

# Compétences métalinguistiques et écriture

Analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture.

## RÉSUMÉ

---

De nombreux travaux menés en linguistique et en psycholinguistique ont étudié l'acquisition du système écrit d'une langue par les jeunes enfants et mis à jour un développement non linéaire de leurs compétences métalinguistiques, ces capacités à adopter une attitude réflexive pour analyser des faits de langue. L'analyse croisée des écrits autographes et des verbalisations associées par les scripteurs pour justifier leurs choix graphiques fait apparaître une variété de procédures mobilisées pour écrire et l'élaboration de plus en plus aboutie de leurs verbalisations métagraphiques. Dans le prolongement de ces travaux, notre recherche vise à étudier le développement des compétences métalinguistiques de 15 élèves suivis du milieu de la grande section (5 ans) à la fin du CE1 (8 ans). Nous tentons plus précisément de montrer l'articulation entre les verbalisations métalangagières et métalinguistiques mobilisées pour décrire et expliquer le fonctionnement de la langue par les jeunes élèves. Notre analyse laisse apparaître plusieurs profils d'élèves en fonction du type de verbalisations et des procédures linguistiques déclarées.

Florence **MAUROUX**,  
Laboratoire CLLE-LTC,  
Université de Toulouse  
Jean Jaurès

## MOTS CLÉS :

---

apprentissage de l'écriture, développement métalinguistique, verbalisations métagraphiques, école maternelle/primaire

## INTRODUCTION

Depuis une quarantaine d'années, de nombreux travaux menés en linguistique et en psycholinguistique ont étudié l'acquisition du système écrit d'une langue par les jeunes enfants. A cette fin, les chercheurs analysent les mots ou les phrases écrits de façon autonome par l'enfant, avant tout apprentissage formel de l'écrit. Ces études mettent à jour les caractéristiques communes de ces traces écrites qui permettent d'inférer les connaissances en construction chez le jeune scripteur et son niveau de conceptualisation de la langue écrite (pour une synthèse, voir David & Morin, 2013). De façon complémentaire, des chercheurs analysent les verbalisations de l'enfant associées à ces productions autographes (David, 2008 ; Morin, 2005 ; Morin & Nootens, 2013 ; Parent & Morin, 2009). L'étude conjointe des productions de l'élève et de ses verbalisations métagraphiques (Jaffré, 1995), explicitation par l'élève de ses choix d'écriture, permet ainsi d'interpréter avec le moins d'ambiguïté possible ces traces encore non conventionnelles.

## OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les compétences métalinguistiques sont les capacités d'un sujet à adopter une attitude réflexive pour analyser des faits de langue. Notre étude cherche à mieux comprendre le développement de ces compétences métalinguistiques, révélé par l'étude des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années de l'apprentissage de l'écriture.

Pour expliciter ses choix graphiques, l'élève peut utiliser le langage courant pour parler sur la langue et décrire les processus cognitifs, non spécifiques à l'écriture, mobilisés pour écrire. Il s'agit alors de verbalisations métalangagières. Il peut également recourir à une métalangue, terminologie

spécifique pour décrire et expliquer le fonctionnement de la langue et, plus particulièrement dans notre champ d'étude, les procédures et connaissances liées à l'activité d'écriture. Nous les nommons alors verbalisations métalinguistiques.

L'entretien métagraphique a pour but d'amener l'élève à expliquer ses choix graphiques. Dans ce contexte, le recours à l'un ou l'autre des types de verbalisation serait un indicateur du niveau de conscience que l'élève a des procédures mobilisées pour écrire. Ainsi, en lien avec la tâche d'écriture et sous l'effet de l'apprentissage systématique de l'écrit mis en place à partir au début de l'école élémentaire, nous faisons l'hypothèse que l'élève devrait formuler des verbalisations métalinguistiques plus nombreuses que les verbalisations métalangagières, révélant une maîtrise de plus en plus aboutie des connaissances et concepts linguistiques sous-jacents à cette activité linguistique.

## CADRE THÉORIQUE

### Variabilité des procédures d'écriture mobilisées par les jeunes scripteurs

Des travaux mettent en évidence une variété de procédures mobilisées par l'élève pour écrire (David, 2003 ; Morin, Ziarto, & Montésinos-Gelet, 2003). Pour encoder un mot, l'élève dispose, en général, de trois procédures (David & Dappe, 2013) :

- orthographique : écrire le mot suivant un modèle présent ou disponible en mémoire ;
- phonographique : transcrire des phonèmes à l'aide de graphèmes ;
- morphographique : écrire les marques dérivationnelles (ex : S de gris permettant de former d'autres mots de la même famille : grise, grisaille...) et/ou flexionnelles (pluriel, terminaisons verbales...).

Cette classification repose sur un usage supposé d'une procédure par l'élève qui peut combiner plusieurs procédures au cours de l'encodage d'un même mot. Seuls l'observation

Des travaux mettent en évidence une variété de procédures mobilisées par l'élève pour écrire .

de l'élève en cours de tâche et un entretien métagraphique permettent de mieux comprendre les procédures privilégiées par l'élève pour parvenir à la trace écrite.

### Place et importance du méta- dans le développement des compétences de scripteur du jeune élève

En cherchant à mieux comprendre la construction progressive des règles de fonctionnement de la langue écrite par les jeunes apprenants, des travaux révèlent la place et l'importance du métalinguistique dans le développement des compétences scripturales des élèves. Plus particulièrement, Karmiloff-Smith (1992) et

Gombert (1990) proposent des modèles du développement des compétences métalinguistiques et identifient trois phases au sein de ce processus :

Phase 1 – Niveau procédural et premier niveau d'explicitation (connaissances et stratégies mobilisées de façon implicite et mises en œuvre dans une situation particulière) ;

Phase 2 – Premier niveau de conscience (processus internes plus conscients sans pouvoir être encore verbalisés par l'apprenant) ;

Phase 3 – Niveau de maîtrise métalinguistique (procédures conscientes et accessibles à la verbalisation).

Dans ce modèle, les connaissances de l'apprenant sont réorganisées pour permettre à l'élève de glisser peu à peu des connaissances procédurales inconscientes vers des connaissances de plus en plus conscientes et verbalisables.

### Analyse des verbalisations métagraphiques

Cette analyse est complexe à mener. Pour le chercheur, il est difficile d'observer et de faire verbaliser des phénomènes mentaux. Pour l'élève, la langue se trouve être à la fois l'objet d'étude et le moyen de verbaliser, d'expliquer, les processus mobilisés pour écrire.

Des recherches analysent l'évolution des verbalisations métagraphiques

des élèves et mettent à jour les explicitations de plus en plus abouties de l'enfant pour verbaliser les procédures cognitives mobilisées en situation de production ou de révision (David, 2008 ; Morin & Nootens, 2013 ; Parent & Morin, 2009).

Peu d'outils d'analyse sont cependant disponibles pour étudier les verbalisations métagraphiques des élèves. Nous retenons la grille d'analyse de Morin (2005) qui étudie les verbalisations produites par 67 élèves francophones de CP (Cours Préparatoire) soumis à une épreuve d'écriture de mots, en milieu et fin d'année scolaire. L'analyse repose sur deux critères :

- Les verbalisations métacognitives : remarques relatives au fonctionnement cognitif du sujet, qui ne sont pas liées à une unité linguistique ;
- Les verbalisations métalinguistiques : remarques portant sur la production graphique de l'élève et donc sur la langue écrite.

L'étude révèle que les verbalisations métalinguistiques produites sur la tâche d'écriture sont beaucoup plus nombreuses que les verbalisations métacognitives. Ce constat nous a conduit à nous interroger sur le développement des compétences métalinguistiques qui peut être induit par le recours à l'un ou l'autre des types de verbalisations. Dans l'analyse qui suit, nous distinguerons les verbalisations métalangagières, comme verbalisations pour décrire des processus cognitifs non spécifiques à la tâche d'écriture, des verbalisations métalinguistiques, mobilisant des procédures linguistiques conscientes et induisant le recours à une terminologie précise.

## MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

### Contexte de l'étude et participants

L'étude s'est déroulée dans deux écoles de Carcassonne (France, département de l'Aude). Une classe de 23 élèves a été suivie dans chaque école, du deuxième trimestre de Grande Section de maternelle (GS) à

Peu d'outils sont disponibles pour étudier les verbalisations métagraphiques des élèves.

1. Voir en annexe des exemples de questions et relances utilisées par l'intervieweur suivant les réponses formulées par les élèves.

la fin de la première année du Cours Élémentaire (CE1).

Durant cette période, les élèves ont été régulièrement soumis à une tâche d'écriture de phrases, en milieu de GS, puis en septembre, janvier et juin de Cours Préparatoire (CP) et de CE1. Il s'agit de produire une ou plusieurs phrases afin de légèrer une image choisie pour induire l'emploi de marques morphographiques et ainsi analyser ce que peut en dire l'élève.

Chaque production a été suivie d'un entretien métagraphique pour recueillir les verbalisations de l'élève explicitant ses choix graphiques.

Notre analyse porte sur les verbalisations métagraphiques des 15 élèves qui ont participé à tous les temps d'évaluation. Nous disposons ainsi de 7 entretiens métagraphiques pour chaque élève de notre échantillon, soit 105 entretiens (d'une durée de 20 minutes environ), enregistrés et retranscrits, sur une période de deux ans et demi.

Notre analyse porte sur les verbalisations métagraphiques des 15 élèves.

Au cours de l'entretien, l'intervieweur s'appuie sur la trace écrite de l'élève pour le questionner sur ses choix d'écriture et relancer l'entretien. Afin de garantir la fiabilité de l'analyse, tous les entretiens ont été menés par le même intervieweur et se sont déroulés selon une trame identique<sup>1</sup> :

1. Relecture et pointage par l'élève des mots de l'énoncé produit à l'écrit ;
2. Questionnement sur les choix graphiques ;
3. Auto-évaluation de sa production par l'élève.

### Méthodologie d'analyse des verbalisations métagraphiques des élèves

Les entretiens métagraphiques sont analysés à l'aide d'une grille reposant sur les deux catégories de verbalisations que nous avons présentées plus haut. Cet outil a été enrichi, par ajustements successifs, à partir de l'analyse des premiers entretiens métagraphiques. Plusieurs sous-catégories, reprises dans le tableau ci-dessous, sont alors apparues (tableau 1).

**TABLEAU N°1**  
**Synthèse des catégories et sous-catégories retenues pour l'analyse des verbalisations métagraphiques des élèves**

Les verbalisations métalangagières (usage courant du langage, processus cognitifs non spécifiques à la tâche d'écriture)	
Sous-catégories	Exemples de verbalisations d'élèves
L'évaluation sur la capacité à écrire	<i>Garçon, j'ai pas réussi à l'écrire.</i>
Les verbalisations métalangagières élémentaires	<i>J'ai réfléchi dans ma tête. C'est facile à écrire.</i>
La mémorisation comme processus cognitif non spécifique à l'écriture ou enseigné	<i>Je m'en suis souvenu. On l'avait appris dans les mots-outils.</i>
L'absence de repérage des dysfonctionnements : l'évitement	<i>Je suis sûr que ça s'écrit comme ça.</i>
Les verbalisations métalinguistiques (référence consciente aux procédures linguistiques, usage de la métalangue)	
La procédure orthographique (mémorisation d'une spécificité ou partie du mot)	<i>Château c'est comme bateau j'ai écrit le T et E et le A et le U.</i>
La procédure phonographique	<i>J'ai entendu le F et /7/.</i>
La procédure morphographique	<i>S parce que les enfants ils sont plusieurs il y en a pas juste un.</i>
Les opérations de révision	<i>J'ai pas mis le E pour faire sonner le T je vais le rajouter.</i>

Dans les limites de cette contribution, nous nous centrons sur les commentaires métalangagiers et les commentaires métalinguistiques relayant l'une des trois procédures linguistiques recensées (orthographique, phonographique et morphographique).

## LES RÉSULTATS

Nos résultats globaux confortent les conclusions d'études antérieures (Morin, 2005) sur la répartition des verbalisations métagraphiques au sein desquelles les verbalisations métalinguistiques occupent une place importante (verbalisations métalangagières = 38 % vs verbalisations métalinguistiques = 62 %).

Au-delà de ce constat, notre analyse met à jour des différences interindividuelles importantes : un tiers des élèves a recours à des verbalisations métalangagières et métalinguistiques dans des proportions presque égales. Pour deux d'entre eux, les verbalisations métalangagières sont même supérieures aux verbalisations métalinguistiques. À l'inverse, trois élèves produisent une proportion plus importante de verbalisations métalinguistiques que la moyenne.

Afin de mieux comprendre ce phénomène, nous détaillons à présent la nature des verbalisations formulées par les élèves.

### Nature et évolution des verbalisations métalangagières

#### L'évaluation de l'élève sur sa capacité à écrire

Ce type de verbalisation consiste, pour l'élève, à dire qu'il sait ou ne peut pas écrire un mot, une lettre, une phrase. On remarque que les élèves ont très peu verbalisé de telles verbalisations, la moyenne étant de 2 verbalisations par élève pour l'ensemble des 7 entretiens. Cela corrobore le constat que tous les élèves ont essayé d'écrire et que, même en GS, aucun n'a refusé de se lancer dans la

production écrite d'une phrase.

#### Les verbalisations métalangagières élémentaires

Les verbalisations métalangagières élémentaires sont en revanche plus nombreuses et représentent en moyenne 9.5 % des verbalisations produites. Interrogé sur la procédure mise en place pour écrire, l'élève recourt à une réponse très générale qui n'implique pas une procédure réflexive. Dans de nombreux cas, les verbalisations élémentaires sont une base de départ du questionnement. L'intervieweur doit amener l'élève à entrer dans l'analyse linguistique. On trouve donc souvent ce type de verbalisations en début d'entretien puis les élèves adoptent la posture réflexive nécessaire à l'explicitation de leurs traces écrites.

#### La procédure de mémorisation comme processus cognitif général ou enseigné

Les verbalisations regroupées dans cette catégorie évoquent l'action de mémoriser sans plus de précision linguistique ou référencée à un outil ou une procédure enseigné-e. Les verbalisations de cet ordre sont nombreuses et représentent en moyenne 20 % des verbalisations. Ces verbalisations occupent une proportion croissante des verbalisations tout au long de l'étude, avec une évolution marquée à partir du CE1. Ainsi, au fil du temps, les élèves font référence au-x dispositif-s didactique-s mis en œuvre dans la classe pour expliquer, par une procédure de mémorisation, l'écriture de certains mots.

#### L'absence de repérage des dysfonctionnements

Ces verbalisations représentent en moyenne 6 % des verbalisations des élèves. Dans certains cas, le recours à ce type de verbalisations peut s'apparenter à une stratégie d'évitement. En effet, dans la mesure où les questions d'autoévaluation de la production interviennent en fin d'entretien, il est possible que les élèves trouvent ici un moyen de le clôturer. Par les questions qui suivent, l'intervieweur cherche alors à vérifier si la verbalisation constitue une formulation « éco-

Notre analyse met à jour des différences interindividuelles importantes.

nomique » ou bien une réelle absence de repérage des dysfonctionnements. Cette nouvelle approche peut pousser l'élève dans ses retranchements et l'amener à reconsidérer sa réponse « économique ». Dans ce cas, ce type de verbalisations peut être considéré comme une base de relance de l'entretien méta-graphique.

### Nature et évolution des commentaires métalinguistiques

La répartition de ces verbalisations renseigne sur les procédures privilégiées par les élèves.

### La procédure orthographique

Ces verbalisations font référence au rappel en mémoire d'une spécificité orthographique du mot ou du mot dans sa globalité. Dans de nombreux cas, ce type de verbalisations relaie une stratégie analogique, c'est-à-dire que l'élève compare les éléments communs à deux mots, comme dans l'exemple suivant :

#### Entretien avec Alina en fin de CP (EM4) à propos du mot chateau

EM4-30 Alina : j'ai mis le T et le E et le A et le U ensemble

EM4-31 Chercheur : et comment tu as trouvé ces lettres ?

EM4-32 Alina : c'est comme bateau j'ai écrit le T et E et le A et le U

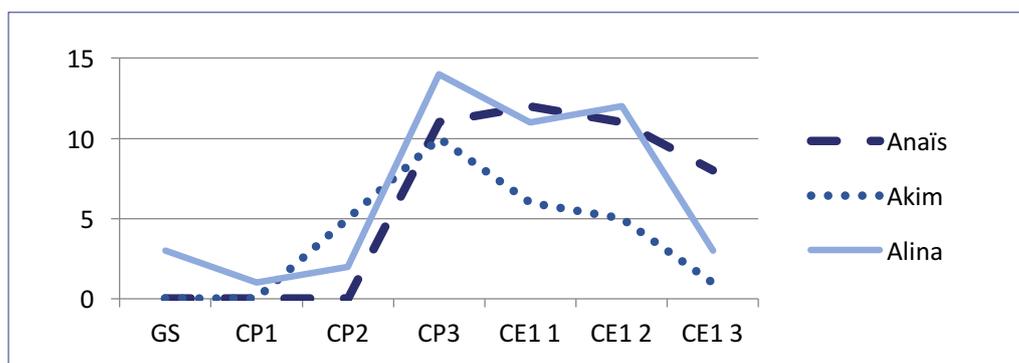
L'évocation de cette procédure reste rare (5 % en moyenne) et intervient généralement à partir du milieu du CP. Toutefois, alors que certains élèves font souvent référence à cette procédure, d'autres ne l'évoquent jamais au cours des 7 entretiens.

### La procédure phonographique

Les verbalisations métalinguistiques relayant les correspondances phonographiques sont privilégiées par la majorité des élèves pour expliquer leur procédure d'écriture (45.1 % en moyenne).

De façon générale, les élèves verbalisent ce type de procédure de façon exponentielle à partir de la fin du CP puis tout au long du CE1. Certains s'appuient cependant plus tôt sur le principe alphabétique pour justifier leurs choix graphiques mais semblent délaisser ces procédures à partir du CE1 pour en explorer de nouvelles. La figure 1, qui donne à voir l'évolution des verbalisations métalinguistiques relayant une procédure phonographique pour 3 élèves de notre échantillon, illustre ce constat.

**FIGURE N°1**  
Exemples d'évolution des verbalisations métalinguistiques relayant une procédure phonographique de la GS à la fin du CE1



Ces écarts interindividuels importants laissent apparaître trois profils d'élève qui peuvent évoquer :

- le recours privilégié à la procédure phonographique ;
- l'usage conjoint de différentes procédures avec un recours privilégié à la procédure phonographique ;
- l'usage équilibré des différentes procédures d'écriture.

De façon générale, nous constatons que les performances de scripteur ne semblent pas être un critère distinctif puisqu'on trouve des scripteurs de niveau hétérogène dans les différents profils.

#### La procédure morphographique

Les élèves de notre échantillon évoquent de façon très variable la procédure morphographique. Ainsi, selon les élèves, les verbalisations métalinguistiques relayant cette procédure peuvent être totalement absentes ou représenter plus de 30 %

des verbalisations de l'élève.

Ainsi, les verbalisations portant sur la procédure morphographique représentent plus de 25 % des commentaires métalinguistiques pour 5 élèves de notre échantillon. Ils évoquent cette procédure généralement à partir du troisième trimestre de CP et y font référence de plus en plus fréquemment au fil du CE1. Parmi eux, certains élèves sont de bons scripteurs tandis que d'autres font partie des faibles scripteurs. Ainsi, malgré un niveau de performance faible en écriture, les élèves peuvent déjà noter des marques morphographiques et en expliquer la présence, témoignant de cette façon de préoccupations orthographiques en construction.

Généralement, la marque morphographique explicitée note la marque du pluriel d'un nom, comme dans l'exemple suivant :

#### **Entretien avec Brice au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] étoiles**

EM7-36 Chercheur : et comment tu savais que ça s'écrivait comme ça étoile à la fin ?

EM7-37 Brice : parce que j'ai regardé plein de fois sur le cahier et j'ai vu que c'était écrit comme ça

EM7-38 Ch. : étoiles ça s'écrit toujours comme ça ?

EM7-39 Brice : oui- - parfois non parfois sans S

EM7-40 Ch. : ah bon ? et comment tu sais qu'il en faut un ici ?

EM7-41 Brice : parce que au début les étoiles il y a un S là (montre les)

EM7-42 Ch. : il y a un S à les et alors du coup - ?

EM7-43 Brice : du coup je mets un S à la fin de étoile

EM7-44 Ch. : mais il n'y est pas toujours alors ?

EM7-45 Brice : non pas toujours quand on met une là il y a pas de S

Brice s'appuie sur un traitement syntaxique pour justifier le marquage morphographique du nombre et sur la présence du déterminant au plu-

riel précédent le nom étoile. D'autres élèves ajoutent à ce raisonnement un traitement sémantique, comme dans les échanges suivants :

#### **Entretien avec Abel au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] enfants**

EM7-27 Chercheur : et qu'est-ce que tu as mis à la fin ?

EM7-28 Abel: regardent

EM7-29 Ch. : non mais attends à la fin de enfants ?

EM7-30 Abel: S comme j'avais mis les

EM7-31 Ch. : qu'est-ce que ça veut dire ça ?

EM7-32 Abel: parce que les enfants ils sont plusieurs il y en a pas juste un

EM7-33 Ch. : et alors ?

EM7-34 Abel: si je mets pas le S on va croire qu'il y en a juste un seul

EM7-35 Ch. : ah d'accord

EM7-36 Abel: on le met au pluriel

Abel conclut son raisonnement appuyé sur l'aspect syntaxique (présence du déterminant pluriel les) et sémantique en précisant que ce S correspond au pluriel. Cependant, en dépit du recours à la terminologie grammaticale (pluriel), l'absence d'accord du verbe suivant noté RE-

GARDE nous incite à penser que le marquage flexionnel du nombre n'est pas encore stabilisé pour Abel. La métalangue semble ici mobilisée de façon encore aléatoire. Certains élèves, comme Akim dans l'extrait suivant, semblent toutefois mobiliser consciemment ces concepts :

**Entretien avec Akim au troisième trimestre de CE1 (EM7) à propos de l'écriture de [les] étoiles**

EM7-39 Chercheur : d'accord à la fin de étoile tu avais mis un S

EM7-40 Akim: oui parce qu'il y en a plusieurs

EM7-41 Ch. : comment tu sais qu'il y en a plusieurs ?

EM7-42 Akim: parce qu'il y a les devant

EM7-43 Ch. : donc les ça veut dire qu'il y en a plusieurs donc tu mets un S ?

EM7-44 Akim: oui

EM7-45 Ch. : et tu mets toujours un S ?

EM7-46 Akim: non parfois ENT

EM7-47 Ch. : et comment tu sais que là c'est pas ENT alors ?

EM7-48 Akim: parce que - - - il faut que ça soit un verbe

EM7-49 Ch. : pour mettre quoi ?

EM7-50 Akim: ENT

EM7-51 Ch. : pour mettre ENT il faut que ce soit un verbe et là c'est un verbe ou pas ?

EM7-52 Akim: non

EM7-53 Ch. : comment tu le sais que c'est pas un verbe ?

EM7-54 Akim: parce que on peut pas le conjuguer

La justification du morphogramme S s'appuie sur l'aspect sémantique et syntaxique. Elle s'enrichit de la distinction clairement établie entre marque flexionnelle nominale et verbale. Akim peut proposer une procédure d'identification du verbe pour écarter cette hypothèse et justifier l'écriture de la marque flexionnelle nominale.

Les verbalisations formulées par les élèves mettent à jour la variété des raisonnements relatifs à la gestion des marques morphographiques. Elles permettent d'induire différents niveaux de conscience des concepts liés à la morphographie du système écrit du français selon que l'élève appuie son analyse sur :

- un traitement syntaxique ;
  - un traitement syntaxique et sémantique, induisant l'emploi aléatoire de la terminologie grammaticale ;
  - un traitement syntaxique et sémantique, mobilisant une terminologie grammaticale appropriée et des savoirs orthographiques justifiés.
- Ces quelques exemples illustrent des

différences interindividuelles dans le niveau de conceptualisation révélés par les verbalisations formulées par les élèves sur les procédures mobilisées pour écrire. Ils montrent que tous les élèves ne parviennent pas en même temps à un niveau de conscience permettant une verbalisation explicite des concepts liés aux différentes procédures. Certains élèves se focalisent plus longtemps sur l'encodage phonographique tandis que d'autres tentent de rendre compte de l'aspect morphographique de la langue, témoignant ainsi de préoccupations orthographiques plus diversifiées.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'analyse des verbalisations métagraphiques des 15 élèves suivis au fil de l'étude valide l'hypothèse d'un recours plus fréquent à des verbalisations métalinguistiques plutôt que métalangagières pour expliciter les choix d'écriture. Elle permet égale-

ment de détailler la nature des différences individuelles constatées et de faire apparaître plusieurs profils d'élèves.

En effet, la nature des verbalisations des élèves confirme que le développement des compétences métalinguistiques n'est pas linéaire (Karmiloff-Smith, 1992) et peut varier en fonction des procédures linguistiques considérées. Au fil de ce processus, certaines connaissances et compétences liées à l'écriture sont accessibles à la conscience des élèves, ce qui facilite leurs verbalisations explicites et efficaces. Néanmoins, même lorsque les traces écrites révèlent une maîtrise encore aléatoire du système écrit du français, les commentaires métalinguistiques peuvent être le signe d'une évolution dans la conceptualisation de la langue écrite (Geoffre, 2013).

Ainsi, certains élèves ont principalement recours à des verbalisations métalangagières relayant des processus cognitifs non spécifiques à la tâche d'écriture, signe de connaissances et procédures mobilisées im-

PLICITEMENT, à un niveau procédural. D'autres verbalisent des procédures d'écriture variées. Si les verbalisations relayant la procédure phonographique semblent privilégiées au CP, les élèves ne s'en contentent pas. Un niveau de conscience de plus en plus élaboré des faits linguistiques peut se manifester par des verbalisations révélant des connaissances conscientes et verbalisables, induisant le recours à une métalangue mobilisée à bon escient. Il pourrait constituer la phase 4 du développement métalinguistique.

Les résultats de notre recherche nécessitent d'être vérifiés sur un échantillon plus large d'élèves. Ils ouvrent des perspectives didactiques importantes. En cela, ils rejoignent les préconisations faites pour l'apprentissage de la lecture (Gomilla, 2011) incitant à penser des dispositifs didactiques permettant aux enseignants d'aider leurs élèves à développer des compétences métalinguistiques, intégrant l'utilisation d'une métalangue appropriée, afin d'éviter le recours à un métalangage plus ou moins métaphorique et source de confusion ■

**Le développement des compétences métalinguistiques n'est pas linéaire.**

## BIBLIOGRAPHIE

David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158.

David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139 140, 163 187.

David, J., & Dappe, L. (2013). Comment les élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109 130.

David, J., & Morin, M. F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères*, 47, 7-17.

Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistique et propositions didactiques*. (Thèse de doctorat). Université Stendhal, Grenoble 3, Grenoble.

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gomila, C. (2011). *Parler des mots, apprendre à lire : La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Bern : Peter Lang.

Jaffre, J. P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard et al. (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 93-158). Paris : Nathan.

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

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

Morin, M. F., & Nootens, P. (2013). Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographes au début du primaire. *Repère*. 47, 83-107.

Morin, M. F., Ziarto, H., & Montesinot-Gelet, I. (2003). L'état des connaissances de jeunes scripteurs en maternelle. *Psychologie et Education*, 54(3), 83 - 100.

Parent, J., & Morin, M. F. (2009). Les commentaires métagraphiques pour mieux connaître les savoirs du lecteur-scripteur débutant. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Belair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 153-174). Québec : Presses de l'Université du Québec.

## ANNEXE



### ANNEXE N°1

#### Exemples de relances et questions utilisées par l'intervieweur durant l'entretien métagraphique

But du questionnement	Remarques de l'élève	Questions de l'enseignant
<b>Amorce de l'entretien</b>		Comment tu as fait pour écrire cette phrase ? Comment tu as fait pour écrire le premier mot ?
<b>Demande de précision sur la démarche</b>	J'ai réfléchi dans ma tête	Qu'est-ce que tu as fait dans ta tête quand tu as réfléchi ? Tu as pensé à quelque chose dans ta tête ? Tu t'es dit quelque chose ?
	J'ai tiré les sons	Comment tu sais que ce mot commence par cette lettre ? Qu'est-ce que tu as écrit alors quand tu as tiré les sons ?
	J'ai photographié le mot	Comment tu as fait quand tu as eu besoin de l'écrire ?
<b>Demande de précision sur une graphie</b>	J'ai écrit A	Comment tu sais qu'il y a A dans ce mot ? Comment tu as fait pour trouver les lettres de ce mot ?
	J'ai hésité entre le EZ et le ER	Comment tu as fait pour choisir entre les deux ?
<b>Demande de précision sur un morphogramme</b>	Je l'ai écrit mais elle s'entend pas cette lettre/ elle est muette	Comment tu l'as trouvée alors ? Comment tu sais qu'il faut la mettre si tu ne l'entends pas ? A quoi elle sert cette lettre si on ne l'entend pas ?
	Parce que c'est le pluriel	Comment tu sais que c'est le pluriel ?

But du questionnement	Remarques de l'élève	Questions de l'enseignant
<b>Confrontation verbalisation/trace</b>	Regarde c'est écrit ici et ici mais tu ne l'as pas écrit pareil qu'est-ce que tu en penses ? c'est lequel alors ? comment tu le sais ?	
<b>Retour sur les ratures, changements, erreurs verbalisés</b>	Je me suis trompé	Qu'est-ce qui n'allait pas là ? Comment tu sais que ça ne va pas/ce n'est pas ça ? Comment tu sais qu'il faut barrer cette lettre/ mettre cette lettre ?
<b>Auto-évaluation de sa production</b>	Tu penses que ça s'écrit comme ça ce mot/cette phrase ?	
	Non	Qu'est-ce qui ne va pas à ton avis ? Qu'est-ce que tu aimerais changer ? Comment tu fais pour savoir ?
<b>Evaluation par rapport à une forme normée</b>	Si je l'écris moi, tu penses que je l'écrirais comme ça ce mot/cette phrase ?	
	Je ne suis pas sûr/je ne pense pas	Qu'est-ce qui ne va pas à ton avis ? Qu'est-ce que tu aimerais changer ? Comment tu fais pour savoir ?