

**LES VERBALISATIONS MÉTAGRAPHIQUES : QUEL APPORT
POUR LA COMPRÉHENSION DES DIFFICULTÉS
ORTHOGRAPHIQUES DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES ?**
**Metagraphic verbalizations: what contribution to the understanding
of spelling difficulties of university students?**



Bensalem Samra *

Doctorante à l' Université Mustafa Benboulaïd Batna 2,
samra.bensalem@g.ens-kouba.dz

Boudjir Ilhem

Université Mustafa Benboulaïd Batna 2,
i.boudjir@univ-batna2.dz

Date de soumission: 01/09/2023 date d'acceptation: 31/12/2023 Date de publication: 31/12/2023



Résumé:

La verbalisation métagraphique, inspirée des entretiens d'explicitation de Vermersch (1991) favorise la métacognition. En effet, le scripteur est conduit à réfléchir à la fois sur la langue écrite comme objet d'étude et sur son propre fonctionnement. Ceci nous conduit à nous demander : Quelle méthodologie mettre en place afin d'accompagner les scripteurs, à savoir des étudiants universitaires dans le retour réflexif sur le fonctionnement de la langue ? Partant de l'analyse de verbalisations métagraphiques menées avec lesdits étudiants, nous postulons à ce titre, que l'accent serait mis sur une méthodologie qui pourrait être transposée dans le milieu institutionnel et ce, afin d'aider les scripteurs à expliciter leurs cheminements cognitifs voire, leurs choix orthographiques.

Mots clés: Verbalisation métagraphique; compétence scripturale; orthographe grammaticale; retour réflexif; métacognition.

Abstract:

The metagraphic verbalization, inspired by Vermersch's explanatory interviews (1991), promotes metacognition. Indeed, the writer is led to reflect both on the written language as an object of study and on its own functioning. This leads us to ask ourselves: Which methodology should be set up to accompany the writers, namely

* Auteur expéditeur

university students, in the reflective feedback on the functioning of the language? Starting from the analysis of metagraphic verbalizations conducted with these students, we postulate that the emphasis would be placed on a methodology that could be transposed in the institutional environment in order to help writers to explain their cognitive processes or even their spelling choices.

Key words: Metagraphic verbalization; scriptural competence; grammatical spelling; reflective feedback; metacognition.

Introduction:

Depuis quelques décennies, de nombreux travaux de recherches (Morin, 2005 ; David et Morin, 2008, Morin et Nootens, 2013 ; Mauroux, 2016, Mauroux et Morin 2018), se sont intéressés à la confrontation des traces écrites produites par des apprenants avec ce que ces derniers disent à propos de leurs choix orthographiques.

Les chercheurs cités ci-dessus, se basent principalement sur les verbalisations recueillies lors des entretiens métagraphiques menés avec de jeunes apprenants. L'objectif de ce dispositif est d'amener l'enfant à décrire et surtout à justifier ses choix d'écriture. Dans le même sens, Cogis et Ros (2003), évoquant l'intérêt de l'entretien métagraphique dans une situation d'enseignement apprentissage, précisent que ce dispositif de travail permet de rompre avec les anciennes méthodes d'enseignement de l'orthographe et ce en créant de nouveaux liens avec l'erreur et avec le savoir. (La verbalisation permet à l'apprenant de justifier ses choix d'écriture qu'ils soient bons ou erronés).

Par ailleurs, (Brissaud et Cogis, 2001 : 46) mettent l'accent sur l'intérêt que peut tirer l'enseignant de l'entretien mené avec l'élève partant de l'idée que le langage peut expliciter le cheminement cognitif de ce dernier qui apprend la langue écrite. Elles précisent :

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.

La compréhension de la logique sous-jacente de la trace écrite de l'apprenant permet au praticien un meilleur accompagnement du jeune scripteur afin de l'aider à développer et par la suite, à maîtriser la compétence orthographique en particulier et scripturale en général.

Cependant, de nombreux chercheurs (Portelance et Ouellet, 2004,

Brissaud, 2011, Mauroux, 2011) signalent la difficulté rencontrée par les enseignants pour la mise en pratique des entretiens métagraphiques dans les milieux institutionnels. En effet, les praticiens, qui dans leur majorité reconnaissent la valeur d'une telle pratique, expriment des soucis par rapport à la méthodologie à suivre pour mener convenablement ces entretiens avec les apprenants. Ils évoquent, plus particulièrement, « *leur crainte de ne pas poser les bonnes questions et leur difficulté à relancer les élèves après certaines réponses* ». (Mauroux et Morin, 2018 : 124).

En réalité, l'intérêt de ce dispositif dépend, en grande partie, de la manière dont se tient le questionnement. Si ce dernier est bien mené, les verbalisations pourront constituer une source très riche en informations sur le raisonnement de l'élève en situation d'écriture.

Ce point nous conduit à penser à la nécessité d'une méthodologie bien explicitée permettant à l'enseignant de mener convenablement l'entretien afin d'avoir des échanges riches avec les apprenants permettant d'éclairer les démarches mobilisées lors de l'explicitation de leurs choix orthographiques.

Certes, nos lectures nous ont permis de citer de nombreux travaux qui se sont focalisés sur les verbalisations récoltées lors des échanges avec les personnes interrogées et notamment sur la somme d'informations que l'intervieweur peut avoir partant de ces échanges or, les études menées sur ce sujet n'ont pas explicité la méthodologie pour mener ces entretiens ce qui peut entraver la bonne exploitation de ce dispositif de travail spécifiquement dans le contexte d'apprentissage.

Dans le présent travail, nous tenterons, à travers l'analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques réalisés avec des étudiants universitaires, de mettre l'accent sur la méthodologie suivie par l'intervieweur pour mener les questionnements. Ceci pourrait nous aider à évaluer l'efficacité des verbalisations métagraphiques pour aider les scripteurs à faire un retour réflexif sur leurs écrits afin d'explicitier les procédures mobilisées lors de l'écriture.

Nous aborderons en premier lieu, quelques notions théoriques se rapportant aux verbalisations métagraphiques, leur origine, leurs spécificités et leurs intérêts notamment dans le milieu institutionnel. Nous présenterons dans un second lieu, notre corpus constitué d'étudiants universitaires ainsi que les premiers résultats auxquels nous sommes parvenues.

I- CADRE THÉORIQUE

.....

I.1: L'entretien métagraphique : origine et spécificités

L'entretien métagraphique s'inspire de l'entretien d'explicitation de Vermersch qui consiste à amener l'élève à revenir sur son écrit pour décrire son activité. Selon Vermersch, fondateur de cette méthode, le retour réflexif de l'élève sur sa production écrite à travers le questionnement mené par l'enseignant vise :

- a) *la prise d'informations, 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...*
(Vermersch, 1991 : 66)

Selon Jean Pierre Jaffré (1999: 23) l'un des fondateurs des entretiens métagraphiques avec le groupe LEA¹ l'entretien métagraphique est un outil puissant pour comprendre les difficultés orthographiques. Il permet de mettre en évidence les stratégies que les élèves utilisent pour orthographier les mots, et de déterminer si ces stratégies sont efficaces ou non. Les informations recueillies lors de l'entretien métagraphique peuvent être utilisées pour développer des interventions pédagogiques personnalisées

Il parle de l'utilité de l'entretien métagraphique pour comprendre les difficultés orthographiques en permettant de mettre en évidence les stratégies que les élèves utilisent pour orthographier les mots, ce qui peut être utile pour développer des interventions pédagogiques personnalisées. l'entretien métagraphique est, selon Jaffré (2009), un outil précieux pour comprendre les processus mentaux qui sous-tendent la production écrite et pour identifier les difficultés orthographiques.

En effet, le questionnement mené par l'intervieweur permet une explicitation des procédures auxquelles le scripteur a fait appel pour produire son écrit. Les verbalisations permettent donc une justification des choix orthographiques de l'élève. Parlant du rôle que doit jouer l'intervieweur, Armelle Balas-Chanel (2002) précise : « *Le rôle de l'intervieweur consiste à guider et accompagner l'interviewé pour qu'il puisse mettre à jour des connaissances en acte et en premier lieu la description de l'action menée dans la réalisation d'une tâche proposée* ».

Tout comme l'entretien d'explicitation, l'entretien métagraphique permet également un retour réflexif sur la trace écrite produite par l'apprenant pour justifier les décisions prises et expliciter les procédures

et les connaissances mobilisées. Cependant, l'entretien métagraphique contrairement à l'entretien d'explicitation, où le scripteur fait un retour sur son action scripturale en l'évoquant en mémoire, les verbalisations métagraphiques s'effectuent dans une situation où le scripteur dispose de l'écrit qu'il a produit sous les mains ce qui lui permet un retour constant à la trace écrite pour justifier et expliciter ces choix orthographiques. La trace écrite représente donc pour l'intervieweur une référence de base qui permet de guider son questionnement.

Dans ce sens, Mauroux et Morin précisent :

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. (2018 : 125)

Nous tenons à signaler que les recherches ayant déjà porté sur l'entretien métagraphique (Ouellet, 2004 ; David, 2008 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Brissaud, 2011 ; Morin et Nootens, 2013 ; Mauroux, 2016, Mauroux, 2018, Mauroux et Morin 2018) s'appuient principalement sur des extraits d'entretiens menés, dans la plupart des cas, avec de jeunes apprenants, partant d'une tâche d'écriture réalisée par ces derniers afin de faire ressortir l'aspect implicite de l'action de l'apprenant. La verbalisation permet à l'intervieweur d'identifier, à travers le questionnement mené, les différentes connaissances et stratégies que le scripteur mobilise afin de résoudre les difficultés orthographiques qu'il rencontre.

La difficulté de cette démarche réside dans la manière de guider l'entretien et dans la nature des questionnements posés par l'intervieweur ce qui implique l'adoption d'une méthodologie adéquate afin de favoriser la description de l'action du scripteur et expliciter sa démarche réflexive. L'importance de la conduite de l'entretien, pour pouvoir tirer profit de cette démarche, nous incite à aborder la méthodologie à suivre afin de mener convenablement un entretien métagraphique.

1.2. Procédures de réalisation d'un entretien métagraphique

Nous tenons à signaler que la méthodologie suivie dans la conduite des verbalisations métagraphiques s'inspire de la méthode de questionnement de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1991). Cette technique d'aide à la verbalisation vise à faire émerger :

- Les buts, sous-buts, finalités, intentions ;
- Les raisons et théories invoquées ;

- Les jugements, opinions, présupposés de l'enfant. (ibid.)

Dans le même sens, Armelle Balas-Chanel énumère un ensemble d'objectifs de l'explicitation, que ce soit pour le chercheur, le pédagogue ou pour l'interviewé. Nous citerons, selon nos centres d'intérêts, les objectifs qui concernent particulièrement le pédagogue et l'interviewé. Selon l'auteure, le pédagogue cherche « *à comprendre le résultat auquel est arrivé un élève : comment ce dernier a-t-il pu produire un tel résultat, quelle est sa logique ?* ». Elle ajoute que « *le critère de fin de ce type d'entretien correspond au moment où l'enseignant comprend ce qui fait la réussite ou l'erreur de l'apprenant* ». (Balas-Chanel, 2002) Pour ce qui concerne l'interviewé (l'apprenant, dans le contexte d'un entretien à visée pédagogique), Armelle Balas-Chanel précise : « *Le but est que celui-ci s'auto-informe, qu'il devienne conscient de ses démarches pour réussir ou pour échouer* ». En effet, l'action de l'apprenant n'émane pas toujours d'actes conscients. Autrement dit, l'interviewé peut prendre conscience de plusieurs éléments relevant de la cognition : « *ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, comment il le sait, comment il fait quand il sait le faire, comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait* ». Cette prise de conscience guidée par l'enseignant représente un point de départ d'une remédiation qui permet à l'enseignant de « *favoriser l'acquisition de connaissances manquantes, guidé vers l'élaboration de nouvelles manières d'agir ou d'apprendre...* » (Ibid.)

Evoquant toujours les finalités de ce dispositif, (Mauroux et Morin, 2018 :126) précisent : « *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* ».

Quant à la conduite de l'entretien, nous tenons à préciser que les questions formulées par l'intervieweur doivent être neutres. Autrement dit, l'enquêteur ne doit pas adopter une démarche de questionnement qui influence le raisonnement du scripteur et qui induit une réflexion interprétée par le chercheur partant de l'analyse de l'écrit qu'il a produit. Dans son questionnement, l'intervieweur doit interroger le scripteur sur le « *quoi* » et sur le « *comment* » afin de l'amener à une description de son action.

Notons par ailleurs, que les questions en « *pourquoi* » doivent être évitées parce qu'elles peuvent, d'une part, bloquer la personne interrogée

et d'autre part, ce genre de questionnement n'induit pas un retour sur la démarche réflexive du scripteur.

I.3- Finalité du travail

Notre travail s'intéresse à l'étude des traces écrites produites par des étudiants universitaires, plus précisément, la manière dont ils procèdent pour écrire et pour justifier leurs choix orthographiques. Pour parvenir à cet objectif, la méthodologie mise en place est celle de l'entretien métagraphique (Jaffré, 1995). Nous supposons qu'un questionnement bien mené pourrait aider l'intervieweur à expliciter progressivement les procédures linguistiques mobilisées par le scripteur et le conduirait ainsi à expliquer ces choix orthographiques.

II. CADRE PRATIQUE

.....

II.1. Méthode de collecte de données

II.1.1: Contexte de l'étude et participants

Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours menée dans le contexte algérien avec des étudiants universitaires de 3^{ème} année licence, au département de français de l'université de Bordj Bou Arréridj. Notre corpus est composé de 145 étudiants (102 filles et 43 garçons). En ce qui concerne leurs âges, ils s'échelonnent entre 21 et 57 ans. Nous avons opté au début, pour un questionnaire destiné aux étudiants ayant comme objectif d'identifier les représentations qu'ont nos enquêtés sur l'écriture en général et notamment sur l'orthographe. Nous avons, par la suite procédé à un prélèvement qualitatif et ce, en soumettant un corpus de 69 étudiants à des entretiens métagraphiques. La visée de cette deuxième étude consiste, comme nous l'avons déjà précisé, à vérifier d'abord, le rôle des entretiens métagraphiques dans la compréhension des difficultés orthographiques rencontrées chez les étudiants en mettant l'accent ensuite sur l'impact de ces entretiens sur le développement de leur compétence scripturale plus particulièrement leur compétence orthographique.

Afin d'évaluer les compétences métalinguistiques² des étudiants, nous avons procédé au recueil des verbalisations des concernés et ce, à travers les entretiens métagraphiques menés individuellement après la dictée du fameux texte de Fénelon intitulé « les arbres »³ à l'ensemble des étudiants. L'enregistrement des entretiens s'est étalé sur trois mois. Nous nous sommes servis du smart phone pour les enregistrements. À chaque fois, des rendez-vous ont été fixés avec des étudiants en dehors

des heures de cours pour les interroger sur certaines graphies, erronées ou justes, du texte de la dictée. Notre intention étant d'amener les étudiants à justifier leurs choix graphiques notamment ceux se rapportant à l'orthographe grammaticale (singulièrement le problème des accords). Pour chacun des étudiants, les entretiens ont duré de 5 à 15 minutes. Nous avons en tout enregistré 69 entretiens. Nous n'avons pas pu enregistrer plus d'entretiens en raison de nombreuses contraintes temporelles et d'indisponibilités des étudiants (les enseignements, les contrôles, ...). Cependant, nous jugeons que cet échantillon demeure représentatif. Notre analyse s'appuie sur les résultats de cet échantillon de soixante-neuf étudiants avec qui les entretiens ont été enregistrés et entièrement retranscrits.

Nous tenons à préciser que dans le cadre de cette contribution, nous nous intéresserons uniquement à l'étude des verbalisations métagraphiques afin de vérifier leur impact sur la compréhension des difficultés orthographiques des étudiants. Nous signalons également que les entretiens ont été menés par nous-mêmes, à l'université de Bordj Bou Arreridj, avec l'échantillon précisé plus haut.

Avant d'entamer le travail sur terrain, nous avons eu plusieurs échanges avec l'enseignante qui prenait en charge les étudiants concernés par notre étude pour lui expliquer en quoi consiste notre étude et afin qu'elle nous aide à préparer le terrain avant d'entamer le questionnement avec les étudiants. Nos échanges consistaient principalement à lui expliquer les objectifs de notre travail, la manière de réaliser les entretiens surtout ce qui a trait au questionnement et ce, dans le but de collecter le maximum de données pouvant nous servir à la vérification de notre hypothèse et à répondre à notre question de recherche.

L'objectif de la recherche a été également bien expliqué aux étudiants afin qu'ils collaborent et pour que les résultats soient plus crédibles. Leur enseignante leur avait expliqué que le but de cette étude n'est pas d'évaluer leurs niveaux par rapport aux erreurs commises mais plutôt de comprendre comment justifient-ils leurs choix orthographiques ? Nous avons assisté à plusieurs séances avec les étudiants concernés par notre étude afin de les familiariser à notre présence. Cela a constitué un avantage pour notre recherche parce que nous savons que la présence d'une personne étrangère pourrait avoir un impact négatif sur les pratiques habituelles des participants et constituerait même une source de blocage pour certains.

Dans le cadre de cette étude, les entretiens métagraphiques individuels se déroulent parfois dans le bureau de l'enseignante et parfois dans une salle de cours vide. L'enregistrement s'est effectué en dehors des séances de cours. Au cours des premiers entretiens, notre collègue a insisté pour être présente afin de voir comment se déroulent le questionnement. Sa présence était rassurante pour les étudiants qui ont montré un grand intérêt à la thématique de recherche surtout qu'ils sont appelés à s'exprimer, pour la première fois, sur leurs difficultés d'écriture et notamment celles liées à l'orthographe.

II.1.2. Analyse des données recueillies

Le but de cette contribution étant de vérifier comment les verbalisations métagraphiques pourraient-elles aider les étudiants à expliciter leurs choix orthographiques ? et tester par conséquent l'efficacité de l'entretien métagraphique comme dispositif pouvant être exploité en classe par les enseignants pour améliorer le niveau orthographique des apprenants.

Pour analyser les entretiens métagraphiques individuels dont nous disposons, en tout, 69 entretiens, nous avons opté pour une méthode qualitative qui, selon ses visées, va nous permettre de décrire, comprendre et expliquer le phénomène étudié. Ce type de méthodologie est fréquemment employé dans les études qui exploitent les différences entre les apprenants qui réussissent et ceux qui échouent (Larsen-Freeman, 2001).

II.1.2.1. Préparation de l'entretien métagraphique

Avant d'enregistrer les entretiens avec les étudiants, nous leur avons proposé une dictée. Nous avons expliqué à ces derniers l'objectif de l'étude et la démarche à suivre afin qu'ils s'impliquent davantage dans la tâche. Le texte de Fénelon de la dictée s'intitule, comme nous l'avons déjà précisé, « les arbres ». C'est un texte de 83 mots, qui a déjà servi dans deux grandes études en France. Il était utilisé aussi dans notre travail de magister. En plus, il a été utilisé dans une étude récente à Canada, celle de Kathy Wilkinson (2009). Cette dernière précise que ce texte avait été donné en dictée dans les années 1870 par l'inspecteur Beuvain lors de ses tournées dans de nombreuses écoles. Cette même dictée a été reprise en 1986-1987 par Chervel et Manesse (1989), afin de comparer les résultats en ce qui concerne l'orthographe des élèves à plus d'un siècle d'intervalle. Ce texte a ensuite servi à Manesse et Cogis

(2007) qui l'ont utilisé lors de leur enquête, en 2005, afin de comparer les résultats des élèves 20 ans plus tard.

Une fois la dictée achevée, les étudiants ont noté leurs noms sur le verso de la page pour qu'ils puissent reconnaître leurs textes plus tard pour mener la deuxième étape, celle des entretiens métagraphiques. Nous rappelons que les entretiens ont été enregistrés plus tard et se sont étalés sur une période de trois mois, selon la disponibilité de l'enseignante et aussi celle des étudiants. Des rendez-vous avec les étudiants ont été fixés préalablement selon un calendrier établi par l'enseignante afin de réaliser les entretiens.

II.1.2.2. conduire le scripteur à évaluer son écrit

Après avoir dicté le texte « les arbres », nous avons demandé aux étudiants de le relire et d'introduire les modifications qu'ils jugent nécessaires. Dans ce cas, l'étudiant se situe dans une position d'auto-évaluation. Ce retour sur la dictée va lui permettre de réviser son texte et d'y introduire les modifications qu'il voit appropriées. Nous avons constaté que de nombreux scripteurs ont introduit des transformations telles : l'ajout d'une terminaison : d'un « s », raturer un mot et le remplacer par un autre, etc. Comme l'illustre l'exemple ci-dessous :

Exemple

CH : En revenant au texte de la dictée, est-ce que tu as pu introduire des modifications sur ton texte ?

E : Oui.

CH : Quel genre de modifications ?

E : orthographiques.

CH : « s'enfoncent », j'ai ajouté « f ».

E : Encore.

CH : C'est tout.

Après cette première phase de relecture qui a permis à l'étudiant un retour réflexif sur sa trace écrite pour la réviser, une deuxième étape de retour sur le texte s'impose. Cependant, cette dernière est guidée par l'intervieweur. Le questionnement de ce dernier va amener l'interviewé progressivement à expliciter le raisonnement qu'il a suivi et qui lui a permis de proposer d'autres choix qu'ils soient corrects ou erronés. L'intervieweur peut également inciter l'élève à confronter plusieurs propositions d'écriture d'un même mot.

Le questionnement vise l'activation de la « vigilance orthographique » chez le scripteur (Mauroux et Morin, 2018) qui renseigne alors sur ses capacités de mobilisation des procédures

linguistiques qui conviennent à la formulation d'une « proposition alternative ».

Nous remarquons que certains étudiants n'ont introduit aucune modification dans leur dictée. Ils semblent sûrs de ce qu'ils ont écrit et ne donnent, par conséquent, aucune proposition alternative. Cela pourrait s'expliquer par la faible capacité du scripteur, même à un niveau avancé, à identifier les dysfonctionnements dans son écrit et à suggérer des alternatives.

Cependant, il n'est pas toujours possible pour le scripteur de faire une autre proposition même si le problème a été identifié.

II.1.2.3. Conduite de l'entretien

L'entretien métagraphique est reconduit alors que l'étudiant dispose du texte dicté sous les mains. Ce dernier servira de support auquel l'étudiant va se référer afin de justifier certaines graphies en fonction des questions qui lui seront posées. L'objectif du questionnement de l'enquêteur est d'amener l'étudiant à expliciter ses choix orthographiques notamment ceux se rapportant à l'orthographe grammaticale. Les verbalisations vont permettre de faire émerger les connaissances et les procédures mobilisées par l'étudiant lors de l'écriture.

Les entretiens se déroulent de la manière suivante : dans un premier temps, nous rappelons à l'étudiant le cadre et l'objectif de la recherche avant d'entamer le questionnement, surtout que les entretiens n'ont pas été enregistrés juste après la dictée. Cette première phase, avant d'entamer le questionnement sur la trace écrite, est très importante. Elle permet de rassurer l'étudiant et assurer par conséquent son adhésion. Nous reviendrons sur cet aspect de contrat de communication dans les points qui vont suivre.

Nous demandons, par la suite, à l'étudiant de lire les mots ou les expressions sur lesquels portera le questionnement. Nous pointons à la fois des mots erronés ou correctement orthographiés. Par la suite, l'étudiant doit expliquer les procédures suivies lors de l'écriture. Ce retour réflexif sur les mots ciblés permet de justifier les choix orthographiques faits par l'étudiant.

II.2. les actions visant à engager /reprendre l'entretien

II.2.1. Le contrat de communication

L'une des conditions nécessaires pour aider la personne interviewée pour qu'elle parle de sa pratique est le contrat de

communication. Ce dernier est indispensable pour lui expliquer l'objectif de l'entretien, en quoi consiste son rôle et ce qui est attendu d'elle, tout en assurant ainsi son adhésion. Nous avons constaté lors de l'analyse des entretiens effectués avec les étudiants, la présence de phrases introductives utilisées pour avoir leur accord pour parler de leurs actions, expliciter leurs pensées et enregistrer leurs propos et l'entretien. Ces formulations sont, selon (Armelle Balas-Chanel, 2002) « *utilisées intentionnellement. Il y a là une nécessité à la fois éthique et technique : éthique parce que l'entretien d'explicitation a pour but de mettre à jour ce que la personne interviewée ne sait pas encore totalement explicitement* ». L'auteur ajoute, dans le même sens, qu' « *il est donc nécessaire en début d'entretien de formuler une demande explicite et "légère" ("Tu es d'accord pour ...", "Tu veux bien que je te pose des questions ?")*. *C'est une manière de "faire signe" à l'interviewé, de lui signaler qu'on est attentif à son accord ou son désaccord* ». (Ibid.)

Cette phase technique est très importante avant de débiter le questionnement. Elle permet de rassurer l'interviewé et assurer son adhésion comme nous l'avons déjà souligné plus haut. Nous pouvons citer un exemple de contrat de communication dans les entretiens menés avec les étudiants.

Exemple

CH : Bonjour.

E : Bonjour

CH : Je suis chercheuse en didactique du FLE et je mène une recherche sur l'orthographe en milieu universitaire. L'objectif de cette recherche est de connaître comment les étudiants justifient-ils leurs choix orthographiques. Pour cette raison j'ai besoin d'enregistrer des entretiens avec des étudiants afin d'être sûr de ne pas déformer les propos tenus. Est-ce que tu es d'accord pour que je te pose quelques questions sur le sujet de l'orthographe ?

E : Bien sûr, je suis entièrement d'accord.

CH : Je t'informe que je vais enregistrer notre entretien pour ne pas perdre bien sûr les propos.

E : Pas de problème.

II.2.2. Le retour réflexif sur le texte dicté

Après avoir expliqué aux étudiants le but de la recherche et ce qui est attendu d'eux afin de les rassurer et d'assurer leur adhésion, nous avons entamé le questionnement portant sur le texte dicté. A cette étape, l'étudiant est appelé à faire un retour réflexif sur certaines graphies afin d'explicitier les procédures qu'il a mobilisées lors de l'écriture.

Une fois l'échange engagé, notre rôle consiste à guider l'entretien de

sorte à conduire l'interviewé qui s'appuie sur le texte de la dictée, à expliciter ses choix orthographiques.

Exemple :

CH : *Je te poserai des questions sur l'orthographe de certains mots et tu me justifies tes choix.*

On commence par la première phrase « les arbres s'enfoncent », « leurs branches s'élèvent », « leurs racines les défendent ». Je remarque que ces trois mots tu les as écrits avec « ent ». Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour orthographier ces mots ainsi ?

E : *J'ai pensé que c'est la marque du pluriel donc, naturellement j'ai mis la terminaison « ent ». J'ai pensé au pluriel.*

Parfois, certains étudiants éprouvent des difficultés à répondre aux questionnements ou proposent des réponses générales du type « *Je me suis pas rendu compte* » ou « *j'ai pas bien réfléchi* » ou encore « *je l'ai écrit comme ça* ». Dans ce cas, l'enseignante doit intervenir afin de les aider à dépasser ces blocages en les amenant progressivement, à travers le questionnement, à décrire la démarche suivie dans leur choix de certaines graphies qu'elles soient erronées ou correctes.

Exemple :

CH : *« leurs racines » et « leurs branches ». Je remarque que tu as écrit dans les deux cas « leur » sans « s » et « racines » et « branches », tu as ajouté « s ». Peux-tu me dire comment tu as procédé pour faire ces accords ?*

E : *C'est une faute que j'ai l'habitude de commettre. Je confonds « leurs » avec « s » et sans « s ». J'ai pas fait attention.*

CH : *Tu n'as pas ajouté « s » lors de la révision ?*

E : *Je me suis pas rendu compte.*

CH : *Lors de la dictée, tu n'as pas oublié le « s » de « racines » et « branches » ?*

E : *pour moi « leur » c'est un mot qui marque le pluriel, donc je sais...mais en écrivant j'ai pas mis le « s ». « Leur », c'est le pluriel donc c'est automatique, il faut mettre « s » à la fin de « racines » et « branches ».*

En vue de justifier certaines procédures phonographiques permettant de produire certaines lettres, le questionnement doit amener l'étudiant à entrer dans une réflexion analytique justifiant ses choix. Cela permet de connaître si les sélections du scripteur sont basées sur un savoir mobilisé de manière consciente ou plutôt de manière intuitive.

L'échange avec la personne interviewée peut également montrer si elle est consciente dans ses usages du lexique grammatical (sujet, verbe, nom, singulier, pluriel,...) et s'il est utilisé consciemment.

Pour inciter l'étudiant à s'exprimer, nous reformulons ses propos et nous revenons toujours à son texte afin de relancer l'entretien.

Exemple :

E : *« leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher ».*

CH : Bon, vont chercher où est le problème ?

E : eh j'ai utilisé le verbe "chercher" à l'infinitif

CH : Bon pour toi ce n'est pas l'infinitif qu'est-ce qu'il faut mettre ?

E : eh és

CH : Bon tu mets és ?alors

E : j'accorde le participe passé

Exemple :

CH : « les branches distribuent », je vois que « les branches », en révisant, tu as rectifié. Tu as ajouté « s » à « branche ». « distribuent », tu l'as écrit avec « ent ». A quoi tu as pensé pour mettre « ent » ?

E : « distribuent », c'est un... J'ai conjugué le verbe au présent. On doit mettre « ent » à la fin parce que c'est un pluriel « les branches ».

Notre questionnement a porté sur les marques morphographiques tout en sachant que l'orthographe française est profondément marquée par une morphographie inaudible et irrégulière, en l'occurrence la présence de lettres muettes à la fin du mot.

Nous avons adopté une démarche de questionnement neutre en interrogeant l'étudiant sur la présence de ces lettres. L'exemple ci-dessous illustre ce cas.

Exemple

CH : On passe maintenant à "s'élèvent", tu l'as écrit avec « e » à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour mettre « e » à la fin ?

E : Normalement on fait "ent" parce que c'est conjugué au présent, « les branches » c'est le pluriel, une branche, des branches. Normalement c'est « ent ».

CH : Lors de la dictée, tu n'as pas pensé au pluriel ?

E : Voilà, oui.

Nous tenons à préciser que le rôle de l'enseignant consiste à guider l'apprenant, à travers le questionnement, soit pour apporter des précisions sur une graphie, soit pour identifier la nature des connaissances mobilisées pour justifier ses choix. Autrement dit, fait-il recours à des indices syntaxiques (tels les déterminants, les pronoms,...) ou se réfère-t-il au sens des mots (plusieurs racines, plusieurs branches,...) ?

Exemple

CH : On passe maintenant à "leurs racines les défendent". Tu as ajouté « s » à « leurs » alors que « racine » tu l'as écrit sans « s » et « défendent », tu as écrit (défond).

Pour « racine », peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour ajouter « s » à « leurs » alors que « racine » tu l'as écrit au singulier ?

E : « leurs » normalement c'est le pluriel. Normalement « racine » aussi on ajoute « s », c'est le pluriel.

CH : Alors, tu vois qu'il faut ajouter « s » ?

E : Oui.

CH : « les défendent », tu l'as écrit avec « d » à la fin. Peux-tu me dire à quoi tu as pensé pour l'écrire ainsi ? Tu as fait le lien avec quoi ?

E : défendre.

CH : Mais en dictant j'ai prononcé le « d ».

E : Puisque j'ai entendu le « d ».

II.2.3. La confrontation des étudiants à leurs écrits

La confrontation des scripteurs à leurs traces écrites consiste à les amener à justifier certains choix orthographiques mais également à expliquer les changements opérés dans certaines copies telles les ratures. Ce retour sur les ratures peut guider le questionnement de l'intervieweuse pour inciter l'étudiant à les justifier comme le montre l'exemple suivant :

Exemple :

CH : On passe à la dernière phrase « avaient réunie ». Je remarque que tu as écrit (a.v.e.z) et « réunie », tu l'as écrit (r.é.u.né). Pour « avaient », tu as écrit « ait » puis tu l'as raturé et tu as mis « ez » en accordant avec quoi ?

E : « avez » pluriel « ez ».

CH : Et « réunie », t'as mis « é » à quoi tu as pensé ?

E : Le passé « é » (l'étudiant voulait dire le participe passé)

CH : Je vois que tu l'as écrit autrement mais, tu as raturé. Tu as ajouté quoi ?

E : « r », « er ». La première fois, j'ai écrit « er », l'infinitif après j'ai effacé.

CH : Et tu as supprimé le « r » pourquoi ?

E : accordé avec « avez », « é » à la fin.

Le questionnement a porté également sur des mots de même nature, ayant la même fonction mais qui ont été orthographiés différemment. Nous demandons, lors de l'entretien, à l'étudiant d'énoncer ses motivations quant à l'emploi des différentes graphies. La comparaison de ces dernières permet l'explicitation des différentes connaissances mobilisées de manière à justifier chaque proposition.

Exemple :

CH : "s'enfoncent", je remarque que tu l'as écrit en deux mots. "sont" et "fonce"

E : Oui, à partir de l'acte d'écoute... le premier mot "sont" et le deuxième "fonce".

CH : à quoi tu as pensé lorsque tu as entendu le mot pour l'écrire de cette manière ?

E : j'écris ce mot de cette manière par rapport de l'acte d'écoute.

CH : "leurs branches s'élèvent", je remarque que tu as écrit "s'élèvent" avec "e" à la fin. Alors peux-tu me dire à quoi tu as a pensé lors de la dictée pour écrire ce mot de cette manière ?

E : "s'élève" c'est féminin.

CH : "les branches distribuent", je vois que tu l'as écrit avec U à la fin

E : oui, distribution

II.3. Résultats

Notre étude a porté sur le questionnement mené auprès des étudiants sur leurs écrits produits après la dictée. Même si ces derniers présentent, dans leur majorité, des écarts par rapport à la norme, nous

nous sommes basées beaucoup plus sur les justifications et les verbalisations produites par les scripteurs.

Nous tenons à rappeler que l'objectif principal de cette étude consiste à recueillir, à travers les verbalisations métagraphiques, les traces qui peuvent nous renseigner sur les procédures mobilisées par l'étudiant lors de la réalisation de la tâche d'écriture et même « les hypothèses interprétatives » qu'il avance afin de justifier certaines graphies et ce, à travers un retour réflexif sur le produit écrit qu'il avait sous les yeux.

L'analyse des 69 entretiens retranscrits, nous a permis d'avoir des éclaircissements sur la démarche à suivre pour la bonne conduite des entretiens, surtout que ce dispositif pourrait être fructueux si le questionnement est bien mené.

L'examen des verbalisations retranscrites nous permet de repérer une première partie qui se reproduit presque dans tous les entretiens et qui consiste à amorcer l'entretien. Il s'agit, en réalité, d'une phase introductive qui a pour but d'expliquer à l'étudiant ce qui est attendu de lui et de le rassurer afin d'assurer sa collaboration. Cette première action nous rappelle le travail dans le cadre de la démarche du projet où l'enseignant avant de se lancer dans le projet évoque le contrat didactique⁴ (même s'il s'agit d'un contrat moral) cela permet de responsabiliser l'apprenant afin qu'il s'engage davantage dans la réalisation de la tâche.

Afin d'impliquer davantage les apprenants et libérer leur expression, notamment ceux ayant des difficultés à l'oral, nous leur avons expliqué, en avançant le contrat de communication, que le recours à la langue maternelle est autorisé en cas de blocage et que le plus important c'est d'explicitier comment ont-ils procédé pour écrire ?

Le premier constat que nous avons pu faire à travers l'analyse des entretiens menés avec les étudiants est que la méthode adoptée pour aider les interviewés à décrire leurs actions et justifier leurs choix orthographiques est presque similaire dans tous les entretiens.

Les questions figurant dans l'entretien nous permettent de distinguer deux types d'actions : le premier concerne celles qui ont pour objectif de conduire l'entretien (amorcer ou relancer l'échange, expliciter ses attentes, préciser le rôle de chacun, conduire le retour réflexif sur la trace écrite). Le second type concerne les questions portant sur l'aspect linguistique (justifier un choix graphique, une rature,...). Nous pouvons

dire que ces conditions sont nécessaires pour la mise en œuvre de l'entretien.

Conclusion

A travers la présente contribution, nous avons tenté de mettre l'accent sur le rôle des verbalisations métagraphiques pour la compréhension des difficultés orthographiques d'étudiants universitaires. Certes, de nombreux travaux de recherche, portant notamment sur un public de jeunes apprenants, ont étudié ce dispositif comme outil efficace pour collecter les verbalisations qui renseignent sur les représentations de l'apprenant et sur les procédures qu'il mobilise lors de l'écriture.

Le recours à l'entretien métagraphique comme dispositif de travail permettant d'assurer un retour réflexif sur la trace écrite du scripteur, qui verbalise les procédures mobilisées afin de justifier ses choix orthographiques, nous a permis de relever comme premiers résultats des aspects positifs dans cette démarche de travail novatrice que ce soit pour l'apprenant ou pour l'enseignant. Ce dernier a pu sortir, grâce à cette démarche de travail, du cadre habituel de l'étude de l'écrit spécifiquement l'orthographe.

Les résultats auxquels nous sommes parvenues sont encourageants. Cependant, de nombreuses difficultés ont été identifiées que ce soit pour l'enseignant ou pour l'étudiant. Commençant d'abord par les difficultés rencontrées par les interviewés lors des verbalisations des procédures d'écriture.

Bien que l'étude soit réalisée avec un public avancé (des étudiants universitaires), nous avons constaté un problème d'expression chez la majorité des étudiants qui n'ont pas pu expliquer comment ils ont procédé pour obtenir la trace écrite qu'ils avaient sous les mains.

Ce constat nous conduit à affirmer que le retour réflexif sur le langage exige d'une part, le recours à un métalangage pour expliquer le fonctionnement de la langue. Autrement dit, la langue servira de moyen et d'objet d'étude. Chose qui n'est pas aisée même pour un public avancé. D'autre part, les procédures linguistiques sont parfois mobilisées inconsciemment ce qui ne permet pas au scripteur de les expliquer. Cela se traduit dans les réponses des interviewés par des expressions comme « *je ne sais pas* » ou carrément par des silences ou des blocages.

Passant à présent aux difficultés que pose ce dispositif de travail aux enseignants. L'analyse des entretiens que nous avons menés indique un écart dans la durée des entretiens qui se situe entre 4 minutes et 15

minutes. De nombreux travaux (Nootens, Morin et Montésinos-Gelet, 2012, Mauroux, 2016, Mauroux et Morin 2018) se sont intéressés à cette « dimension chronophage » de l'entretien individuel. (Mauroux et Morin, 2018) précisent à ce titre que « *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* ».

Les entretiens que nous avons menés avec les étudiants nous ont permis de mettre le point sur une autre difficulté qui se rapporte plus particulièrement à la conduite d'entretiens métagraphiques qui nécessite la mobilisation d'une réflexion métalinguistique partant des traces écrites produites.

Nous avons également mis l'accent sur l'importance de ce dispositif que nous avons testé sur des étudiants universitaires et qui pourrait être transposé dans le milieu institutionnel pour aider les praticiens à mieux comprendre les difficultés des apprenants notamment celles se rapportant à l'orthographe. Cependant, nous tenons à signaler le besoin de formation et d'accompagnement des enseignants pour la mise en pratique de ce dispositif et la conduite de ces activités réflexives sur la langue plus particulièrement celle de l'entretien métagraphique.

Notre modeste travail, à travers lequel nous avons conduit 69 entretiens, montre le rôle primordial de l'enseignant dans la conduite des entretiens. Ce qui a permis aux étudiants d'explicitier les connaissances linguistiques mises en place lors de l'écriture et d'avancer par conséquent des justifications afin de clarifier leurs actions.

Enfin, nous dirons que pour permettre la mise en pratique des entretiens métagraphiques dans le milieu institutionnel, l'accompagnement des enseignants en formation semble décisif afin de les doter d'une méthodologie adéquate permettant la mise en place de ce nouveau dispositif pour rénover les pratiques de classe notamment celles se rapportant à l'enseignement de l'orthographe.

Bibliographie:

- Balas-Chanel A. (2002). « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite », *Éduquer* [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 12 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/159>
- 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. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- 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.
- Sylvie Bousquet, Danièle Cogis, Dominique Ducard, Jacqueline Massonet, Jean-Pierre Jaffré. Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 1999, L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, 126, pp.23-37. [En ligne], consulté le 12 juillet 2020. URL : <https://hal.u-pec.fr/hal-03462475>
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching language: from grammar to grammaring. Boston, MA: Heinle & Heinle. Cité par Wang J, (2012). *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France. étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*. Université de Lorraine.
- Manesse D., Cogis D. (2007). Orthographe: à qui la faute?, Paris, éditions ESF.
- 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 direction de Claudine Garcia-Debanc et Karine Duvignau. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Mauroux, F. (2018). Compétences métalinguistiques et écriture. Analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture. In, *Ressources* n°19 // avril 2018, pp.96-106
- Mauroux F et Morin M-F, (2018). « Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? », *Repères*, 57 |123-142.
- Morin, M.-F., David, J., et Nootens, P. (2017). Approcher l'écriture en début de scolarisation : apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *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 orthographes 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 orthographe 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*, mémoire de la Maîtrise en linguistique, Sous la direction de Marie Nadeau, Université du Québec à Montréal.

¹ LEA (Laboratoire d'études et d'actions en éducation): est un laboratoire de recherche en éducation qui étudie les processus d'apprentissage et de développement des élèves. Le groupe LEA, sous la direction de J.P.Jaffré, travaille sur une variété de sujets, notamment la lecture, l'écriture, les mathématiques et les sciences. Leur travail se situe dans la continuité d'études qui, depuis plusieurs années, analysent les erreurs produites par ceux qui apprennent à écrire. (1999: 23)

²Selon Mauroux (2018), les compétences métalinguistiques sont les capacités d'un sujet à adopter une attitude réflexive pour analyser des faits de langue

³Le texte de la dictée est :«Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc». (Manesse et Cogis, 2007)

⁴ "C'est un contrat qui s'établit entre l'élève et l'enseignant. C'est à dire, il aide les étudiants à savoir dans quel cadre ils doivent travailler et ce qu'on attend d'eux. Dans la plupart des cas, il comprend les responsabilités, les exigences, les droits et les obligations des deux parties". voir <https://www.bienenseigner.com/qu-est-ce-que-le-contrat-didactique>