individuels et successifs mobilisant les mains et la pensée simultanément tout en permettant à son usager d'en modifier le plan (ardoise par exemple). Tout en étant conditionné par sa mise en espace, l'affichage semble donner une certaine liberté silencieuse d'appropriation des savoirs. Il est support d'apprendre à apprendre, prétexte d'étayage. Nous traitons dans cette étude du traitement didactique de l'enseignant mais nous sommes conscientes que demeure la question de savoir ce qu'en font les élèves, question à laquelle ces données ne permettent pas de répondre.

Supports littéraires : des risques de malentendus sociocognitifs dans la classe

En effet, si la maîtrise de la lecture demeure un moyen d'égalité entre élèves, les supports peuvent engendrer des risques d'inégalités. Parce qu'ils permettent implicitement des formes de raisonnement hétérogènes à partir d'un document unique (raisonnements implicites ou non, formes déductives qui finalement supposent une approche inductive, résumés suggérant d'autres connaissances acquises, voire des pré-requis...) les affichages peuvent favoriser les inégalités d'apprentissage. Ces malentendus sociocognitifs « par lesquels enseignants et élèves mélangent inopportunément les logiques cognitives spécifiques de l'école et les logiques sociales » (Bautier & Rayou, 2013, p. 30), se tissent lorsqu'on a l'illusion que l'on apprend ensemble la même chose. Ils ne peuvent générer, à eux seuls des inégalités scolaires identifiables, mais contribuent à un malentendu scolaire plus complexe, qui peut s'inscrire dans une multiplicité de registres et de lieux. Ils sont susceptibles de se tisser en situation de littératie scolaire lorsque les textes sont composites, hétérogènes, plurisémiotiques. Pour ces auteurs, deux facteurs principaux peuvent favoriser les difficultés pour certains élèves : « le traitement des documents dans sa relation avec les objectifs de savoirs et, par conséquent, le type de prise en compte par les enseignants de la nécessité de conduire les élèves à mettre de la continuité dans ce qui se présente comme discontinu ». (Bautier *et al.*, 2012, p. 78). Mais l'équilibrage paraît délicat puisque « les pratiques des enseignants résultent d'un équilibre dans un système de contraintes, de savoirs et de croyances » (Bautier *et al.*, 2012, p. 78).

4 HVAM : Haptique-Visuel-Auditif-Métaphonologique (entraînement sollicitant les modalités haptique, visuelle et auditive). Concernant les lettres, il s'agit d'un travail visuo-haptique.

5 VAM : Visuel-Auditif-Métaphonologique (entraînement sollicitant les modalités visuelle et auditive). Concernant les lettres, il s'agit d'un travail visuel uniquement.

Le cadre théorique mobilisé fait donc considérer les affichages et les outils personnels de l'élève comme des objets littératisés à part entière, qui d'une part sont proposés aux élèves pour soutenir les apprentissages, et d'autre part nécessitent un traitement didactique spécifique, prenant en compte leur dimension textuelle composite mais aussi leur statut social. On peut alors supposer que les enseignants les mobilisent différemment pour une même tâche de lecture, et que cela a une influence sur les apprentissages. C'est ce que nous chercherons à éclairer.

Plutôt que de chercher à rendre visible ce qui serait une réalité objectivable et sur laquelle les acteurs auraient peu de prise, nous visons à interpréter les processus par lesquels il est possible que le malentendu advienne. Nous postulons qu'il est possible de mieux comprendre comment il se logerait dans la « construction conjointe de l'enseignement et de l'élève, qui demeure invisible à chacun » (Bautier *et al.*, 2011, p. 49). En ce sens, notre posture de recherche ne se veut pas explicative mais compréhensive.

Méthodologie et contexte didactique

Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie d'analyse qualitative des données langagières et ethnographiques à notre disposition : corpus vidéo et productions écrites, photographies, notes ethnographiques prises pendant la recherche. Notre corpus consiste donc en un ensemble de données de natures différentes, recueillies et transcrites dans des conditions comparables (vidéos de classes, photographies des productions, des affichages et des outils, progression des maîtres, typologie des tâches et des modalités de travail...). Les affichages et les trois modalités de travail en classe que nous présentons ici sont choisis selon un principe de récurrence dans ces classes.

Nous nous focalisons sur la troisième semaine de novembre, moment pendant lequel les élèves se sont appropriés les rituels de l'apprentissage de la lecture tout en restant disponibles à un fort étayage de l'enseignant. Cette semaine paraît donc propice à l'observation de modalités d'appropriations d'outils proposés par l'enseignant, qu'il s'agisse d'affichages disponibles au plus grand nombre ou d'outils individualisés.

Par ailleurs, nos analyses trouvent leur pertinence dans les liens faits entre plusieurs échelles d'analyse, liens permis par l'ampleur de la recherche nationale « Lire-écrire » : ces classes et leurs enseignants sont « ordinaires », de même que les élèves et les interactions didactiques qui structurent ces trois communautés d'apprentissage.

Nous disposons du corpus d'affichages et du corpus d'outils-mémoire d'élèves et des vidéos de séances permettant d'extraire les pratiques en situation de lecture. Pour appréhender les mobilisations potentielles des élèves, nous avons été guidées dans notre analyse par la particularité des affichages qui concernent le décodage et qui se retrouvent, de fait, dans chacune des classes observées.

Nous avons procédé tout d'abord à un tri des affichages visibles à partir des plans de classe qui montrent l'importance accordée à ces affichages, que nous avons catégorisés quantitativement et qualitativement (annexe 1). Leur présence récurrente sur les murs (toutes les classes observées ont un nombre important d'affichages didactiques concernant la lecture), vise à l'appropriation d'une littératie scolaire composite, légitime et nécessaire pour réussir.

Nous avons corrélé ces affichages aux modalités d'enseignement du code, dont le rythme varie d'une classe à une autre (annexe 2). Nous avons donc procédé à l'étude sémiotique de ce genre particulier qu'est l'affiche phono-graphologique en CP. En effet,

dans ces trois classes de CP ordinaires, les graphèmes sont présentés comme des unités de sens identifiables dès le début des apprentissages. Les affichages visent à expliciter un lien entre le signifié et le signifiant, sous sa forme orale et écrite. Les séances de décodage sont *a priori* des moments pendant lesquels les élèves sont appelés à utiliser outils personnels et collectifs pour soutenir leur effort et consolider leur savoir. Pour finir, nous avons donc analysé l'usage de ces affichages au sein de séances d'enseignement ritualisées du code (phonèmes, graphèmes) dans chacune de ces classes et avons pu identifier un script récurrent pour chacune d'elle. Or, dans ces scripts, les affichages et les outils personnels des élèves sont mobilisés de façon parfois très différente par chaque enseignant. Après avoir décrit ces objets d'un point de vue didactique, nous verrons comment chaque enseignant les convoque ou favorise leur mobilisation par les élèves.

Résultats et analyse

Après avoir distingué les affiches récurrentes dans les trois classes (emblématiques d'une culture scolaire partagée) de ceux différents selon les classes (dépendants de choix didactiques individualisés), nous avons isolé ceux relevant plus spécifiquement du lire-écrire (annexe 1). Ce sont les plus nombreux, résultat quantitatif attendu à ce moment de l'année en CP.

Parmi ces derniers, nous avons distingué les affichages explicitement disciplinaires en lecture/écriture et les affichages actionnels (pratiques littéraires). Pour les phonèmes, nous avons analysé l'ordre opéré, leur nombre et leur entrée (graphème, phonème ou les deux).

Carte d'identité des affichages et outils individuels d'élève

Les affichages pédagogiques sont présents dans chacune des classes sans différence majeure (consignes, règles de vie, code couleur des outils, etc.). Les affichages didactiques se différencient dans chaque classe tant par leur quantité que par leur diversité (annexe 1) :

- En C1-f, les affichages sont nombreux. Ils ont deux fonctions scolaires principales : synthétiser des savoirs et exposer des productions écrites.
- En C2-tdf, les affichages sont plus nombreux et surtout beaucoup plus diversifiés, ils peuvent aussi faire des ponts entre l'expérience scolaire et l'expérience sociale (graphèmes en lien avec les prénoms, calendrier manipulable, photos d'artistes etc.).
- En C3-m, les affichages sont moins nombreux et moins diversifiés, ils visent à une immersion visuelle et spatiale dans l'écrit (paragraphes entiers affichés).

Parmi les 3 affichages communs dont l'utilisation est sollicitée par les maîtres, nous avons retenu comme emblématiques des affichages ordinaires en CP les fiches-sons et les panneaux synthétiques sur un graphème en contexte. Parmi les outils qui diffèrent d'une classe à l'autre et qui sont effectivement sollicités, nous en avons retenu trois comme représentatifs des pratiques enseignantes dans chacune des classes. Nous reproduisons ci-dessous ces indices de représentations sociales de l'écrit assez différentes d'un enseignant à un autre:

- un tableau synthétique et thématique de graphèmes proches en C1-f (élaboré par le maître, figure 1),
- un tableau dynamique analytique des graphèmes en C2-tdf (complété par la classe, figure 2)
- des paragraphes de textes en C3-m (copie du maître, reproduction d'un texte narratif, figure 3).

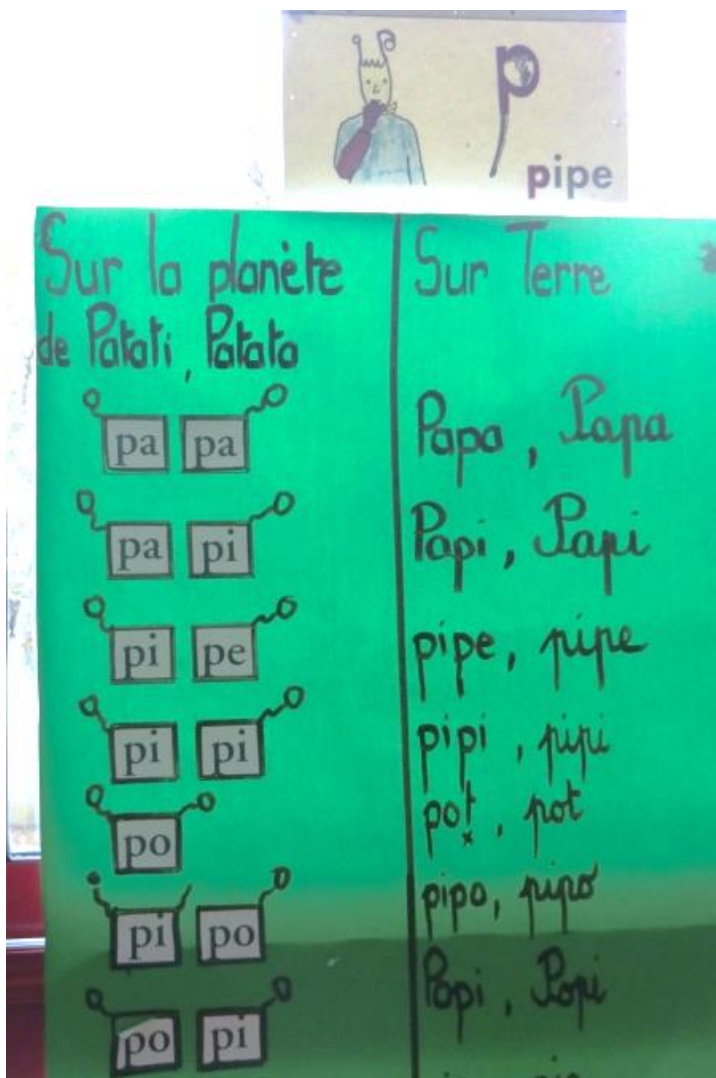


Figure 1. C1-f : tableau synthétique thématique de graphèmes proches

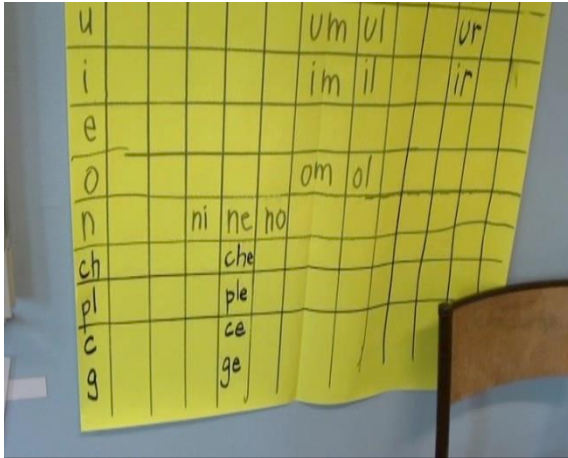


Figure 2. C2-tdf : tableau analytique dynamique de graphèmes

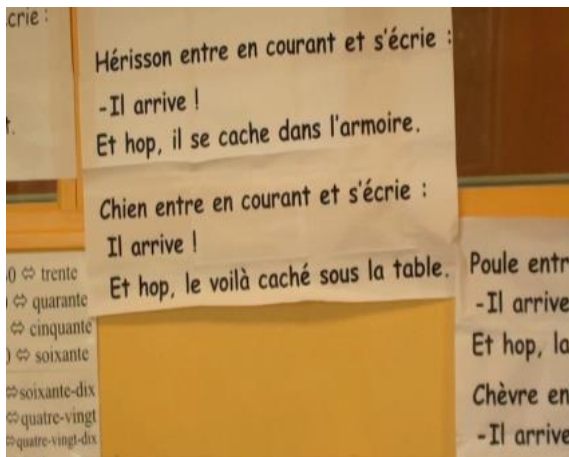


Figure 3. C3-m : texte narratif

Les outils individuels des élèves se caractérisent par une forte disproportion dans les trois classes. Les élèves de C1-f disposent d'un cahier de sons et de lettres, d'une fiche plastifiée avec flèches de sens permettant les essais en écriture, de caches d'écriture et de lecture (fiches cartonnées laissant apparaître un cadre découpé plus ou moins grand), une ardoise, un porte-vues de production d'écrits (contenant des mots outils et des cartes d'aides pour écrire des histoires : personnages, animaux, actions, sentiments, accessoires). Alors que les affichages ont une fonction plutôt synthétique et sont peu diversifiés, les outils individualisés sont variés et soutiennent le geste de lecture plutôt que les unités graphémiques. Les élèves de C2-tdf ont un cahier de « sons » individualisé, ils se servent d'une ardoise et travaillent parfois seuls la lecture des graphèmes sur un ordinateur. Les élèves de C3-m ont un carnet de sons et pour chaque son, un enfant faisant un geste associé est photographié. Cet outil soutient donc plutôt le développement de la conscience phonologique. En C2-tdf et en C3-m, les élèves les plus en difficulté (selon le maître) ont des sous-mains sur lesquels sont inscrits les graphèmes les plus fréquents, outil qu'ils peuvent sortir s'ils le souhaitent (rarement selon nos observations) ou sur l'invitation du maître (occasionnellement selon nos observations).

Progression en phonèmes concernant le décodage et analyse des affiches

Nous avons relevé, pour les trois classes, les correspondances phonèmes/graphèmes étudiées durant les 9 premières semaines après la rentrée scolaire de CP (soit semaine 47, non incluse (annexe 2) tout en demandant à chaque enseignant de préciser l'entrée (P pour Phonèmes ; G pour Graphèmes et PG pour les correspondances). C1-f et C3-m ont une entrée par le phonème tandis que C2-tdf étudie d'emblée les correspondances grapho-phonémiques. Tous étudient individuellement de façon ritualisée chaque phonème et chaque graphème associé, selon une procédure mise en place avec les élèves dès le début de l'année, et dans laquelle les affichages jouent un rôle visible. On relèvera sans surprise en effet que ces phonèmes et les graphèmes associés sont effectivement visibles, pour la plupart, sur les murs de la classe par le biais d'affichages plastifiés (au-dessus du tableau et sur les côtés).

Et pourtant, à y regarder de plus près, les informations mises à disposition des élèves ne sont pas exactement semblables, alors même que les démarches didactiques d'enseignement/apprentissage des graphèmes paraissent très proches. Il en est ainsi du graphème associé au phonème [a], introduit dans les trois classes dès le début de l'année : toutes les affiches jouent sur l'organisation visuo-spatiale des informations mais :

- en C1-f, l'affiche est la plus explicitement organisée comme un outil utilisable comme une ressource visuographique par les élèves, mais le lien avec le phonème n'est pas représenté : cinq écritures sont mises en avant, ainsi que le mouvement de la calligraphie, le mot-exemple est un mot peu fréquent mais phonologiquement simple : « arc » (figure 4) ;
- en C2-tdf l'affiche est la moins informative mais elle offre une entrée plus globale : le mot-exemple « avion », a priori connu d'un enfant mais contenant un graphème complexe ([ion]) est reproduit deux fois, quatre écritures sont proposées, il n'y a pas d'entrée explicite sur le plan phonologique ou graphique (figure 5) ;
- en C3-m, la ressource induit par l'affichage porte sur les liens entre graphèmes et phonèmes (notation phonétique), et quatre graphies sont représentées: le mot-exemple a un signifié connu de tous (« chat »), une transcription phonologique est proposée, ce qui rend explicite le rapport entre le son et la lettre (figure 6).



Figure 4. C1-f : affiche [a] – « arc »



Figure 5. C2-tdf : affiche [a] – « avion »



Figure 6. C3-m : affiche [a] – « chat »

Bien que ces trois affichages aient l'air semblables, ils ne donnent pas les mêmes informations aux élèves, et ils ne leur proposent donc pas tout à fait les mêmes ressources pour apprendre. Mais pour qu'ils soient effectivement mobilisables comme ressources pour une pratique littéraire propre à l'école, il faut qu'ils aient été érigés comme tels par les enseignants. Le font-ils dans leurs séances d'enseignement ? Nous n'en avons vu des traces que dans une seule classe : C1-f.

L'observation des vidéos, reprenant les séances de décodage dans les trois classes en novembre, révèle que ces affiches ne sont réellement introduites en tant qu'outil collectif que dans C1-f : non seulement le maître met l'affiche au tableau mais, lors de la même séance, il l'utilise pour gestuer la calligraphie, restituer le sens du mouvement, etc. De ce fait, il mêle effectivement lecture et écriture, conformément aux types d'informations contenues sur les documents. Par ailleurs, le mot « arc » ne contient qu'un seul son vocalique, ce qui le rend facilement manipulable et manipulé par le maître, qui désigne, mime et prononce.

L'ostension de l'objet fonctionne ici à plein, naturalisant un graphème qui, linguistiquement, est d'abord une transcription de phonème. Nous n'avons pas observé ce type de geste dans les autres classes, même si les affichages représentent effectivement tous les sons déjà faits pendant l'année selon la progression déclarée (cf. annexe 2).

Cependant, nous ne pouvons induire de cette pratique une efficacité d'apprentissage. Si cette phase d'acculturation au savoir de l'écrit, érigé ici en pouvoir de désignation, est clairement observable en C1-f, les élèves semblent quant à eux

relativement passifs. Ils suivent du regard ce qui est montré, mais ne paraissent pas utiliser les autres affiches précédemment travaillées (et disposées juste au-dessus) pour résoudre les problèmes de lecture soulevés par le décodage du texte proposé. L’affichage didactique apparaît donc comme un outil d’acculturation à un écrit qui serait essentialisé, davantage que comme une aide soutenant l’appropriation de stratégies de lecture. Les autres affiches portant sur le code dans cette classe semblent aller dans le sens de cette interprétation, car elles se présentent elles aussi comme des synthèses assez complexes, leur organisation sémiotique les rend outils d’acculturation plutôt que ressources pour l’apprentissage (voir figure 1).

Dans les deux autres classes, les affiches présentant les graphèmes sont présentes, mais ne sont pas explicitement exploitées par les maîtres. On ne sait pas si les élèves ont appris en amont à utiliser cette ressource de façon individualisée. Rien n’a permis de l’observer lors de ces séances de lecture. Si elles se présentent, elles aussi, comme des représentations d’un écrit naturalisé, les maîtres ne paraissent cependant pas le relayer et présentent l’écrit comme un objet d’apprentissage scolaire et/ou comme un objet culturel plutôt que comme un objet de pouvoir.

En C2-tdf, l’affichage collectif le plus largement utilisé par les élèves en difficulté consiste en des panneaux de synthèse de quelques graphèmes déjà vus et mis en relation avec des expériences de vie connues et choisies par toute la classe lors de l’élaboration collective de l’affiche (des prénoms d’élèves avec leur photographie par exemple). Par ailleurs, un très grand tableau de syllabes est toujours disponible au mur près du tableau. Il est complété au fur et à mesure des leçons, et le maître pousse largement à ce qu’il soit sollicité comme une ressource pour mieux décoder le texte étudié en collectif (voir figure 2). Ainsi, les affichages sollicités par le maître soutiennent ici un apprentissage stratégique de « l’apprendre à lire », et les élèves en difficulté, dociles, font effectivement ce qui est attendu d’eux en utilisant ces ressources lorsqu’on le leur demande. De fait, ils peuvent ainsi « hâcher » la tâche initiale (décoder un texte au tableau), ce qui les aide à la réaliser. Mais, alors que le maître suppose que cette démarche permet de donner du sens à la tâche de lecture, aucun observable ne le confirme ou l’infirme. Par contre, on a pu observer que les quelques outils individuels pour la lecture répertoriés dans cette classe sont peu utilisés par les élèves – en particulier les élèves en difficulté selon l’enseignant. Les outils pour l’écriture étant davantage mobilisés, on peut se demander ici dans quelle mesure ce rapport à l’outil en tant qu’aide effective pour une tâche autonome dépend de la modalité pratique de la tâche effectuée.

En C3-m, les affichages classiques ne sont pas davantage exploités par le maître, et nous n’avons pas observé d’élèves les utiliser. Selon le maître, seuls les plus « autonomes » dans l’apprentissage le font, alors que le changement de plan spatial rendrait d’autres élèves encore plus fragiles. En effet, le maître a choisi ici d’afficher des paragraphes entiers de textes lus et décodés précédemment, sans les mettre spécifiquement en forme : le mur ressemble ainsi à une immense page assez stable, sans repères ; les panneaux ne bougent que toutes les six semaines, lorsqu’une histoire complète est terminée (voir figure 3). Selon l’enseignant (entretien) et conformément à nos observations des interactions verbales lors des séances enregistrées, l’étayage vise manifestement à apprendre aux élèves à se repérer dans un ensemble graphique (la page reproduite) et à en extraire des indices linguistiques pour mieux comprendre le nouveau texte à décoder. L’enseignant cherche donc justement à éviter les textes composites et associe l’apprentissage littéraire à l’entrée dans un écrit

qui porte les marques du littéraire. Là encore, les élèves cherchent « docilement » dans le texte les mots et indices que le maître appelle. Cette pratique récurrente fait qu'ils se repèrent de mieux en mieux dans l'espace graphique, ou au moins certains d'entre eux. Les premiers élèves qui répondent apportent un élément utile à la leçon. Les autres sont silencieux lorsque le maître ne leur demande pas explicitement de faire cette recherche, véritable apprentissage d'une lecture-balayage. L'affichage soutient ici un rapport à l'écrit littéraire, objet culturel que l'on peut s'approprier en le manipulant visuellement. Mais là encore, nos observations n'ont pas permis de dire dans quelle mesure cette approche bénéficie effectivement aux élèves ayant des difficultés de lecture. Par ailleurs, on peut noter que les outils personnels sont assez facilement sortis sur la table pour soutenir l'effort d'un élève, mais ce geste apparaît parfois comme très ritualisé et peu investi : s'il est disponible sur la table, le cahier de sons n'a pas été manipulé devant nous, sauf à la demande du maître.

Synthèse et discussion

Les affichages didactiques et les outils des élèves paraissent avoir des enjeux et des effets différents selon les maîtres, même si les contenus, activités et progressions sont comparables. Autrement dit, les observables donnent une illusion d'homogénéité alors que les traitements didactiques diffèrent d'un maître à un autre. Ces différences suggèrent que les représentations sociolinguistiques que ces enseignants ont de l'écrit influent sur leur traitement didactique. Dans la mesure où ils s'actualisent dans les affichages et outils pour la classe, on peut supposer qu'ils génèrent des inégalités d'apprentissage. Mais ici, on ne peut pas savoir comment les élèves s'approprient ces normes littéraires.

En C1-f, les affichages soutiennent une survalorisation de l'écrit scolaire, alors que les outils personnels visent à faciliter l'appropriation des stratégies de lecture. Les supports sont composites, et diversifiés. En C2-tdf, les affichages collectifs visent au contraire à soutenir l'effort des élèves en difficulté, alors que les outils individuels semblent peu investis ; les liens avec l'expérience de vie des élèves existent et ne paraissent pas particulièrement efficaces. Les écrits sont composites et très diversifiés. Dans une classe défavorisée, on peut se demander si ces choix ne comportent pas des risques de malentendus sociocognitifs. Mais puisque ces choix ne sont pas faits en C1-f, on peut aussi penser que le milieu social influence justement sur les choix des enseignants. En C3-m, les affichages visent à une acculturation à l'espace graphique du texte littéraire, les outils individuels se présentant comme légitimes mais peu exploités. Les élèves considérés par l'enseignant comme étant en difficulté sont dociles, ils paraissent aussi passifs. La difficulté patente qui se révèle à observer spécifiquement les pratiques des élèves en difficulté (du point de vue de chaque enseignant) dans chacune des classes suggère que quels qu'ils soient, ils paraissent utiliser d'autant moins les outils proposés que les étayages visent, en fait, à acculturer à une spécificité de l'écrit social et scolaire plutôt qu'à soutenir leur effort. En cela, l'usage de l'affichage par les élèves de CP semble fortement dépendre de leurs compétences littéraires initiales, mais aussi de leurs compétences d'acculturation scolaire (Bautier & Rayou, 2013). Ces pistes demandent cependant à être explorées par des analyses nécessitant sans doute un protocole de recherche plus individualisant.

Dans ces trois classes, les affiches restent relativement peu sollicitées par l'ensemble des élèves et appellent surtout à une appréhension visuelle. Lorsque les outils

sont visuels, ils sont aussi peu sollicités. Les affiches apparaissent donc davantage comme des marques d'acculturation à l'écrit que comme des ressources pour l'apprentissage de la lecture-décodage. Elles favorisent un environnement scolaire qui inscrit l'apprentissage dans un temps et un espace reconnaissables, ce qui est peut-être finalement le premier repère de tous les élèves, y compris pour les élèves en difficulté. La complexité de l'organisation graphique peut générer une réelle passivité chez les élèves qui ne maîtrisent pas les procédés de prise d'indices. En ce sens, la sémiotisation de ces objets didactiques peut participer à la dynamique des inégalités scolaires : elle peut soutenir l'apprentissage de la prise des indices dans un document graphique ou au contraire brouiller des repères en cours de constitution chez les élèves les moins familiers de l'écrit. Ici, on peut penser que l'analyse réflexive du praticien concernant son usage de ces supports lui permettrait de construire un geste professionnel plus explicitement orienté vers l'appropriation de compétences en littératie scolaire. Or la variété des supports et pratiques relevées ici suggère que ces gestes sont plutôt intuitifs.

On relèvera un facteur de catégorisation des écrits : l'acculturation à l'écrit se constitue par l'usage des textes qui l'actualisent, ceux-ci se présentant comme très différents – voire opposés – selon qu'ils s'apparentent à des documents visiblement scolaires, des documents visiblement issus du groupe-classe ou des documents visiblement apparentés à une tradition littéraire. En ce sens, les genres discursifs visibles dans la classe renvoient à des représentations que ces enseignants ont de l'écrit scolaire.

Si des outils et affichages d'usage peuvent être répertoriés dans les trois classes – dont certains similaires – leur valeur de médiateurs d'apprentissage semble différer notamment concernant les outils individuels des élèves. De même, ce choix d'outils relevant de référents exclusivement visuels, pose la question de leur efficacité auprès d'élèves ayant divers profils sociocognitifs (Bara *et al.*, 2004). Cela invite à interroger des liens entre statut institutionnel et usages de ces objets de médiation des apprentissages au sein de l'école.

Conformément à ce qui a été relevé ailleurs (Bautier *et al.*, 2011, p. 53), les élèves sont bien invités à développer des « techniques littéraires » qui sous-tendent les pratiques intellectuelles dans chacune de ces classes : l'écrit est exploité comme ayant le pouvoir de fixer et objectiver ce qui, sinon, aurait tendance à rester flou et indéterminé. Cependant, ici, le principe de valeur attribuée à l'écrit ne masque pas des démarches didactiques marquées par des représentations très différentes des pratiques et fonctions de l'écrit. Ces différences existent d'une classe à l'autre, d'un milieu à l'autre, d'un maître à l'autre.

Conclusion

Cette étude qualitative des affichages et outils didactiques pour la lecture dans trois classes de CP révèle une norme apparente dans les supports, mais aussi des emplois et fonctions fort différents d'une classe à l'autre. Comprendre comment, par l'ostension, un texte est érigé en outil pour l'apprentissage de la lecture dit finalement moins des apprenants eux-mêmes que des cadres dans lesquels s'inscrit leur acculturation à l'écrit. Sur le plan didactique, cela amène à plaider pour une sémiotisation et une didactisation réfléchie de ces objets appréhendés trop fréquemment sans doute comme de « simples » aides à un apprentissage qui serait déjà motivé et légitimé par tous les élèves. En effet, « il y a une manière proprement scolaire d'apprendre et [...] s'acquitter simplement des tâches

prescrites peut paradoxalement faire passer à côté du sens même d'activités supposées former les élèves sur le long terme » (Bautier & Rayou, 2013, p. 31). On soulignera donc aussi les risques d'une illusion de savoirs « naturels » par l'ostension, savoirs auxquels on n'aurait accès que si l'on est « naturellement » intelligent. Pourtant, le maître ne pouvant faire apparaître de lui-même ce qui est attendu, il ne peut que désigner des situations favorisantes, s'inscrivant ainsi dans le paradoxe de toute relation didactique (Mercier *et al.*, 2001).

Les élèves montrent peu de leurs usages, ils se révèlent par là conformes à l'attitude que l'on attend d'eux dans la classe. Ici, les élèves en difficulté semblent ne s'emparer ni plus ni mieux que les autres des outils proposés pour entrer dans la lecture. Ces outils ne paraissent donc pas particulièrement adaptés, et il est probable qu'ils bénéficient aux élèves les mieux à même de développer des stratégies d'apprentissage plus autonomes. Pourtant, nos données ne permettent pas de corréliser ces pratiques à leurs effets en termes d'inégalités scolaires⁶.

Pour autant, rien ne permet de dire qu'il s'agit d'inégalités portées par les milieux sociaux, par les pratiques des maîtres ou par des pratiques pédagogiques plus ou moins légitimées et érigées en doxa. Les usages de ces outils s'inscrivent dans la complexité d'une dynamique d'enseignement/apprentissage co-construite entre élèves et enseignant. Leur diversité est aussi sans doute circonscrite par une institution très prescriptive, elle-même structurée par des identités disciplinaires fortes. En effet, il apparaît ici clairement que la dimension disciplinaire des savoirs joue un rôle de catalyseur des normes sociolinguistiques diffusées par l'écrit dans la classe.

Ainsi, cette acculturation à un écrit multiforme joue pour tous les élèves, de façon singulière pour chacun. La pluralité des représentations de l'écrit chez les maîtres, participe grandement – et nécessairement – à la diversité sociale des écrits et des pratiques y afférant aujourd'hui, dans la société. Plutôt que combler des écarts potentiels entre chacun, les outils didactiques sont agissants dans le sens où ils participent à l'élaboration d'un savoir scolaire hétérogène mais partagé, et qui s'inscrit de plain pied dans l'ensemble des pratiques sociales.

Bibliographie

- Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, 4(56), 387-403.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Bautier, É., Catteau, C., Joigneaux, C., & Thouny, C. (2011). Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits, in : J.-Y Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 45-53). Rennes : Presses Universitaires.

⁶ Les résultats quantitatifs de l'étude montrent par ailleurs que si le milieu influe sur la progression des élèves, cette influence varie selon d'autres facteurs contextualisés.

- Bishop, M.F., & Sraïki, C. (2007). La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maîtres. *Repères*, 36, 169-189.
- Bonnery, S., Crinon, J., & Simmons, G. (2015). Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalité ? *Spirale*, 55, 3-10.
- Brigaudiot, M. (2006). *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement – apprentissage, in : L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Eds.), « *Vos mains sont intelligentes !* » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation.
- Dolz, J., Moro, C., & Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 39-59.
- Meid, I., & Barthassat, C. (2009). *L'affichage au service du savoir scolaire : « Comment exploiter une affiche didactique en classe, afin qu'elle soit un véritable outil d'apprentissage, utile pour l'élève ? »*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Genève.
- Mercier, A., Rouchier, A., & Lemoyne, G. (2001). Des outils et techniques d'enseignement aux théories didactiques, in : A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, *Le génie didactique, usages et mésusages des théories d'enseignement* (pp. 233-249). Bruxelles : De Boeck.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral, *Repères*, 22, 89-119.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., & Delcambre, I. (2003). *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B., & Plane S. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-18.

Annexes

Annexe 1 : Tableau des affichages didactiques répertoriés dans les trois classes de CP en novembre

Affichages S. 47 En italiques = affichage code	C1-f	C2-tdf	C3-m
1- Affichages relevés dans les trois classes			
Les mots outils	X	X	X
Suite des nombres jusqu'à 30	X	X	X (jusqu'à 100)
Des affiches de lettres (pas de sons) je vois a de arc dans les 4 écritures	X	X	X
L'alphabet (4 écritures)	X	X	X

2- Affichages relevés dans certaines classes seulement			
2-1 Affichages explicitement disciplinaires (lecture / écriture)			
Tableau de syllabes et de mots avec p et d'autres lettres	X	X	
Les gestes d'écriture d'une lettre (tableau blanc)	X	X	
Des mots inventés à partir de lettres ou syllabes	X		
Graphèmes (an)		X	X
Première de couverture de nombreux albums		X	X (pages illustrées d'albums)
Phrases d'un album + illustrations	X		X
Qu'est-ce qu'une phrase ?	X		
2-2 Affichages actionnels (pratiques littéraires)			
Les jours de la semaine	X		
La date	X		
Le calendrier	X		
Règles de vie	X	X	
Les mois déjà passés au CP	X	X (mois uniquement)	
La météo		X	
Topologie (devant, en haut...)		X	
Plan de la classe (plus maquette)		X	
Frise des nombres		X	
Groupes d'élèves		X	
Textes		X	X
Consignes de travail (souligne, entoure...)		X	X
Couleurs et formes		X	X
Personnes célèbres (C. Chaplin, Wagner...) photo + dates		X	X (posters de paysages)
Main droite et main gauche		X	X
TOTAL			
Diversité des affichages didactiques dédiés directement au lire/écrire (affichages didactiques communs + affichages lire/écrire différents + affichages pédagogiques)	14 (3+6+5)	19 (3+6+10)	11 (3+5+3)

Annexe 2 : Ordre des phonèmes étudiés dans les trois classes durant les 9 premières semaines de CP

Semaines	C1-f	C2t-df	C3-m
S 36	[a]		[a]
S 37	[i] [o]	[a]	[y]
S 38	[ə] [p]	[i]	[m]
S 39	[y]	[y]	[l]
S 40	[l]	[m]	[r]
S 41	[ã] [u] [r]	[l]	[i]
S 42	[wa] [t]	[o]	
S 43	Vacances de la Toussaint		
S 44			
S 45	[œ] [õ] [s]	[r]	[ə]
S 46 (neuvième semaine)	[m]	[ə]	[n]
Total	16	8	8

Biographie des auteures

Sophie Briquet-Duhazé, Maître de Conférences HDR (Habilitation à Diriger des Recherches) en Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen (laboratoire CIRNEF) développe des recherches sur l'impact d'un entraînement en conscience phonologique et connaissance des lettres sur le niveau en lecture des élèves en grande difficulté au cycle 3 (8-11 ans) ; sur la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants novices au Cours Préparatoire et sur la pédagogie à l'école maternelle.

Véronique Miguel-Addisu, maître de conférences en sciences du langage à l'université de Rouen (laboratoire Dynamiques du langage In Situ), développe des recherches en sociolinguistique scolaire, en didactique des langues et du plurilinguisme. Elle s'intéresse plus particulièrement aux pratiques et représentations des langues en contexte plurilingue, ainsi qu'à l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation dans les classes francophones.