

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

57 | 2018

Collecter, interpréter, enseigner l'écriture

Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ?

Supporting the work of young writers by conducting metagraphic interviews in primary school: why and how

FLORENCE MAUROUX AND MARIE-FRANCE MORIN

p. 123-142

<https://doi.org/10.4000/reperes.1516>



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

OK, accept all

Deny all cookies

Personalize

de la recherche au milieu scolaire questionne la méthodologie r les élèves dans ce retour réflexif sur le fonctionnement de la principes organisateurs d'entretiens métagraphiques menés en expérimenté. 105 entretiens métagraphiques ont été analysés. is de mettre à jour des actions récurrentes de l'intervieweur qui en situation d'entretien métagraphique pour les intervenants

from research to the school environment poses a challenge to to provide feedback on how language works. Our goal is to metagraphic interviews conducted in schools by an experienced ews were analysed. The findings of our study have highlighted that could inform those conducting metagraphic interviews in

Index terms

Mots-clés : compétences d'écriture, enseignement primaire, acquis des apprentissages, difficulté d'apprentissage, matériel didactique

Keywords: writing skills, primary school, learning outcome, learning difficulty, teaching resources

Full text

1. Introduction

- 1 Accompagner le jeune élève dans le développement puis la maîtrise des compétences scripturales nécessite de comprendre avec justesse la logique sous-jacente de ses traces écrites, principalement lorsqu'elles présentent un écart à la norme encore important. Dans cette perspective, des travaux, menés depuis une trentaine d'années, croisent l'analyse des productions autographes de l'élève avec ce qu'il en dit (Jaffré, 1994 ; David, 2008 ; Morin, 2005 ; Morin et Nootens, 2013). Ces chercheurs recueillent ses verbalisations lors d'entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995) dont le but est d'amener l'enfant à justifier ses choix d'écriture.
- 2 La richesse des connaissances élaborées sur le fonctionnement linguistique et le développement scriptural des jeunes enfants au fil de ces travaux atteste de l'intérêt scientifique de ce dispositif pour accéder aux conceptions linguistiques de l'activité scripturale des jeunes élèves (David et Morin, 2008 ; Mauroux, 2016 ; Morin, 2005).
- 3 Au-delà de la dimension épistémologique, les travaux fondateurs pointent rapidement l'intérêt didactique d'une transposition du dispositif expérimental de l'entretien métagraphique dans le milieu scolaire (voir notamment les travaux du groupe Linguistique de l'écrit et acquisition décrits par Jaffré, 1994). La conception de l'enseignement/apprentissage dans laquelle s'inscrit la mise en œuvre d'entretiens métagraphiques induit un autre rapport à l'erreur, aux savoirs et savoir-faire scripturaux, en rupture des pratiques traditionnelles d'enseignement de l'orthographe (Cogis et Ros, 2003).
- 4 Encore récemment, un ouvrage consacré à la didactique de l'orthographe à l'école élémentaire (Brissaud et Cogis, 2011) rappelle en ces termes l'intérêt de ces entretiens avec les élèves :



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

eurs raisonnements par un jeu de questions, de vision et de reformulations, l'enseignant est à même de t les plus appropriées pour les faire progresser dans le orthographique » (p. 46).

ispositifs réflexifs aux pratiques d'enseignement peine à vain (Brissaud, 2011), y compris chez les enseignants exion méta- dans la construction des connaissances de 14). En effet, ces enseignants s'interrogent sur l'efficacité et notamment leur crainte de ne pas « poser les bonnes questions, *ibid.* ; Mauroux, 2011) et leur difficulté à relancer les En effet, la teneur du questionnement conditionne les riter ces verbalisations, pour l'enseignant comme pour

essité d'une méthodologie de conduite de l'entretien verbalisations des élèves et atteindre les objectifs visés. nts qu'ils constituent, les ensembles de travaux que nous

avons rappelés ont axé leurs analyses sur les verbalisations recueillies *via* des entretiens métagraphiques mais détaillent peu la méthodologie pour les conduire.

7 Pour répondre à cette préoccupation, le but de cette contribution est d'analyser un corpus d'entretiens métagraphiques menés en milieu scolaire dans le cadre d'une étude sur le développement métalinguistique des jeunes élèves au début de l'apprentissage du lire-écrire. Nous espérons ainsi mettre à jour des situations récurrentes qui peuvent apparaître au cours d'entretiens métagraphiques et les actions didactiques mises en œuvre par l'intervieweur pour adapter son questionnement. En perspective, notre objectif est d'élaborer un outil didactique pour guider la conduite de ces entretiens qui permettrait aux enseignants de questionner leurs élèves pour évaluer et mettre à jour les savoirs et procédures linguistiques mobilisés lorsqu'ils explicitent leurs choix graphiques.

8 Nous rappelons tout d'abord le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit l'entretien métagraphique ainsi que les difficultés qu'il peut constituer, pour l'élève comme pour l'enseignant. Après avoir présenté le contexte de l'étude et les participants, nous exposons les résultats de l'analyse d'entretiens métagraphiques menés par un intervieweur expérimenté auprès d'élèves âgés de 5 à 8 ans. Cette étude permettra de dégager des éléments caractéristiques susceptibles de guider la conduite d'entretiens métagraphiques et d'envisager, dans la discussion, la transposition didactique de ce dispositif qui pourrait constituer une ressource pour la mise en œuvre d'entretiens métagraphiques en milieu scolaire.

2. Cadre conceptuel

2.1. Principes de l'entretien métagraphique

9 L'enjeu de l'entretien métagraphique est d'amener l'élève à adopter une posture réflexive et à développer, en conséquence, une clarté cognitive sur la langue (Downing et Fijalkow, 1984) et un contrôle plus important de son activité scripturale, ce qui lui permettra, progressivement, de reconnaître ce qui est correct dans la production graphique.

10 Plus précisément, l'objectif de ce type d'entretien est double. Il s'agit pour l'intervieweur 1) de mieux comprendre le cheminement de l'élève qui découvre et reconstruit le système écrit d'une langue et 2) d'amener l'apprenant à prendre conscience des procédures our écrire. À partir de 5 ans, les élèves sont en effet en 'aisonnement métalinguistique (Gombert, 1990) et c'est ur qui les amènera à cette prise de conscience.

e développer une « pédagogie de la formulation des p. 232). Cela implique que l'intervieweur formule des n'induisent pas la réponse de l'élève et ne l'orientent pas naissance ou d'une procédure interprétée à partir de



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

odologiques pour la conduite graphique

En introduction, les travaux ayant recours à l'entretien mbreux extraits d'entretiens qui peuvent constituer des s la mesure où ils proposent des exemples de questions à er dans la verbalisation de ses procédures scripturales

(Jaffré, 1995 ; Morin, 2005 ; David, 2008 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Morin et Nootens, 2013).

13 Le questionnement suscité dans le cadre de l'entretien métagraphique s'inspire de la méthodologie de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1991). Cette technique d'aide à la verbalisation vise à faire émerger (*ibid.*) :

- les buts, sous-but, finalités, intentions ;
- les raisons et théories invoquées ;
- les jugements, opinions, présupposés de l'enfant.

14 Pour y parvenir, l'intervieweur questionne le sujet sur le *comment* et sur le *quoi* pour favoriser la description de l'action et la décentration de la tâche. Il évite les questions en *pourquoi* qui peuvent prendre une dimension évaluative et n'induisent pas une réflexion sur l'activité du sujet.

15 Dans l'entretien métagraphique, cette méthodologie, issue de la formation professionnelle, a été aménagée pour : 1) s'adapter à l'objet d'étude, à savoir les traces écrites d'apprenants, parfois jeunes, et 2) s'inscrire dans une conception de l'apprentissage qui favorise un retour réflexif de l'élève sur sa production. Dans ce but, et contrairement à l'entretien d'explicitation, l'entretien métagraphique se déroule alors que l'élève dispose de sa trace écrite sous les yeux et peut s'y référer et l'analyser sans avoir à l'évoquer de mémoire. Le recours à la trace écrite constitue alors un support précieux pour questionner l'élève et le replacer dans le contexte de sa production.

16 Comme dans l'entretien d'explicitation, les questions amènent l'élève à décrire son activité et visent (Vermersch, 1991, p. 66) :

- la prise d'information : *qu'as-tu vu... entendu... senti... ? etc.*
- la localisation : *où est-ce que tu regardais... tu écrivais... tu lisais... ? etc.*
- l'organisation temporelle élémentaire : *par quoi as-tu commencé... qu'as-tu fait ensuite... comment savais-tu que c'était terminé... ?*

17 Là encore, ce questionnement demande à être adapté à une tâche linguistique telle que l'écriture pour faire émerger les procédures et connaissances linguistiques mobilisées par l'élève pour résoudre les problèmes graphiques.

2.3. Difficultés de mise en œuvre de l'entretien métagraphique au sein du milieu scolaire



létaphysique comme dispositif didactique peuvent être sur l'enseignant. Nous les abordons dans les paragraphes

This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

Procédures d'écriture : des difficultés pour

constituer un premier obstacle à la verbalisation de procédure, c'est-à-dire se détacher de la production pour y parvenir, est une compétence langagièr à part entière. Si l'explicitation d'une trace écrite, elle nécessite que lu langage à un usage réflexif, recourant pour cela à une langue et son fonctionnement. Dans cette configuration, la s le moyen de verbaliser et l'objet d'étude.

20 De plus, la posture réflexive mobilisée dans la verbalisation d'une procédure implique que l'élève puisse analyser son propre fonctionnement cognitif et, dans le cas d'une trace écrite plus particulièrement, linguistique. Or, les procédures linguistiques peuvent être mobilisées par l'élève de façon plus ou moins consciente, ce qui ne les rend pas toujours accessibles à la verbalisation (Gombert, 1990 ; Karmiloff-Smith, 1992).

21 Ces difficultés potentiellement rencontrées par l'élève peuvent se manifester par des blocages, de l'inhibition, de l'impulsivité, etc., qui rendent l'accompagnement de l'intervieweur déterminant pour le guider dans sa verbalisation et favoriser sa prise de conscience des procédures linguistiques. Il peut cependant être difficile, pour les intervenants scolaires, de faire verbaliser à l'élève des phénomènes mentaux qui ne sont pas des réalités observables (Vermersch, 1991).

2.3.2. Faire verbaliser des procédures d'écriture : des difficultés pour l'enseignant

22 Quelques études pointent les difficultés rencontrées par les enseignants pour mettre en œuvre des entretiens visant à faire verbaliser les procédures mobilisées par les élèves pour réaliser une tâche (Vermersch, 1991 ; Portelance et Ouellet, 2004). L'une d'elles (Mauroux, 2011) s'intéresse plus particulièrement à la conduite d'entretiens métagraphiques.

23 Les enseignants évoquent tout d'abord la dimension chronophage de l'entretien individuel. En effet, l'entretien métagraphique nécessite de laisser à l'élève un temps de réflexion suffisant pour verbaliser les procédures linguistiques mobilisées. Cela implique, pour l'enseignant, une gestion particulière du groupe-classe qui tient notamment compte de certains principes de différenciation pédagogique (Nootens, Morin et Montésinos-Gelet, 2012 ; Nootens et Debeurme, 2010).

24 Un autre frein évoqué réside dans la difficulté à gérer l'hétérogénéité des capacités des enfants à expliciter leurs procédures linguistiques. Cette remarque incite à penser que la maîtrise des connaissances et procédures linguistiques peut parfois poser problème à l'intervieweur qui questionne l'élève sur sa trace écrite.

25 Certaines conceptions de l'enseignement de l'écriture peuvent également freiner la mise en place d'entretiens métagraphiques. Un enseignant décrit, par exemple, « un processus un peu tordu » qui consiste à faire dire à l'élève ce qu'on pense avoir compris de sa démarche et qui est, de ce point de vue, peu utile, tant pour le maître que pour l'élève (Mauroux, 2011). Un autre explique que ce type de questionnement repose sur une attitude réflexive et une recherche en mémoire dont les élèves de 1^{re} année de primaire *id.*).



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

es dans la mesure où elles illustrent la complexité de la mobiliser la réflexion métalinguistique des jeunes évélatrices des conceptions sous-jacentes de la place des ssage. Au-delà des réticences liées à l'enjeu de l'entretien in d'accompagnement des enseignants pour mettre en lexives sur la langue et, plus précisément, des entretiens

à l'objet de questionnement induisent la nécessité d'une intervieweur, non chercheur, dans l'aide à la verbalisation de

te démarche d'aide à la verbalisation de procédures Ainsi, pour amener l'élève à dépasser les difficultés liées à

l'analyse réflexive (blocages, inhibition, impulsivité...) mais aussi à la dimension linguistique de cette analyse, l'intervieweur a recours à un ensemble de questions, reformulations, relances pour s'adapter aux situations qui peuvent survenir durant l'entretien et amener l'élève à verbaliser les procédures linguistiques mobilisées, de façon consciente ou non. Notre objectif est ici de mettre à jour ces principes organisateurs.

3. Méthodologie

3.1. Contexte de l'étude et participants

29 Cette contribution s'inscrit dans le cadre plus large d'une étude menée en France, de janvier 2012 à juin 2014 (Mauroux, 2016). L'un des objectifs de ce travail de recherche était d'étudier le développement des compétences métalinguistiques de jeunes scripteurs de préscolaire et de début d'école élémentaire. Pour cela, notre analyse s'est fondée sur l'étude longitudinale de leurs verbalisations métagraphiques. Deux classes, issues de deux groupes scolaires de la région de Carcassonne (Aude, France), ont ainsi été suivies de la dernière année de préscolaire (GS) à la fin de la 2e année d'élémentaire (CE1), soit 46 élèves, âgés de 5 ans en début d'étude à 8 ans en fin d'étude.

30 Afin d'évaluer le développement des compétences métalinguistiques des élèves sur cette période, nous les avons soumis à des épreuves d'évaluation en milieu de GS, puis en début, milieu et fin de l'année de CP et CE1, soit 7 temps d'évaluation. L'épreuve visant à recueillir les verbalisations métagraphiques des élèves est un entretien métagraphique mené consécutivement à la production autonome d'une ou plusieurs phrases pour légendier une image. Les élèves pratiquent cette tâche d'écriture de façon hebdomadaire dans leur classe mais elle n'est pas toujours suivie d'un entretien métagraphique.

31 Bien que l'effectif des groupes-classes ait été assez constant à chaque niveau scolaire observé, la mobilité des élèves et les variations dans la constitution des classes au sein des deux écoles expliquent que seuls quinze élèves ont participé à tous les temps d'évaluation. Notre analyse s'appuie sur les résultats de cet échantillon de quinze élèves qui ont pu être suivis de façon longitudinale, de la GS à la fin du CE1.

32 Tous les entretiens ont été menés par le même intervieweur, un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique et expérimenté dans la conduite d'entretiens métagraphiques. Il n'a pas de classe en charge mais intervient dans les deux écoles dont

il est dans la classe, en co-intervention avec l'enseignant. Les élèves le connaissent bien et ont l'habitude de travailler avec lui. En étude, les entretiens métagraphiques individuels se déroulent dans la salle de classe.



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

tées et analysées

En étant de dégager des principes organisateurs de la métaphrase, nous avons analysé les entretiens métagraphiques individuels des 15 élèves suivis.

Les entretiens ont été conduits avec chaque élève, en mars pour la GS puis en mai pour le CP et le CE1. Nous disposons ainsi de 105 entretiens individuels de durée de 15 à 20 minutes chacun, entièrement

3.3. Format de l'entretien métagraphique

35 Après un temps d'écriture individuel qui a permis à l'élève de produire une trace écrite, l'entretien métagraphique est mené alors que l'élève dispose de sa trace écrite sous les yeux et peut s'y référer. L'objectif du questionnement est de faire émerger les étapes de l'action, les connaissances et les procédures mobilisées mais aussi les jugements d'évaluation de l'élève.

36 À cette fin, l'entretien se déroule selon le format suivant¹ :

- phase 1 : relecture et pointage des mots de l'énoncé par l'élève ;
- phase 2 : questionnement sur la trace écrite ;
- phase 3 : autoévaluation par l'élève de sa production ;
- phase 4 : évaluation de sa production par rapport à un scripteur expert.

37 Notre analyse se centre sur le questionnement et les relances mis en œuvre par l'intervieweur au cours des phases 2 à 4.

4. Résultats

38 L'entretien métagraphique a été mené dans le but de renseigner l'intervieweur sur les procédures mises en œuvre et les connaissances mobilisées par l'élève pour parvenir à la trace produite, au-delà des écarts à la norme qu'elle présente et des hypothèses interprétatives qu'il a pu en faire. Nous constatons des similitudes dans les entretiens, du fait de la tâche d'écriture proposée, mais aussi des particularités, spécifiques à chaque trace écrite.

39 L'analyse des 105 entretiens fait apparaître une méthodologie récurrente d'aide à la verbalisation mis en œuvre par l'intervieweur pour faire face à différents scénarios qui peuvent se manifester au cours de l'entretien métagraphique. Nous avons ainsi pu distinguer les actions de l'intervieweur selon deux axes :

- les actions guidant la conduite de l'entretien ;
- les actions à visée linguistiques.

40 Sans être exhaustives, nous présentons des exemples de questions et relances proposées par l'intervieweur dans ces différentes situations.



ant à amorcer ou relancer

This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

e communication

intervieweur pose le contrat de communication. Il s'agit retien individuel consécutif à la production de phrase.

ination (juin, GS)

te poser des questions pour comprendre comment tu as st-ce que tu es d'accord pour essayer de m'expliquer ?

Ens. : je te poserai des questions pour t'aider à bien m'expliquer et toi tu chercheras dans ta tête comment tu as fait quand tu as écrit, à quoi tu as pensé, ce que tu t'es dit dans ta tête. D'accord ?

Élève : [acquiesce].

- 42 Ce contrat de communication est indispensable pour s'assurer l'adhésion de l'élève à cette démarche. L'intervieweur pose explicitement ses attentes et le rôle de chacun : l'adulte questionne pour mieux comprendre la démarche mise en œuvre et accompagne l'élève dans sa verbalisation ; l'élève essaye d'adopter une attitude réflexive afin d'expliquer comment il a fait pour écrire sa phrase.

4.1.2. Amorcer le retour réflexif sur la trace écrite

- 43 À la suite du contrat de communication, en amorce de l'entretien, l'intervieweur demande à l'élève comment il a fait pour écrire la phrase. À ce stade, certains élèves peuvent ne pas répondre ou proposer des réponses générales du type « j'ai réfléchi dans ma tête ». Pour certains, c'est la première fois qu'ils sont amenés à adopter cette posture réflexive à propos de leurs écrits. Afin de dépasser ces « blocages », l'intervieweur incite l'élève à entrer dans la description de sa démarche par des questions portant sur les différentes étapes mises en œuvre.

Exemple 2 : L'élève bloque, ne répond pas ou fait une réponse de type général (janvier, CP)²

Ens. : [à propos de « Sa sœur fait des crêpes » écrit « SA SER FÉ DÉ RSEP »] comment tu as fait pour écrire ces mots-là ? [l'élève ne répond pas] - celui-là par exemple ? [montre SA]

Élève : Je me disais des fois comment ça s'écrit et je l'écris

Ens. : Mais comment tu sais qu'il faut ces lettres-là ? - - -

Élève : Mais - - il faut qu'on réfléchit bien

Ens. : Oui mais on réfléchit à quoi dans sa tête pour chercher les lettres ?

Élève : On - - on tire les sons

- 44 L'appui sur la trace écrite permet de replacer l'élève dans le contexte de la production et flexive attendue en localisant le mot à expliciter.



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

suggérer une procédure d'écriture, comme pourrait le rmée « Est-ce que tu as entendu quelque chose dans ta honographique. Ici, la question de l'intervieweur permet générale « on réfléchit bien » pour formuler une analyse (les sons »).

intervieweur va amener l'élève à détailler les étapes de sa puyer sur la trace écrite et revenir sur les propositions énoncé.

ant la mise à jour du juistique

trace écrite

Demander une précision sur un graphème

47 Lorsqu'il justifie ses choix d'écriture, l'élève va évoquer des graphèmes. Nous en voyons un exemple dans l'échange suivant :

Exemple 3 : Évocation de graphèmes (juin, CP)

Élève : [pour le mot « Anissa » écrit « ANISA »] j'ai écrit le A, le N, le I, le S et le A

Ens. : comment as-tu fait pour trouver ces lettres pour écrire Anissa ?

Élève : parce qu'on a vu le A

Ens. : Comment sais-tu qu'il y a A dans ce mot ?

48 Ici, l'élève est dans une procédure d'épellation. Il décrit sa trace écrite plus qu'il ne l'explique. Sans orienter la réponse (par exemple, en demandant « as-tu entendu ces sons ? »), le questionnement vise alors à permettre à l'élève de dépasser cette démarche descriptive pour entrer dans une réflexion analytique sur la procédure phonographique qui lui a sans doute permis de produire ces lettres.

49 L'intervieweur peut également relancer l'entretien à partir d'une remarque de l'élève sur le choix d'une graphie.

Exemple 4 : choix entre deux graphèmes (juin, CE1)

Élève : [à propos de « époustouflés » écrit « ÉPOUSTOFLER »] J'ai hésité avec le EZ mais j'ai mis le ER

Ens. : D'accord pour faire quoi ?

Élève : Pour faire époustouflés

Ens. : Pour quelle partie de époustouflés alors ? le EZ ?

Élève : Ça fait [e] aussi

Ens. : D'accord mais finalement comment tu as fait pour choisir entre les deux ? -- comment tu sais que ce n'est pas EZ alors ?

Élève : Parce que -- parce que le EZ je me souviens Mme G [son enseignante] elle m'avait dit un mot mais je l'ai oublié alors [...]

Ens. : Alors comment on fait pour savoir si c'est EZ ou pas ? -- tu ne sais pas trop mais là tu penses que ce n'est pas ça ?



mais --

'est ER pas EZ ?

This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

justifier son choix entre les deux propositions pour faire guistico-graphiques et évaluer si elles sont mobilisées. Dans cette situation l'élève est conscient de la polyvalence du phonème [e] mais ne peut justifier son choix en graphiques, telles que la présence du pronom *vous* à graphie EZ, par exemple.

- un morphogramme

, l'intervieweur est amené à interroger l'élève sur les graphiques souvent inaudibles en français. Sur ce point, des montré que la prise en compte de la dimension sujet d'un long processus d'appropriation qui débute tôt

(en français, voir Totereau, Thevenin et Fayol, 1997 ; Morin, 2004 ; Morin, Alamargot, Diallo et Fayol, 2018 ; en anglais, voir Nunes, Bryant et Bindman, 1997). Encore ici, l'intervieweur va conserver un questionnement neutre et demander à l'élève d'expliquer la présence de ces lettres, sans suggérer qu'on ne les entend pas. La verbalisation métagraphique de l'élève peut alors relayer la procédure morphographique.

Exemple 5 : Justification d'une marque flexionnelle (juin, CE1)

Elève : [à propos de « les étoiles » écrit « ETIAOILES »] [...] sauf cette lettre-là [montre le S final] mais il y a les il y a un S

Ens. : D'accord donc quand il y a les avec un S qu'est-ce que je - - ? qu'est-ce que ça veut dire ? - - - qu'est-ce que tu comprends toi si il y a ça ? [ne répond pas] - - tu as mis cette lettre ?

Élève : Oui

Ens. : D'accord mais là regarde tu m'as dit aussi j'ai vu les et à enfants [dans « les enfants » écrit « ENFANT »] j'ai mis un T parce qu'il y a les devant - alors du coup là je ne comprends plus très bien c'est un T ou c'est un S ?

Élève : S

Ens. : Oui mais là à enfants tu n'as pas mis un S tu as mis un T tu m'as dit comme il y a les devant j'ai mis un T

Élève : Parce que ça s'écrit comme ça

Ens. : Donc là on ne met pas de S ?

Élève · Non

Ens : Mais à étoiles on met un S ?

Élève : Oui

Ens. : Et si il y avait eu autre chose écrit on aurait mis quoi alors ? – ça dépend des mots ?

Élève : Oui

⁵² Comme nous le constatons, tout au long de l'entretien, l'intervieweur est amené à arrêter l'élève pour qu'il précise une graphie. Il va souvent reformuler ce que dit l'élève.



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

écrite

stration dans l'exemple 5. Plus précisément, cette même d'un retour sur les ratures, les changements opérés : plusieurs relances de l'intervieweur relevées dans les e sur une rature.

ture

je me suis trompé là.

Ens. : qu'est-ce qui n'allait pas là ? / Comment sais-tu qu'il faut barrer cette lettre / mettre cette lettre ?

55 L'élève formule ici un jugement d'autoévaluation en situation de révision. Il est amené par l'intervieweur à préciser le raisonnement qui lui a permis de faire sa proposition alternative, qu'elle soit pertinente ou non.

56 L'intervieweur peut également inciter l'élève à confronter plusieurs propositions d'écriture d'un même mot.

Exemple 7 : Demande de justification de propositions d'écriture contrastées pour un même mot (juin, CE1)

Ens. : [à propos du mot « étoiles » écrit « ETOALE » puis « ETOIL » dans les phrases « Deux enfants observent les étoiles. Un autre enfant regarde les étoiles avec un télescope »] regarde, tu as écrit ce mot ici et ici mais tu ne l'as pas écrit pareil. Qu'est-ce que tu en penses ? Lequel est juste alors ? Comment le sais-tu ?

57 La comparaison des différentes occurrences du mot encourage la mise à distance par l'élève de sa production. En effet, ces deux propositions du mot « étoiles » sont des traces visibles de la mise en œuvre d'une procédure qui se réalise différemment lors des deux occurrences d'écriture. Le questionnement de l'intervieweur vise la prise de conscience de la plausibilité orthographique des traces produites. Par cette comparaison, l'élève interroge les procédures et connaissances mobilisées pour parvenir à chaque proposition.
Faire expliciter une procédure linguistique

58 Outre l'évocation des graphies mobilisées pour écrire, l'élève est amené aussi souvent que possible à préciser et décrire la procédure linguistique mise en œuvre pour proposer la graphie choisie.

Exemple 8 : Demande de précision sur une verbalisation relayant la procédure phonographique (juin, GS)

Élève : [à propos de « Lucas » écrit « LUK »] j'ai tiré les sons.

Ens. : Qu'est-ce que tu as écrit alors quand tu as tiré les sons ? - - - Quels sons as-tu entendus ?

59 Sans induire la réponse, le questionnement vise ici à faire décrire précisément la procédure phonographique sur laquelle l'élève s'est appuyé pour produire cette trace. L'intervieweur cherche ainsi à faire prendre conscience à l'élève de l'utilisation de la valeur épellative de la lettre K pour transcrire la syllabe [ka] de « Lucas ».

Élèves peuvent relayer d'autres procédures, comme la exemple suivant :



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

ision sur une verbalisation relayant la procédure

crit « AVÉCE »] Avec c'est un mot éclair

t éclair ?

[u'on apprend

oprés ? [L'élève acquiesce] Comment as-tu fait quand tu

appuie sur une procédure de mémorisation alors que la ice de l'accent sur le E, semble évoquer le recours à une ographique. Pour s'en assurer et/ou permettre à l'élève eur l'amène à détailler les étapes de son action.

Amener l'élève à évaluer sa production

62 Après avoir passé en revue les différents mots de la trace écrite, l'intervieweur conduit l'élève à évaluer sa production. Il s'agit dans un premier temps de lui demander s'il pense que ce mot / cette phrase s'écrit de cette façon. L'intervieweur cherche ainsi à activer sa vigilance orthographique.

63 Amené à cette prise de distance, l'élève est de fait impliqué dans une analyse réflexive de sa trace écrite qui peut l'inciter à réviser son écrit et à proposer des modifications. Celles-ci renseignent alors sur les capacités métacognitives de l'élève à se décentrer de sa production et à mobiliser les connaissances et procédures linguistiques nécessaires à la production d'une proposition alternative.

64 Nous remarquons que la réponse des élèves à ce questionnement d'autoévaluation est souvent affirmative : l'élève est sûr de sa production. Nous y voyons plusieurs explications possibles :

- une façon « économique » de clôturer l'entretien, puisque la question intervient en fin d'entretien ;
- l'illustration d'une relecture qui se fait à partir de l'énoncé oral et ne s'appuie pas sur la trace écrite ;
- une manifestation de la faible capacité de l'élève, à ce moment de l'apprentissage, à repérer des dysfonctionnements et à faire des propositions alternatives.

65 Face à ce constat, nous proposons ensuite à l'élève d'évaluer sa production en la comparant à ce qu'un expert aurait pu produire. La phase 4 de l'entretien métagraphique correspond à une tâche de normalisation (Duvignau, Bregeon, Garrigou, Maffre et Raynaud, 2013) qui vise à valoriser la progression orthographique. Après le temps d'autoévaluation de la trace écrite, il s'agit cette fois de demander à l'élève s'il pense qu'une maîtresse écrirait la phrase comme lui l'a écrite. Poussé dans ses retranchements par cette nouvelle approche, il est souvent amené à reconSIDérer sa réponse « économique ».

Exemple 10 : Tâche d'autoévaluation suivie de normalisation (janvier, CE1)

Ens. : est-ce que il y a des mots sur lesquels tu as des doutes dans cette phrase ? tu n'es pas sûr que ça s'écrit comme ça ? - - - tu penses que ça s'écrit comme ça ? [acquiesce] et si je l'écris moi je vais l'écrire comme ça aussi ?

Élève : Je sais pas

Ens. : qu'est-ce que tu en penses ? - - -

issiers font de la pâte »]



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

pour faire sonner le A et j'ai pas mis le E pour faire

ris dessous par exemple [écrit PATE] est-ce qu'il y a tes ou pas ?

nement d'autoévaluation et, plus particulièrement, celui ion à celle d'un expert, permet à l'élève de dépasser le problème. Il ne peut, cependant, pas toujours faire une problème identifié.

67 À l'instar des travaux antérieurs qui ont étudié les verbalisations métagraphiques des élèves (David, 2008 ; Morin, 2005 ; Morin et Nootens, 2013), cette contribution soutient que l'entretien métagraphique est un outil efficace pour recueillir les verbalisations métagraphiques qui apportent des informations précieuses sur les représentations que l'élève a construites des procédures d'écriture et sur les connaissances qu'il déclare mobiliser pour écrire. Ainsi, sans pouvoir le détailler dans le cadre de cette contribution, notre recherche a confirmé les variabilités intra-individuelles des verbalisations métagraphiques des élèves et leur évolution dans la durée. De fait, plus ils explicitent et plus leurs verbalisations sont précises et outillées (Mauroux, 2016 ; Morin, 2004 ; Morin et Nootens, 2013).

68 Notre étude pointe également certaines limites de l'entretien métagraphique tel qu'il a été mené ici. Ainsi, il faut rappeler que les verbalisations de l'élève restent déclaratives. Dans ce contexte, on ne peut exclure la possibilité d'une reconstruction *a posteriori* de la procédure d'écriture et les verbalisations peuvent ne pas refléter fidèlement celle effectivement déployée par l'élève pour écrire (Vermersch, 1991 ; Gombert, 1988). Nous en voyons une illustration avec l'exemple 9 dans lequel l'élève évoque une procédure orthographique pour expliquer l'écriture du mot *avec/AVÉCE* qui semble plutôt avoir été transcrit par procédure phonographique. Conscientes de cette limite, nous estimons toutefois que le retour réflexif suscité par le questionnement est de nature à induire une confrontation entre la trace produite à un temps T, de façon plus ou moins intuitive, et les connaissances et procédures dont dispose l'élève. Cette mise en relation, même faite *a posteriori*, apporte des informations sur le fonctionnement métalinguistique de l'élève et sur sa capacité à se décentrer du résultat pour parler sur le fonctionnement de la langue.

69 Une deuxième limite réside dans le fait que le niveau de performance de l'élève en écriture influe sans doute sur le questionnement déployé par l'intervieweur. Ainsi, il n'est pas possible d'interroger l'élève sur les problèmes linguistiques qu'il n'a pas pris en compte dans la trace produite, notamment sur l'absence de marques morphographiques. Pour pallier cette difficulté et permettre à l'élève de se confronter à la variété des problèmes linguistiques potentiellement mobilisés dans l'écriture d'une phrase, il serait intéressant d'envisager une dernière phase dans l'entretien. Au cours de cette phase, l'intervieweur pourrait demander à l'élève de comparer sa production à une production d'un niveau sensiblement supérieur au sien. Par exemple, si l'élève a écrit *les galettes/LES GALETTE*, on pourrait lui proposer l'écriture *GALETTES*. L'élève serait alors amené à comparer les deux productions par un questionnement similaire à celui déjà proposé (paragraphe 3.2.1.). Cette perspective s'inscrit dans la continuité de certaines études qui proposent ce type de démarche (Alves Martins, Albuquerque, Salvador et Silva, 2013 ; et Morin, 2016 pour une synthèse de différents types



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

ompagnement de l'intervieweur est déterminant pour procédures linguistiques encore peu conscientes et amener l'élève à les utiliser. Nous avons décrit assez précisément des situations typiques de l'entretien métagraphique. Pour chacune, des questionnements ont été proposés. L'étude des 105 entretiens réalisés par un enseignant expérimenté permet de mettre à jour des usages. Ainsi, tout au long de l'entretien, l'intervieweur va, d'une

texte de réalisation de la tâche ; l'élève pour l'inciter à poursuivre sans interrompre la conversation et préciser son action.

- s'appuyer sur la trace écrite pour relancer l'entretien ;
- guider l'analyse des graphies produites vers la prise de conscience du fonctionnement linguistique ;
- l'amener à préciser de plus en plus son analyse linguistique en l'a aidant à verbaliser et à décrire des procédures scripturales et connaissances linguistiques mobilisées ;
- garder un questionnement neutre pour ne pas induire de procédures linguistiques.

71 En cela, notre étude semble avoir permis l'élaboration d'un guide de conduite de l'entretien métagraphique qui constitue une ressource pour les enseignants désireux d'en mener avec leurs élèves.

72 Toutefois, la transposition de ce dispositif didactique au milieu scolaire ne va pas de soi et plusieurs difficultés subsistent. En effet, le retour réflexif de l'élève sur ses traces écrites comporte des spécificités linguistiques et la mise en œuvre de l'entretien métagraphique en milieu scolaire implique que l'intervieweur :

- s'inscrire dans une démarche d'apprentissage qui favorise une approche analytique de la langue, avec les contraintes organisationnelles qu'elle suppose ;
- maîtrise les connaissances linguistiques nécessaires au questionnement et à la compréhension des phénomènes linguistiques qu'il met à jour ;
- connaisse les difficultés potentiellement rencontrées par l'élève au cours de l'entretien métagraphique.

73 Notre guide de conduite de l'entretien métagraphique apparaît répondre au besoin identifié au point 3 dans la mesure où il facilite la gestion des difficultés de verbalisation et leur hétérogénéité, notamment dues aux niveaux de performance des élèves en écriture qui influent sur le questionnement déployé. Il permet également à l'enseignant d'être mieux armé pour amener les élèves à verbaliser les procédures et connaissances linguistiques mobilisées pour écrire, ce qui répond partiellement aux besoins identifiés au point 2.

74 Un accompagnement sur le terrain semble indispensable pour favoriser le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture et la mise en œuvre d'entretiens métagraphiques. En effet, « il ne suffit pas que les enseignants soient informés ni même convaincus des résultats de la recherche pour qu'ils changent leurs manières de faire » (Goigoux et Cèbe, 2013, p. 6), *a fortiori* s'ils manifestent de la réticence à opérer ce changement.

75 Comme ces chercheurs, nous pensons que cet accompagnement peut se faire grâce à des recherches collaboratives. Concernant plus particulièrement la pratique d'entretien



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

opposer des formations didactiques pour amener les concepts linguistiques en jeu dans les activités d'écriture, de mises en œuvre d'entretiens métagraphiques, de réfléchir à l'individualisation dans la classe. Le but est de parvenir à une grille qui articule les principes d'enseignement de l'écriture intégrable à la pratique des enseignants.

en cours dans l'académie de Toulouse et le suivi de deux visages visagistes proposant une progressivité dans l'accompagnement à la métagraphie.

; traces écrites et des verbalisations métagraphiques des compréhension plus fine des procédures et connaissances (Morin, David et Nootens, 2017). En milieu scolaire, la métagraphie apparaît comme un outil didactique au service

de l'enseignement de l'écriture, les différents intervenants scolaires auraient avantage à mobiliser ce dispositif pour accompagner et soutenir la progression des élèves dans leur compréhension du fonctionnement du système écrit et le développement de leurs compétences scripturales.

78 L'entretien métagraphique présente un intérêt pour l'intervieweur comme pour l'élève. Ainsi, cette démarche compréhensive permet d'envisager la trace écrite pour ce qu'elle manifeste de la compréhension de l'élève du système écrit et de son fonctionnement, à un moment précis de l'apprentissage et non plus comme un écart à la norme (Brissaud et Cogis, 2011). Pour cela, la démarche de questionnement demande à l'intervieweur de construire une posture spécifique d'observateur-évaluateur pour qui « une pratique intensive de l'évaluation formative, de l'analyse des erreurs, du dialogue métalinguistique est un atout évident » (Perrenoud, 2004, p. 10).

79 De son côté, l'élève est amené à construire cette posture réflexive et à formuler des verbalisations de plus en plus abouties. De fait, les bénéfices démontrés de la pratique régulière et précoce d'entretiens métagraphiques devraient inciter au développement des interventions didactiques favorisant une approche analytique de la langue. Dans cette perspective, cet outil de conduite de l'entretien métagraphique pourrait sans doute répondre aux besoins des intervenants scolaires et constituer un outil d'accompagnement avec, en conséquence, l'intégration de la dimension méta- dans les activités d'écriture.

80 Pour s'assurer de la transposition didactique de cet outil scientifique, un accompagnement en formation apparaît déterminant. Il consisterait à envisager, avec les enseignants, les conditions favorables à une transposition didactique pertinente et à un changement des pratiques d'enseignement de l'écriture.

Bibliography

- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L. et Silva, C. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, 5(2), 215-237.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149/150, 207-226.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139-140, 163-187.



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

itures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes 'apprentissage. Dans J. Dolz et S. Plane (dir.), *Formation des écriture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (p. 19-41). res de Namur.

écrire et raisonner. Toulouse : Privat.

u, C., Maffre, T. et Raynaud, J. (2013). Tâches et énoncés sémantiques et flexibilité dans le développement typique et le guistique, 66(1), 53-72.

inétique de l'écriture : de l'invention à l'acquisition. *LINX*, 31,

ographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J.-s *dimensions* (p. 94-158). Paris : Nathan.

ce du langage à l'âge préscolaire. Note de synthèse. *Revue*

rent métalinguistique. Paris : PUF.

:torino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA : MIT Press.
DOI : 10.7551/mitpress/1579.001.0001

Massonnet, J. (1998). Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture. *Repères*, 17, 231-240.
DOI : 10.3406/reper.1998.2260

Mauroux, F. (2011). *Analyse didactique de pratiques évaluatives des compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire : une étude de cas croisée au CP* (mémoire de master). Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

Mauroux, F. (2016). *Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale* (thèse de doctorat). Université Toulouse-Jean-Jaurès.

Morin, M.-F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographies approchées et les commentaires métagraphiques. Dans J.-C. Kalubi et G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (p. 145-173). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

Morin, M.-F. (2005). Declared knowledge of beginning writers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 385-401.
DOI : 10.1007/s10674-005-4489-2

Morin, M.-F., Alamargot, D., Diallo, T. et Fayol, M. (2018). Individual differences in lexical and grammar spelling across primary school. *Learning and Individual Differences*, 62, 128-140.
DOI : 10.1016/j.lindif.2018.02.002

Morin, M.-F., David, J. et Nootens, P. (2017). Approcher l'écriture en début de scolarisation : apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Scientia paedagogica experimentalis*, 54(1-2), 153-178.

Morin, M.-F. et Nootens, P. (2013). Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographieurs au début du primaire. *Repères*, 47, 83-108.
DOI : 10.4000/reperes.528

Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144.
DOI : 10.7202/1017286ar

Nootens, P., Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement et d'évaluation ? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.

Nunes, T., Bryant, P. et Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.

Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », 8-11.

Portelance, L. et Ouellet, G. (2004). Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'enfant du préscolaire. *Revue de l'université de Moncton*,



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

accompagnement des premières écritures : effets et pratiques. . Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'écriture / Contributions about learning to read and write*. iversité de Sherbrooke.

ented spelling: What is the best way of improving literacy skills *ychology*. Récupéré sur Taylor & Francis Online : < ll/10.1080/01443410.2017.1414155>.

5

l, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit l et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition haux et Niestlé*.

xpliquer. Actes du colloque national des 6, 7 et 8 juin 1990, ues de remédiation ». *Les cahiers de Beaumont*, 52 bis-53,

Notes

1 L'entretien se clôt par l'écriture, par l'intervieweur, de la forme normée de l'énoncé produit par l'élève. Dans le cadre de cette contribution, nous ne présentons pas cette étape qui ne consiste plus à questionner l'élève, mais est indispensable pour valoriser ses réussites et rétablir la norme orthographique.

2 Dans les transcriptions, les tirets signifient des temps de pause.

References

Bibliographical reference

Florence Mauroux and Marie-France Morin, "Soutenir le travail des jeunes scribeurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ?", *Repères*, 57 | 2018, 123-142.

Electronic reference

Florence Mauroux and Marie-France Morin, "Soutenir le travail des jeunes scribeurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ?", *Repères* [Online], 57 | 2018, Online since 30 June 2018, connection on 25 June 2025. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/1516>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.1516>

About the authors

Florence Mauroux

-  **IDREF** : <https://idref.fr/193182580>



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

VI
UF

46574012038102620

By this author

Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire

[Full text]

Analyzing didactical actions and interactions in written production in first grade

Published in *Repères*, 52 | 2015

Analyse d'épreuves pour évaluer les compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire [Full text]

Analysis of tools to evaluate the writing skills of pupils at the beginning of the first year of primary school

Análisis de herramientas para evaluar las competencias de escritura de los alumnos a su entrada en la primaria

Analyse von Werkzeugen zur Bewertung der Skriptorkompetenzen der Schüler am Anfang der Grundschule

Published in *Repères*, 47 | 2013

Marie-France Morin

-  IDREF : <https://idref.fr/118286919>



This site uses cookies and
gives you control over what
you want to activate

21475



• ISNI : <https://isni.org/isni/000000007627747X>

Université de Sherbrooke, faculté d'Éducation, Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant (CREALEC), Québec, Canada

By this author

Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves [Full text]

Handwriting at the beginning of primary school: teaching practices and pupils' performances

Published in *Repères*, 52 | 2015

Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographieurs au début du primaire [Full text]

Study of verbalised procedures in reading and writing among good and poor spellers in early primary education

Estudio de los procedimientos verbalizados en lectura y escritura entre ortografiadores expertos y flojos de principios de primaria

Untersuchung über verbalisierte Prozesse beim Lesen und beim Schreiben für Schüler mit Rechtschreibstärken oder –schwierigkeiten an der Grundschule

Published in *Repères*, 47 | 2013

Repères pour l'écriture au préscolaire [Full text]

Published in *Repères*, 47 | 2013



This site uses cookies and gives you control over what you want to activate

nce CC BY-NC-ND 4.0. All other elements (illustrations, ”, unless otherwise stated.