Repères n° 57

COLLECTER, INTERPRÉTER, ENSEIGNER L’ÉCRITURE

Analyses linguistiques des écrits d’élèves

# « Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l’entretien métagraphique en milieu scolaire : Pourquoi et comment ? »

# Résumé :

Transposer l’entretien métagraphique de la recherche au milieu scolaire questionne la méthodologie à mettre en œuvre pour accompagner les élèves dans ce retour réflexif sur le fonctionnement de la langue. Notre but est de dégager les principes organisateurs d’entretiens métagraphiques menés en milieu scolaire par un interviewer expérimenté. 105 entretiens métagraphiques ont été analysés. Les résultats de notre étude ont permis de mettre à jour des actions récurrentes de l’intervieweur qui pourraient constituer une ressource en situation d’entretien métagraphique pour les intervenants scolaires.

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

**Abstract :**

The transposition of the device of the metagraphic interview from research field to school questions the methodology to be set up in order to support the students in their feedback on how language works. Our goal is to establish the organizing principles of metagraphic interviews led by an experimented interviewer. 105 metagraphic interviews were analysed. The results of our study have highlighted recurring actions of the interviewer which could be a resource for teachers to lead metagraphic interviews at school.

**Key-words:** writing skills, primary school, learning process, learning difficulties, didactical tools

# Introduction

Accompagner le jeune élève dans le développement puis la maitrise 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 & 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.

La richesse des connaissances élaborées sur le fonctionnement linguistique et le dévoleppement 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 & Morin, 2008 ; Mauroux, 2016 ; Morin, 2005).

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’Ecrit 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).

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 :

*« En essayant d’appréhender leurs raisonnements par un jeu de questions, de relances, de demandes de précision et de reformulations, l’enseignant est à même de décider quelles activités seront les plus appropriées pour les faire progresser dans leur compréhension du système orthographique » (p. 46).*

Pourtant, l’intégration de ces dispositifs réflexifs aux pratiques d’enseignement peine à se mettre en place sur le terrain (Brissaud, 2011), y compris chez les enseignants convaincus de l’intérêt d’une réflexion méta- dans la construction des connaissances de l’élève (Portelance et Ouellet, 2004). En effet, ces enseignants s’interrogent sur l’efficacité de leur questionnement, évoquant notamment leur crainte de ne pas « poser les bonnes questions » (Portelance et Ouellet, 2004 ; Mauroux, 2011) et leur difficulté à relancer les élèves après certaines réponses. En effet, la teneur du questionnement conditionne les informations que pourront apporter ces verbalisations, pour l’enseignant comme pour l’élève.

Cette remarque pointe la nécessité d’une méthogologie de conduite de l’entretien métagraphique pour recueillir les verbalisations des élèves et atteindre les objectifs visés. Or, malgré les apports déterminants 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.

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 apparaitre 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.

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 interviewer 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.

1. Cadre conceptuel

## 1.1 Principes de l’entretien métagraphique

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 & Fijalkow, 1984) et un contrôle plus important de son activité scripturale, ce qui lui permettra, progressivement, de reconnaitre ce qui est correct dans la production graphique.

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 linguistiques qu’il a mobilisées pour écrire. A partir de 5 ans, les élèves sont en effet en mesure de mettre en œuvre un raisonnement métalinguistique (Gombert, 1990) et c’est l’accompagnement de l’intervieweur qui les amènera à cette prise de conscience.

Dans ce but, il s’agit donc de développer une « *pédagogie de la formulation des procédures* » (Massonnet, 1998, p. 232). Cela implique que l’intervieweur formule des questions neutres, c’est-à-dire qui n’induisent pas la réponse de l’élève et ne l’orientent pas vers la verbalisation d’une connaissance ou d’une procédure interprétée à partir de l’analyse de sa trace écrite.

## 1.2 Éléments méthodologiques pour la conduite d’un entretien métagraphique

Comme nous l’avons évoqué en introduction, les travaux ayant recours à l’entretien métagraphique présentent de nombreux extraits d’entretiens qui peuvent constituer des indications méthodologiques dans la mesure où ils proposent des exemples de questions à poser à l’élève pour l’accompagner dans la verbalisation de ses procédures scripturales (Jaffré, 1995 ; Morin, 2005 ; David, 2008 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Morin & Nootens, 2013).

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-buts, finalités, intentions ;
* Les raisons et théories invoquées ;
* Les jugements, opinions, présupposés de l’enfant.

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.

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.

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

*a) la prise d'information, : qu'as-tu vu... entendu... senti…etc.*

*b) la localisation : où est-ce que tu regardais... tu écrivais… tu lisais… etc.*

*c) l'organisation temporelle élémentaire : par quoi as-tu commencé... qu'as-tu fait ensuite... comment savais-tu que c'était terminé...*

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.

## 1.3 Difficultés de mise en œuvre de l’entretien métagraphique en milieu scolaire

## Des difficultés de l’entretien métagraphique comme dispositif didactique peuvent être identifiées, pour l’élève comme pour l’enseignant. Nous les abordons dans les paragraphes suivants.

### 1.3.1 Verbaliser des procédures d’écriture : des difficultés pour l’élève

La dimension langagière peut constituer un premier obstacle à la verbalisation de l’élève. En effet, verbaliser une procédure, c’est-à-dire se détacher de la production pour expliquer comment on a fait pour y parvenir, est une compétence langagière à part entière. Concernant plus particulièrement l’explicitation d’une trace écrite, elle nécessite que l’élève passe d’un usage courant du langage à un usage réflexif, recourant pour cela à une métalangue pour parler sur la langue et son fonctionnement. Dans cette configuration, la langue se trouve alors être à la fois le moyen de verbaliser et l’objet d’étude.

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).

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 (Vermersh, 1991).

### 1.3.2 Faire verbaliser des procédures d’écriture : des difficultés pour l’enseignant

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.

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 & Montésinos-Gelet, 2012 ; Nootens & Debeurme, 2010).

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 maitrise des connaissances et procédures linguistiques peut parfois poser problème à l’intervieweur qui questionne l’élève sur sa trace écrite.

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 maitre 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 1ère année de primaire (CP) ne disposent pas, à priori (ibid).

Ces remarques sont importantes dans la mesure où elles illustrent la complexité de la démarche d’entretien visant à mobiliser la réflexion métalinguistique des jeunes scripteurs. Elles sont également révélatrices des conceptions sous-jacentes de la place des activités réflexives dans l’apprentissage. Au-delà des réticences liées à l’enjeu de l’entretien lui-même, elles pointent le besoin d’accompagnement des enseignants pour mettre en place et conduire ces activités réflexives sur la langue et, plus précisément, des entretiens métagraphiques.

Objet de l’étude

Les spécificités linguistiques de l’objet de questionnement induisent la nécessité d’une méthodologie pour guider l’intervieweur, non chercheur, dans l’aide à la verbalisation de l’élève sur sa trace écrite.

Notre hypothèse est que cette démarche d’aide à la verbalisation de procédures linguistiques doit être organisée. 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.

1. Méthodologie

## Contexte de l’étude et participants

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.

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 légender une image. Les élèves pratiquent cette tâche d’écriture de façon hebdomadaire dans leur classe mais elle n’est toujours suivie d’un entretien métagraphique.

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.

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 sont issus les groupes suivis, soit dans la classe, en co-intervention avec l’enseignant titulaire, soit hors de la classe. Les élèves le connaissent bien et ont l’habitude de travailler avec lui. Dans le cadre de cette étude, les entretiens métagraphiques individuels se déroulent dans une salle située à côté de la salle de classe.

* 1. Données collectées et analysées

L’objectif de cette contribution étant de dégager des principes organisateurs de la conduite de l’entretien métagraphique, nous avons analysé les entretiens métagraphiques menés de façon longitudinale auprès des 15 élèves suivis. .

Sept entretiens individuels ont été conduits avec chaque élève, en mars de GS puis en septembre, janvier et juin de CP et de CE1. Nous disposons ainsi de 105 entretiens métagraphiques individuels, d’une durée de 15 à 20 minutes chacun, entièrement retranscrits.

## 2.2 Format de l’entretien métagraphique

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.

A cette fin, l’entretien se déroule selon le format suivant[[1]](#footnote-1) :

1. Relecture et pointage des mots de l’énoncé par l’élève

2. Questionnement sur la trace écrite

3. Auto-évaluation par l’élève de sa production

4. Evaluation de sa production par rapport à un scripteur expert

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

1. Résultats

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.

L’analyse des 105 entretiens fait apparaitre 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.

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

## 3.1 Les actions visant à amorcer ou relancer l’entretien

### 3.1.1 Poser le contrat de communication

Avant de débuter l’entretien, l’intervieweur pose le contrat de communication. Il s’agit d’expliquer à l’élève le but de l’entretien individuel consécutif à la production de phrase.

*Exemple 1 : Contrat de communication (juin, GS)*

*Ens. : si tu es d’accord, je vais te poser des questions pour comprendre comment tu as fait pour écrire cette phrase. Est-ce que tu es d’accord pour essayer de m’expliquer comment tu as fait pour écrire ?*

*Élève : oui*

*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).*

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.

### 3.1.2 Amorcer le retour réflexif sur la trace écrite

A 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]](#footnote-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)*

*Elève : Je me disais des fois comment ça s’écrit et je l’écris*

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

*Elève : Mais - - il faut qu’on réfléchit bien*

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

*Elève : On - - on tire les sons*

L’appui sur la trace écrite permet de replacer l’élève dans le contexte de la production et de l’inciter à adopter la posture réflexive attendue en localisant le mot à expliciter.

L’intervieweur veille à ne pas suggérer une procédure d’écriture, comme pourrait le faire, par exemple, la question fermée « *Est-ce que tu as entendu quelque chose dans ta tête ?* », qui induit la procédure phonographique. Ici, la question de l’intervieweur permet à l’élève de dépasser la remarque générale « *on réfléchit bien* » pour formuler une analyse linguistique plus précise (*on tire les sons*).

Une fois l’entretien amorcé, l’intervieweur va amener l’élève à détailler les étapes de sa démarche. Pour cela, il peut s’appuyer sur la trace écrite et revenir sur les propositions d’écriture de chacun des mots de l’énoncé.

* 1. Les actions visant la mise à jour du fonctionnement linguistique

3.2.1 Faire expliciter la trace écrite

Demander une précision sur un graphème

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

*Exemple 3 : Evocation de graphèmes (juin, CP)*

*Elève : (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 *?*

*Elève : parce qu’on a vu le A*

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

Ici, l’élève est dans une procédure d’épellation. Il décrit sa trace écrite plus qu’il ne l’explicite. 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.

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)*

*Elève : (à propos de* époustouflés *écrit EPOUSTOUFLER) J’ai hésité avec le EZ mais j’ai mis le ER*

*Ens. : D’accord pour faire quoi ?*

*Elève : Pour faire* époustouflés

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

*Elève : 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 ?*

*Elève : 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 ?*

*Elève : Si je pense que c’est ça mais - -*

*Ens. : Donc ici tu penses que c’est ER pas EZ ?*

*Elève : Oui c’est ER*

L’intervieweur amène l’élève à justifier son choix entre les deux propositions pour faire apparaitre des connaissances linguistico-graphiques et évaluer si elles sont mobilisées intuitivement ou consciemment. Dans cette situation l’élève est conscient de la polyvalence des graphèmes pour transcrire le phonème [e] mais ne peut justifier son choix en s’appuyant sur des régularités orthographiques, telles que la présence du pronom *vous* précédant le mot pour expliquer la graphie EZ, par exemple.

### Demander une précision sur un morphogramme

Au cours du questionnement, l’intervieweur est amené à interroger l’élève sur la présence de marques morphographiques souvent inaudibles en français. Sur ce point, des travaux de recherche ont déjà montré que la prise en compte de la dimension morphographique à l’écrit est l’objet d’un long processus d’appropriation qui débute tôt (en français, voir Totereau, Thevenin & Fayol, 1997 ; Morin, 2004 ; Morin, Alamargot, Diallo et Fayol, 2018 ; en anglais, voir Nunes, Bryant & 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 ETAOILES) […] 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 ?*

*Elève : 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 ?*

*Elève : 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*

*Elève : Parce que ça s’écrit comme ça*

*Ens. : Donc là on ne met pas de S ?*

*Elève : Non*

*Ens. : Mais à* étoiles *on met un S ?*

*Elève : Oui*

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

*Elève : Oui*

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 pour l’inciter à poursuivre, sans interrompre sa réflexion, et s’appuyer sur la trace écrite pour relancer l’entretien. L’intervieweur amène l’élève à préciser sa justification afin d’évaluer s’il a mobilisé consciemment les connaissances liées au marquage morphographique. Le but est, par exemple, de savoir si l’élève s’appuie sur des indices sémantiques (plusieurs étoiles) et/ou syntaxiques (présence du déterminant l*es*).

Le questionnement cherche aussi à évaluer le recours éventuel à la terminologie grammaticale pour parler sur la langue (par exemple l’utilisation de termes comme *nom, verbe, pluriel*…).

### Confronter l’élève à la trace écrite

Nous en avons vu une illustration dans l’exemple 5. Plus précisément, cette confrontation peut prendre la forme d’un retour sur les ratures, les changements opérés par l’élève. L’exemple 6 propose plusieurs relances de l’intervieweur relevées dans les entretiens pour questionner l’élève sur une rature.

*Exemple 6 : Retour sur une rature.*

*Elève : (montrant une rature) 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 ?*

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.

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 ?*

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.

3.2.2 Faire expliciter une procédure linguistique

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)*

*Elève : (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 ?*

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*.

Certaines verbalisations de l’élève peuvent relayer d’autres procédures, comme la procédure orthographique dans l’exemple suivant :

*Exemple 9 : Demande de précision sur une verbalisation relayant la procédure orthographique (juin, CP)*

*Elève : (à propos de* avec *écrit AVéCE) Avec c’est un mot-éclair*

*Ens. : Ça veut dire quoi un mot-éclair ?*

*Elève : Un mot-éclair c’est ce qu’on apprend*

*Ens. Alors celui-là tu l’avais appris ?(l’élève acquiesse) Comment as-tu fait quand tu as eu besoin de l’écrire ?*

La verbalisation de l’élève s’appuie sur une procédure de mémorisation alors que la trace écrite, notamment la présence de l’accent sur le E, semble évoquer le recours à une procédure de transcription phonographique. Pour s’en assurer et/ou permettre à l’élève d’en prendre conscience, l’intervieweur l’amène à détailler les étapes de son action.

### 3.2.3 Amener l’élève à évaluer sa production

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.

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.

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.

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, Carrigou, 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 maitresse 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 suivi 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’écrive comme ça ? - - - tu penses que ça s’écrit comme ça ? (acquiesce) et si je l’écris moi je vais l’écrire comme ça aussi ?*

*Elève : Je sais pas*

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

*Elève : Ah* pâte (*dans* les patissiers font de la pâte)

*Ens. : Qu’est-ce qu’il y a ?*

*Elève : Parce que j’ai mis le T pour faire sonner le A et j’ai pas mis le E pour faire sonner le T - - la [pat]*

*Ens. : Tu peux changer tu réécris dessous par exemple (écrit PATE) est-ce qu’il y a d’autres mots où tu as des doutes ou pas ?*

De façon générale, le questionnement d’autoévaluation et, plus particulièrement, celui amenant à comparer sa production à celle d’un expert, permet à l’élève de dépasser le stade du ressenti pour localiser le problème. Il ne peut, cependant, pas toujours faire une proposition alternative une fois le problème identifié.

# Discussion

À l’instar des travaux antérieurs qui ont étudié les verbalisations métagraphiques des élèves (David, 2008 ; Morin, 2005, Morin & 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).

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 à 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*/AVECE 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 à 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.

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 ; Pulido & Morin, 2017 ; voir Pulido et Morin, 2016 pour une synthèse de différents types d’accompagnement en écriture).

Notre étude montre que l’accompagnement de l’intervieweur est déterminant pour parvenir à faire verbaliser des procédures linguistiques encore peu conscientes et amener l’élève à clarifier ces justifications. Nous avons décrit assez précisément des situations susceptibles d’apparaitre au cours de l’entretien métagraphique. Pour chacune, des exemples de relances et de questions ont été proposées. L’étude des 105 entretiens métagraphiques menés par un enseignant expérimenté permet de mettre à jour des actions didactiques récurrentes. Ainsi, tout au long de l’entretien, l’intervieweur va d’une part :

* Replacer l’élève dans le contexte de réalisation de la tâche ;
* Reformuler ce que dit l’élève pour l’inciter à poursuivre sans interrompre la réflexion ;
* Arrêter l’élève pour lui faire préciser son action ;

Et d’autre part,

* 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’aidant à verbaliser et à descrire des procédures scripturales et connaissances linguistiques mobilisées;
* Garder un questionnement neutre pour ne pas induire de procédures linguistiques.

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.

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’élèves sur ses traces écrites comporte des spécificités linguistiques et la mise en œuvre de l’entretien métagraphique en milieu scolaire implique que l’intervieweur :

1) s’inscrive dans une démarche d’apprentissage qui favorise une approche analythique de la langue, avec les contraintes organisationnelles qu’elle suppose ;

2) maitrise les connaissances linguistiques nécessaires au questionnement et à la compréhension des phénomènes linguistiques qu’il met à jour ;

3) connaisse les difficultés potentiellement rencontrées par l’élève au cours de l’entretien métagraphique.

Notre guide de conduite de l’entretien métagraphique apparait 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.

Un accompagnement sur le terrrain 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), à fortitori s’ils manifestent de la réticence à opérer ce changement.

Comme ces chercheurs, nous pensons que cet accompagnement peut se faire grâce à des recherches collaboratives. Concernant plus particulièrement la pratique d’entretien métagraphique, il s’agira de proposer des formations didactiques pour amener les enseignants à la maitrise des concepts linguistiques en jeu dans les activités d’écriture, de donner à voir et d’analyser des mises en œuvre d’entretiens métagraphiques, de réfléchir aux conditions de leur opérationnalisation dans la classe. Le but est de parvenir à un format d’entretien métagraphique qui articule les principes d’enseignement de l’écriture qu’il sous-tend et ce qui semble intégrable à la pratique des enseignants.

Dans ce but, une recherche est en cours dans l’académie de Toulouse et le suivi de deux enseignantes de GS permet d’envisager une progressivité dans l’accompagnement à la mise en œuvre d’entretiens métagraphiques.

# Conclusion

En facilitant l’étude croisée des traces écrites et des verbalisations métagraphiques des élèves, ce dispositif favorise une compréhension plus fine des procédures et connaissances mobilisées par les apprenants (Morin, David & Nootens, 2017). En milieu scolaire, considérant que l’entretien métagraphique apparait 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 comprehension du fonctionnement du système écrit et le développement de leurs compétences scripturales.

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, page 10).

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 devrait 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.

Pour s’assurer de la transposition didactique de cet outil scientifique, un accompagnement en formation apparait 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.

# Références bibliographiques

ALVES MARTINS, M., SALVADOR, L., SILVA, C. et ALBUQUERQUE, A. (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* n° 149/150, 207-226.

BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2001). Comment enseigner l’orthographe aujourd’hui ? 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.

DAVID, J. et MORIN, M.-F. (2008). Écritures approchées: des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d’apprentissage. *In* J. Dolz et S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (p. 19-41). Namur : Presses Universitaires de Namur.

DOWNING, J. et FIJALKOW, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

DUVIGNAU, K., BREGEON, C., GARRIGOU, C., MAFFRE, T. & RAYNAUD, J. (2013). Tâches et énoncés complexes chez l'enfant : Jugements sémantiques et flexibilité dans le développement typique et le syndrome d'Asperger. *Travaux de linguistique, 66* (1), 53-72.

JAFFRE, J.-P. (1994). Une approche génétique de l’écriture : de l’invention à l’acquisition. *LINX* n°31. Université Paris X, Nanterre.

JAFFRE, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. *In* D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré, (Eds.), *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 94-158). Paris : Nathan.

GOMBERT, J.-É. (1988). La conscience du langage à l’âge préscolaire. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie, 83* (1), 65‑81.

GOMBERT, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.

GOIGOUX, R. et CEBE, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass : MIT Press.

MASSONNET, J. (1998), Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l’écriture. *Repères*, *17*, 231-240,.

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). 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, sous la direrction de Claudine Garcia-Debanc et Karine Duvignau. Université Toulouse Jean Jaurès.

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.

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

MORIN, M.-F. (2005). Declared Knowledge of Beginning Writers. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 5* (3), 385‑401.

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? *Canadian Journal of Education* / *Revue canadienne de l’Éducation, 35* (2), 268-284.

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 à 144.

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. *Educateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars, 8-11.

PORTELANCE, L. et OUELLET, G. (2004). Vers l’énoncé d’interventions susceptibles de favoriser l’émergence de la métacognition chez l’enfant du préscolaire. *Revue de l’université de Moncton, 35* (2), 67.

PULIDO, L., et MORIN, M.-F. (2017). Invented spelling: What is the best way of improving literacy skills at kindergarten? *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2017.1414155

PULIDO, L. et MORIN, M.-F. (2016). L’accompagnement des premières écritures : effets et pratiques – une synthèse. *In* M.-F. Morin, D. Alamargot & C. Gonçalves (Eds), *Perspectives actuelles sur l’apprentissage de la lecture et de l’écriture / Contributions about learning to read and write.* Sherbrooke : Éditions de l’université de Sherbrooke.

TOTEREAU, C., THEVENIN, M.-G., et FAYOL, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. *In* L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 147-168). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

VERMERSCH, P. (1991). L’entretien d’explicitation. *Les Cahiers de Beaumont, Actes du colloque national des 6, 7 et 8 juin 1990, « Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation »*, *52 bis-53*, 63‑70.

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. [↑](#footnote-ref-1)
2. Dans les transcriptions, les tirets signifient des temps de pause. [↑](#footnote-ref-2)