

**Réfléchir sur la langue au moment de l'entrée dans l'écrit.
Focus sur l'évolution des compétences phonographiques, orthographiques
et métalinguistiques d'élèves issus de milieux populaires**

Marielle Wyna (HELV) et Marie Dumont (HELHa)

Introduction

Le langage constitue un facteur majeur de différenciation scolaire. En effet, les connaissances langagières (lexicales, syntaxiques, textuelles, orthographiques...) se construisant en grande partie dans le milieu familial, les élèves issus de milieux défavorisés disposent, dès leur entrée à l'école, d'un capital linguistique moins varié que celui des élèves plus favorisés (Bernstein, 1975). Ils n'ont pas accès à un large panel de registres de langue et s'adaptent donc moins facilement aux différentes situations de communication (Koch et Oesterreicher, 2012).

De plus, certaines familles entretiennent un rapport « oral-pratique » au langage, exclusivement utilisé dans le cadre de conversations ordinaires (Lahire, 2021), alors que l'école suppose l'adoption d'une posture distanciée, analytique par rapport aux discours produits ou reçus, au langage utilisé. Ce rapport « scriptural » au langage est peu familier des élèves issus de milieux populaires : ils ont tendance à se centrer exclusivement sur le sens quotidien des situations scolaires et des mots ; ils ne les considèrent pas, en lien avec les univers disciplinaires auxquels ils se rattachent, comme des objets d'étude ou de commentaires, des ressources d'apprentissage (Bautier & Goigoux, 2004).

L'enjeu des activités d'apprentissage de la langue écrite, dès le début de l'enseignement primaire, est donc double : il s'agit non seulement d'outiller les élèves afin de leur permettre de s'exprimer avec précision, dans le respect des normes socialement valorisées, mais également de développer une posture « seconde », métacognitive par rapport au langage.

La présente contribution s'intéresse à un dispositif d'enseignement de la langue écrite visant à outiller les élèves de 6 à 8 ans de connaissances déclaratives et procédurales en orthographe phonographique et lexicale, utiles à la production d'écrits personnels. Ce dispositif, fondé sur des pratiques d'écritures inventées, articulées avec la mise en place d'un mur de mots et la verbalisation de stratégies, a été mis en place dans 6 classes d'indice socioéconomique très faible (1/20).

Après avoir présenté quelques repères théoriques relatifs aux compétences linguistiques et métalinguistiques des élèves, nous analysons les résultats des élèves aux tests de compétences réalisés en amont et en aval de l'expérimentation, ainsi que les verbalisations collectées au cours d'entretiens métalinguistiques menés avec certains d'entre eux.

1. Repères théoriques

1.1. Les procédures orthographiques

Lorsqu'il écrit ou corrige sa production, un scripteur mobilise diverses procédures orthographiques, relatives à la langue et au système d'écriture utilisés. Ces procédures peuvent être classées en trois catégories (David & Dappe, 2013 ; Jaffré & Fayol, 2008).

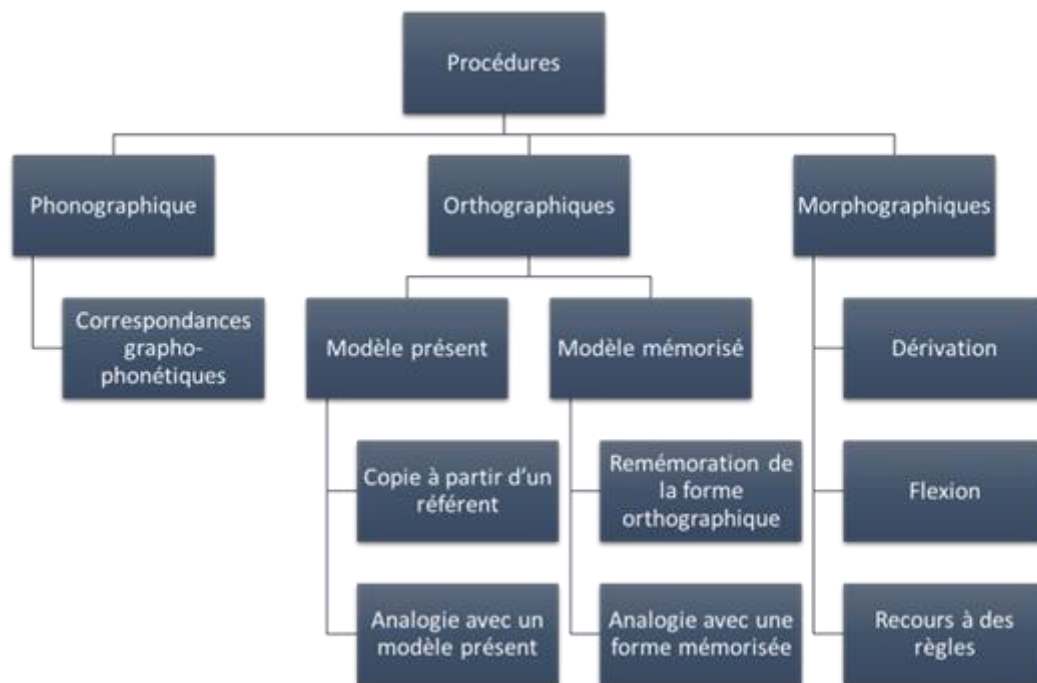


Fig. 1. Catégories et sous-catégories de procédures orthographiques majoritairement utilisées par les élèves de 6 à 8 ans (d'après Rittle-Johnson & Siegler, 1999, Davis & Daffe, 2013 et Jaffré & Fayol, 2008)

Premièrement, la procédure phonographique permet de transcrire des graphèmes à partir de phonèmes entendus. Elle repose sur la conscience phonologique, la discrimination auditive et la maîtrise du principe alphabétique.

Deuxièmement, les procédures orthographiques consistent à écrire le mot selon un modèle. Lorsque ce modèle est physiquement présent, le scripteur copie directement le mot à partir du référentiel consulté. Il se peut également qu'il se remémore une forme orthographique précédemment apprise. Un mot inconnu peut aussi être formé par comparaison avec un modèle présent ou disponible en mémoire, par analogie orthographique.

Troisièmement, les procédures morphographiques reposent sur le recours à des règles et sur l'analyse du mot et de ses relations avec ceux qui l'entourent. Elles sont utiles tant dans le domaine lexical (ex. : lois de position pour l'utilisation de la cédille) que grammatical. Par la dérivation, le scripteur est capable de former des mots nouveaux par l'adjonction d'affixes (grand > grandeur, grandir) et de « faire sonner » la lettre muette de certains mots. Le principe de la flexion permet en outre d'apposer aux mots les marques de genre, de nombre, de personne,

en accord avec leur contexte syntaxique et selon leur classe grammaticale (grand > grande, grands...).

1.2. Les verbalisations métagraphiques

Une étude menée par Morin et Nootens (2013) fait apparaître que les élèves plus performants en orthographe ne mobilisent pas une plus grande variété de procédures que les autres, mais qu'ils ont une plus grande capacité de choisir les procédures les plus adaptées au contexte et au mot à écrire. Morin (2005) formule par ailleurs l'hypothèse que la différence entre forts et faibles orthographes serait corrélée avec la plus ou moins grande facilité à verbaliser ses procédures.

La construction de compétences métalinguistiques, que Mauroux définit comme « la capacité d'un sujet à adopter une attitude réflexive pour analyser les faits de langue » (Mauroux, 2018, 97), apparaît dès lors comme un enjeu majeur des activités d'enseignement de la langue et de l'orthographe en particulier. Cet apprentissage revêt une importance accrue dans les milieux défavorisés, où les élèves ont une posture peu distanciée à l'égard de la langue.

Par le guidage didactique, l'enseignant peut systématiser des stratégies phonographiques, orthographiques et morphographiques, en amenant les élèves à prendre progressivement conscience des caractéristiques de l'orthographe et des démarches qui permettent de se l'approprier. Par exemple, les stratégies de mémorisation de mots peuvent être verbalisées et structurées sur un tableau d'ancrage. Les élèves sont également invités à identifier et à verbaliser progressivement leurs propres stratégies. Ces verbalisations, que Jaffré (1995) nomme « métagraphiques » dans la mesure où elles ont trait à « l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques, qu'elles correspondent à des segments phoniques, morphologiques ou lexicaux » (p. 108), constituent de précieuses traces de leur niveau de conscience métalinguistique.

Karmiloff-Smith (1992) identifie 3 phases au sein du processus de développement des compétences métalinguistiques.

La première est procédurale : les connaissances et stratégies sont mobilisées de façon implicite par l'élève et mises en œuvre isolément dans des situations singulières.

À un deuxième niveau, les processus internes sont plus ou moins conscients, sans pouvoir encore être clairement explicités par l'élève ; Mauroux (2018) qualifie de « métalangagières » ces verbalisations généralistes, exprimées dans un langage courant (ex. : « j'ai retenu », « j'ai réfléchi »). Guerrouache (2024) distingue, parmi ces verbalisations métalangagières, les verbalisations extralinguistiques (sans lien avec la langue écrite) et épilinguistiques (en lien avec la langue écrite mais n'expliquant pas la trace produite).

Enfin, au troisième niveau, celui de la maîtrise métalinguistique, l'élève se montre capable de verbaliser ses procédures en ayant recours au métalangage (Guerrouache, 2024 ; Mauroux, 2018).

2. Cadre de la recherche et traitement des données

2.1 Méthodologie de recherche

La recherche collaborative « Vers l'orthographe et la langue écrite (VOLE) » s'interroge, d'une part, sur les effets de dispositifs didactiques coconstruits sur les apprentissages des élèves de la première à la troisième primaire (6 à 8 ans), et d'autre part, sur le développement professionnel de leurs enseignants. Elle s'articule autour d'un accompagnement de 2 ans visant à modifier les pratiques d'enseignement de la langue écrite, à partir d'une réflexion en contexte sur les besoins.

Concrètement, le projet intègre 10 équipes pédagogiques ayant identifié, dans leur « plan de pilotage »¹, des objectifs en lien avec les compétences en langue écrite des élèves. Les établissements partenaires relèvent de différents réseaux et présentent des indices socioéconomiques variés (de 1/20 à 20/20). Au total, de septembre 2022 à juin 2024, 5 chercheuses/accompagnatrices, 69 enseignants, 2 orthophonistes et 1059 élèves sont engagés dans le projet.

Cette analyse porte sur un échantillon restreint, ayant mis en œuvre l'outil du mur de mots (Malette & Vinet, 2009) au cours de l'année scolaire 2022-2023. Cet échantillon est composé de 15 enseignants (12 titulaires, 3 polyvalents) et de 176 élèves de 6 à 8 ans (71 P1, 105 P2) issus de 6 classes de 1^{re} primaire (P1) et 6 classes de 2^e (P2), réparties dans deux écoles d'indice socioéconomique très faible (1/20). Les élèves, pour la plupart scolarisés en français depuis la maternelle, ne parlent généralement pas français à la maison.

Dans ces deux écoles, le mur de mots est intégré dans un dispositif didactique plus vaste visant à faciliter l'entrée dans l'écrit. Ce dispositif et son appropriation par les enseignants ayant été analysés par ailleurs (Wyns et al., 2024), nous nous limitons ici à une description succincte.

Dans un premier temps, les enseignants invitent les élèves à s'engager dans une démarche d'écriture approchée (Montésinos-Gelet & Morin, 2006). La stratégie phonographique consistant à « étirer les mots » est enseignée explicitement et pratiquée au quotidien. En complément, un mur de mots est introduit en classe. Ce référent accueille des mots fréquents irréguliers (mots-outils, mots en lien avec un champ sémantique signifiant pour les élèves).

¹ Le plan de pilotage, développé dans chaque école de la Fédération Wallonie-Bruxelles, consiste en un plan d'amélioration de l'encadrement des élèves basé sur 6 objectifs, déterminés par l'équipe pédagogique, à atteindre dans un délai de 6 ans.



Fig. 2. Mur de mots utilisé dans une classe de P2

Les mots du mur sont sollicités dans des activités d'écriture contextualisées. Ils sont aussi régulièrement manipulés de manière concrète (par le biais de jeux de lettres, par exemple) et mentale (par l'épellation sans modèle ou la copie différée) afin de favoriser la constitution progressive d'un lexique mental. À cette fin, diverses stratégies de mémorisation sont découvertes, verbalisées et structurées à l'aide de tableaux d'ancrage.

Notre question de recherche est la suivante : *comment évoluent les compétences orthographiques et les verbalisations métalinguistiques des élèves socioculturellement défavorisés ayant vécu un dispositif intégrant le mur de mots et les écritures approchées et fondé sur l'explicitation des stratégies ?*

Nous formulons l'hypothèse que les élèves ayant vécu le dispositif développent les compétences phonographiques et orthographiques visées, ainsi que des capacités de verbalisation de leurs stratégies.

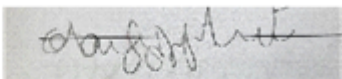
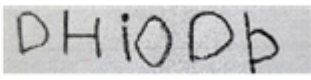
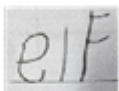
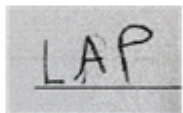
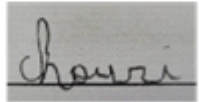
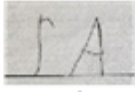
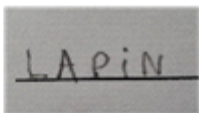
2.2. Collecte et traitement des données

2.2.1 Épreuves de compétences

L'analyse s'appuie sur des données collectées auprès des 176 élèves de l'échantillon par le biais de différents outils. Tout d'abord, des tests de performance (dictée de mots, de phrases ; production écrite) ont été menés auprès de tous les élèves en amont et en aval de l'expérimentation.

En P1, la grille d'analyse utilisée (inspirée de Ferreiro, 2000 ; Pasa & Morin, 2007 ; Guerrouache & David, 2022 ; Goigoux, 2016) permet de catégoriser les procédures verbalisées.

Tabl. 1. Grille d'analyse des écrits produits en P1

	Procédures	Stades	Exemples
0	/	Absence de toute trace	
1	Procédures présémiographiques	Dessin	 éléphant
2		Simulation de l'écriture et graphisme primitif	 éléphant
3		Écriture avec prédominance de lettres sans que celles-ci soient utilisées pour transcrire des sons	 éléphant
4	Procédures phonographiques	Écriture syllabique dominante (une lettre code une syllabe entière)	 éléphant
5		Écriture syllabico-alphabétique	 lapin
6	Procédures alphabétiques	Écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale	 souris
7		Écriture alphabétique conforme à la forme orale	 rat
8	Procédures orthographiques	Écriture orthographique	 lapin

En P2, les mots, phrases et textes produits par les élèves sont analysés sous l'angle de la phonographie (l'écriture du mot est-elle conforme à sa forme orale ?) et de l'orthographe lexicale (le mot est-il écrit sous sa forme normée ?), ces deux axes étant respectivement travaillés dans les activités d'écriture approchée et de mémorisation des mots du mur prévues dans le dispositif. Deux scores ont été retenus pour l'analyse de la dictée et de la production d'écrits : le pourcentage de mots phonétiquement transcrits et le pourcentage de mots correctement orthographiés.

2.2.2 Entretiens métagraphiques

En complément des prétests, des entretiens métagraphiques ont été menés dans chaque classe avec 6 élèves désignés « forts » ou « faibles » par les enseignants. Après chaque épreuve, ces élèves ont été interrogés en entretien individuel sur certains des mots qu'ils avaient écrits.

Ont été écartés de l'échantillon les élèves mutiques ou absents à l'un des entretiens. Par conséquent, l'analyse porte en définitive sur les verbalisations métagraphiques de 17 élèves (10 P1 et 7 P2) ayant participé à l'entretien en pré- et post-test.

Afin de caractériser les verbalisations, une grille d'analyse a été construite sur la base du cadre théorique : les stratégies phonographiques, orthographiques et morphographiques énoncées par les élèves (voir point 1) ont été répertoriées en tant que « verbalisations métalinguistiques ». La grille d'analyse des verbalisations métalangagières, adaptée des travaux de Mauroux (2018) et de Guerrouache et David (2022), intègre quant à elle des catégories émergentes émanant des verbatims des élèves. Y sont distinguées 4 sous-catégories : l'évaluation de la capacité à écrire (ex. : « Je sais que ça s'écrit comme ça ») ; l'évaluation de la capacité à expliquer son raisonnement (ex. : « Je sais pas comment j'ai fait ») ; l'allusion à processus mental non précisé (ex. : « J'ai réfléchi ») ; la remémoration d'un contact préalable avec le mot (ex. : « On l'a appris avec Monsieur » ; « Je l'avais lu dans un livre »).

Tabl. 2. Grille d'analyse des entretiens métagraphiques

Types de verbalisations	Catégories	Sous-catégories
Métalinguistique	Phonographique	Prononcer le mot et transcrire le premier phonème
		Étirer le mot pour transcrire tous les phonèmes
	Orthographique	Copie d'un référent
		Remémoration visuelle du mot
		Analogie avec un mot lu
		Analogie avec un mot connu
	Morphographique	Variation
		Dérivation
		Recours à une règle
Métalangagière	Extralinguistique	Évaluation de la capacité à expliquer son raisonnement
		Allusion à un processus mental non-précisé
	Épilinguistique	Évaluation de la capacité à écrire
		Remémoration d'un contact préalable avec le mot (moment d'apprentissage, de lecture ou d'écriture du mot)

3. Résultats

Après avoir présenté les résultats de l'ensemble des élèves aux épreuves de compétences, nous analysons les verbalisations métagraphiques de l'échantillon restreint et nous observons si des relations peuvent être établies entre certaines graphies et certaines verbalisations.

3.1. Résultats globaux en orthographe

En ce qui concerne les effets des dispositifs sur les 176 élèves, nous avons réalisé des statistiques descriptives (calcul du gain relatif², du coefficient de variation, de la taille d'effet et corrélation entre le prétest et le gain) en vue de décrire la progression des compétences orthographiques. Le tableau 3 présente les résultats relatifs aux stades d'entrée dans l'écrit pour les P1, et à deux axes pour les P2 : phonographie et orthographe lexicale.

Tabl. 3. Performances orthographiques des élèves (stades d'écriture, phonographie, orthographe lexicale)

		Prétest		Post-test		Gain/perte relatif.ve
		Moyennes	Coefficients de variation	Moyennes	Coefficients de variation	
P1	Stades d'entrée dans l'écrit	47.69	45.99	72.84	23.62	48.08
P2	ortho GP dictée	38.47	86.37	52.60	65.83	22.96
	ortho GP texte	72.35	36.01	68.75	37.21	-4.98
	ortho lex. dictée	28.97	89.97	50.11	60.05	29.77
	Ortho lex. texte	41.20	66.69	50.42	46.58	15.67

En ce qui concerne la P1, les élèves ont progressé dans leur stade d'entrée dans l'écrit. Pour faciliter le traitement des données, le score aux différents stades est exprimé en pourcentages. Les élèves passent ainsi d'une moyenne de 47,69% (ce qui signifie qu'ils ont presque atteint le stade 4, « écriture syllabique dominante ») à 72,84% (le stade 6 : « écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale » est quasiment atteint). Le calcul du gain relatif permet de montrer que les élèves ont assez bien progressé (48,08%) dans le développement global de

² Le gain relatif s'obtient en divisant la différence entre le post-test et le prétest par la différence entre le score maximal et le score obtenu au prétest. La perte relative, quant à elle, est la différence entre le post et le prétest divisée par le score obtenu au prétest.

la compétence orthographique. En effet, Gérard (2003) estime qu'un gain supérieur à 30% traduit un effet positif d'apprentissage.

Par ailleurs, le dispositif mis en place par les enseignants a eu « un effet d'équité, dans la mesure où les écarts de performances entre les participants se sont réduits, ce qui a donc contribué à un plus grand partage des compétences » (Gérard, 2003). Afin de déterminer si cette progression peut être attribuée au dispositif, nous avons réalisé les calculs de tailles d'effet, en divisant la différence moyenne (des moyennes) par l'écart type (Cohen, 1988). Dans le cas présent, la taille d'effet est de 1,29, ce qui signifie que le dispositif a eu un impact efficace sur la progression des élèves. Enfin, la corrélation réalisée entre le prétest et le gain relatif est négative (-0,47), ce qui signifie que les élèves les plus faibles progressent.

Un résultat a retenu notre attention. Lors du post-test, les élèves ont notamment été amenés à écrire le mot dicté /dã/. Le tableau ci-dessous indique le nombre d'élèves par classe ayant transcrit l'une des deux graphies normées possibles (le substantif « dent » et la préposition « dans ») ainsi que les graphies non conformes.

Tabl. 4. Nombre d'élèves par classe ayant produit différentes graphies du mot dicté /dã/ au post-test

	dent	dans	non conforme à la norme	aucune trace	Total
Anne	0	8	7	2	17
Kamélia	0	1	15	0	16
Anaëlle	0	2	11	1	14
Marjorie	0	0	20	1	21
Marie	1	3	14	0	18
Carine	0	1	15	5	21

Une différence notable s'observe entre la classe d'Anne, où un peu plus de la moitié des élèves utilisent la graphie « dans », et les autres classes. Une étude précédente (Wyns & al., 2024) a décrit que dans cette classe, la préoccupation prioritaire de l'enseignante, en ce qui concerne le mur de mots, est de faire apprendre les mots-outils (Giasson, 2006), dont la mémorisation est prescrite par les référentiels en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, p. 41). Il semble que le dispositif mis en place, qui accorde une large place aux exercices quotidiens de manipulation mentale des mots du mur, amène certains élèves à transférer le mot appris. Dans les autres classes, où ce type d'activité a été moins régulièrement mise en place, une minorité des élèves orthographient le mot conformément à la norme.

En ce qui concerne la P2, nous nous sommes d'abord intéressées à la phonographie. Cette dimension a été observée dans une dictée de mots, et dans une production d'écrit. Lors de la

dictée de mots, les élèves progressent ($M_{\text{pré}} = 38,47\%$; $M_{\text{post}} = 52,60\%$). Ils présentent un gain relatif de 22,96%, qui ne permet pas d'attester un effet positif de l'apprentissage. Le coefficient de variation, quant à lui, a diminué au cours de l'apprentissage, même s'il reste relativement élevé ($CV_{\text{pré}} = 86,37\%$; $CV_{\text{post}} = 65,83\%$). La taille d'effet est moyenne. Elle s'élève à 0,42. Enfin, la corrélation entre le prétest et le gain révèle que le dispositif est neutre (0,07). Concernant la production d'écrits, situation plus complexe car les élèves sont confrontés à une multitude de microtâches, les élèves régressent entre le prétest et le post-test dans le domaine de la phonographie ($M_{\text{pré}} = 72,35\%$; $M_{\text{post}} = 68,75\%$), avec une perte relative de -4,98%. Le taux d'hétérogénéité augmente légèrement ($CV_{\text{pré}} = 36,01\%$; $CV_{\text{post}} = 37,21\%$). Logiquement, la taille d'effet est négative (-0,14) ce qui signifie que le dispositif a été défavorable à l'apprentissage des élèves à ce niveau. En revanche, la corrélation prétest/gain est de -0,26, ce qui indique que les élèves les plus faibles progressent.

À propos de l'axe de l'orthographe lexicale, nous avons observé dans la dictée de phrases si 10 formes respectent la norme et dans une production d'écrits, nous avons calculé le pourcentage de graphies correctes.

En dictée de phrases, les élèves progressent ($M_{\text{pré}} = 28,97\%$; $M_{\text{post}} = 50,11\%$). Le gain relatif est de 29,77%, ce qui permet de considérer un effet positif de l'apprentissage. Le taux d'hétérogénéité se resserre ($CV_{\text{pré}} = 89,97\%$; $CV_{\text{post}} = 60,05\%$) et indique que les écarts entre les élèves s'amenuisent, même s'il semble que le dispositif ait été neutre sur la progression des plus faibles. En effet, la corrélation prétest/gain est de 0,03. Par ailleurs, la taille d'effet est de 0,75, elle se rapproche d'une taille d'effet forte, ce qui signifie que le dispositif peut être considéré comme efficace.

Enfin, la maîtrise de l'orthographe lexicale dans la production d'écrit progresse ($M_{\text{pré}} = 41,20\%$; $M_{\text{post}} = 50,42\%$) et le groupe s'homogénéise ($CV_{\text{pré}} = 66,69\%$; $CV_{\text{post}} = 46,58\%$). Le gain relatif, d'une valeur de 15,67% ne permet pas de traduire cela par un effet positif de l'apprentissage, et la taille d'effet (0,36) ne permet pas non plus d'attribuer ce progrès au dispositif. Cependant, il est intéressant de remarquer que les élèves les plus faibles ont progressé dans cette habileté (corrélation prétest/gain = -0,38).

3.2 Analyses des entretiens métagraphiques

L'analyse globale des verbatims (voir annexe 1) permet de constater une augmentation significative du nombre de verbalisations métalinguistiques en post-test (de 7 à 25) ; en particulier 14 des 17 élèves rencontrés en entretien évoquent explicitement une stratégie phonographique en juin, alors qu'ils n'étaient que 5 à le faire en septembre. Quant aux verbalisations métalangagières, elles sont particulièrement nombreuses en pré-test ($N=40$) et diminuent très légèrement en fin d'expérimentation ($N=37$), où elles demeurent toutefois plus nombreuses que les verbalisations métalinguistiques.

Dans l'analyse, nous nous pencherons dans un premier temps sur l'évolution des élèves qui ne verbalisent aucune stratégie en pré-test, puis sur celle des élèves qui formulent déjà des raisonnements métalinguistiques avant l'apprentissage.

3.2.1. Les élèves qui ne verbalisent aucune stratégie en pré-test

3.2.1.1. Les élèves qui apprennent la stratégie phonographique

Sur les 11 élèves qui ne verbalisent aucune stratégie en pré-test, 8 sont capables, en fin d'expérimentation, de se référer, au minimum, à la stratégie phonographique « j'étire le mot ». Cette stratégie, explicitement enseignée lors des activités d'écriture approchée, consiste, pour l'élève, à prononcer le mot en étirant chaque phonème, ce qui facilite sa discrimination et sa transcription. Ainsi, Almina (P1) déclare en post-test : « Dans ma tête, j'ai dit 'salade' et tout doucement, après j'ai écrit ». Elle aboutit à la graphie « *salade* » et, sur l'ensemble de la dictée en post-test, la plupart des graphies sont phonétiquement transcrites alors qu'en pré-test, le texte produit par Almina se situait plutôt au stade syllabique.

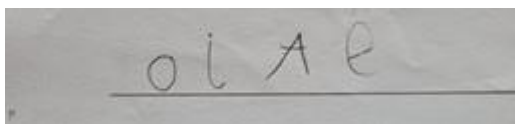


Fig. 3. Transcription de la phrase « Tom joue avec le rat et les poules » par Almina en pré-test

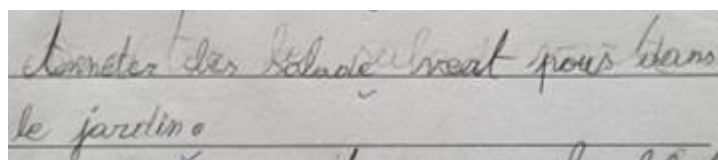


Fig 4. Transcription de la phrase « En été, les salades vertes poussent dans les jardins » par Almina en post-test

Chérine (P2) utilise également la stratégie « étirer les mots » en post-test pour transcrire tous les mots de la phrase dictée (« An neté ' les salade vert pous dans les jardin ») :

C : Comment tu as fait pour écrire le mot « *salade* » ?

Chérine : Je prononçais le mot et j'ai entendu les lettres. [...]

C : Et pour écrire « *verte* » ?

Chérine : J'entends la première lettre et puis je continue les autres. [...]

C : Et puis, il y avait le mot « *pousse* ».

Chérine : J'ai étiré le mot. J'entendais les lettres.

Toutefois, sur les 11 élèves qui ne verbalisent aucune stratégie en pré-test, 4 élèves de P1 et 1 élève de P2 n'atteignent pas le stade de « l'écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale » en post-test, bien que certains d'entre eux déclarent appliquer la stratégie « étirer les mots ». Ces élèves, les plus faibles de l'échantillon en pré-test, produisent au départ des écrits ne dépassant pas le stade 2 (graphisme primitif). C'est le cas, notamment, d'Amir (P1), qui, en pré-test, produit des dessins en situation de dictée, et verbalise des procédures pré-sémiographiques (Guerrouache & David, 2022) en entretien métagraphique :

C : Quand tu dois écrire le mot « chat », comment tu fais ?

Amir : Tu dois faire un rond. [...] Après un triangle et la tête. [...] Après la bouche.



Fig. 5. Transcription du mot « chat » par Amir en pré-test

En post-test, Amir verbalise la stratégie phonographique apprise en classe. Son écrit progresse vers l'écriture alphabétique, même si sa transcription des phrases dictées témoigne d'omission et de confusion de phonèmes, liées à ses difficultés de conscience phonologique et de discrimination auditive.

Amir : Je le dis, après je l'écris. [...] Parce que j'ai lu. Après, j'ai fait « poule » [...], j'ai fait doucement.

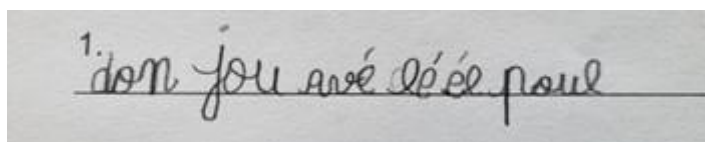


Fig 6. Transcription de la phrase dictée « Tom joue avec le rat et les poules » par Amir en post-test

3.2.1.2. Les élèves qui ne verbalisent pas la stratégie phonographique en post-

Sur les 12 élèves ne verbalisant pas de stratégie relative à la phonographie en septembre, 3 n'en mentionnent toujours pas lors de l'entretien de fin d'expérimentation. Parmi eux, Ibrahim attire notre attention dans la mesure où il ne verbalise aucune stratégie métalinguistique. Au début de l'apprentissage, il évoque des éléments contextuels pour justifier la connaissance des lettres d'un mot (« Parce qu'avant on avait appris en première primaire »), et laisse entendre qu'il appelle une personne de référence (« Je dis à Monsieur ») pour orthographier un mot. Il n'évoque donc que des stratégies métalangagières.

Au terme de l'apprentissage, les verbalisations métalangagières restent peu précises. Ibrahim exprime clairement son incapacité à expliquer ses procédures :

C : Et pout « vertes » ?

Ibrahim : Ça je ne sais pas comment j'ai écrit.

Le croisement avec ses graphies indique que, bien qu'il ne produise aucune verbalisation métalinguistique, cet élève produit un écrit correspondant au stade de l'« écriture alphabétique non totalement conforme à la forme orale » (*A nété, les salade vert pouse dans les jardin*).

3.2.2. Les élèves qui verbalisent déjà des stratégies en pré-test

Sur les 7 élèves qui verbalisent déjà une stratégie en septembre, 5 déclarent en l'occurrence recourir à la phonographie. Leurs verbalisations portent alors toutes sur l'initiale du mot. C'est le cas notamment d'Aïcha, qui explique qu'elle a transcrit le mot « rat » par « r », car elle a reconnu le son /R/ (assimilé au personnage du « robinet », qui correspond à la lettre R dans la méthode de lecture utilisée en classe) :

Ça c'est le robinet parce que en fait... [...] j'avais trouvé le mot le RRRat. Ça commençait par robinet, c'était le bruit de /R/.

En juin, la stratégie « étirer le mot » lui permet de transcrire tous les sons du mot « poule » dans son entretien, alors qu'à l'écrit, elle a confondu le « p » initial avec un « l » (*loule*). Cette stratégie est, de plus, combinée avec un raisonnement morphographique, qui l'amène à ajouter le -e final muet :

C : Et comment tu savais que c'était P-O-U-L-E ?

Aïcha : Parce que quand on dit « poule », on entend /p/. [...] O-U-L et « poule », il y a un son qui s'appelle O-U.

C : Ah, il y a un son. Tu le connais, ce son ?

Aïcha : Oui, c'est /u/. [...]

C : Et les lettres à la fin ? Qu'est-ce que tu as mis comme dernières lettres ?

Aïcha : E.

C : D'accord. Et pourquoi tu as mis un E ?

Aïcha : Parce que toujours parfois il y en a, il y a des E qui sont muets, il y a des D, il y a des S.

On retrouve cette capacité à combiner les stratégies en post-test chez Ashley. En septembre, cette élève, dont l'écrit fait état de procédures syllabico-alphabétiques, ne formule explicitement aucune autre stratégie que le recours à un référent, en l'occurrence l'abécédaire de la classe (« Il y a des lettres et j'ai regardé »). En fin d'apprentissage, elle se remémore un mot du mur de mots, auquel elle applique la variation en genre qui convient au contexte (même si elle omet la variation en nombre) :

C : Il y avait aussi le mot « vertes », « les salades vertes ».

Ashley : C'était facile parce qu'en fait, c'est comme sans le E, c'est un mot.... Enfin, c'est une couleur. Et il était au mur avant, donc je savais qu'il fallait écrire ça, mais j'ai entendu « verte », donc j'ai rajouté juste le E. [...]

C : D'accord, donc tu t'es souvenu que tu l'avais vu l'année dernière ? Tu es allé le rechercher dans ta tête ?

Ashley : Non, il était déjà à côté.

C : Tu l'as vu sur le mur de mots, tu l'as recopié ?

Ashley : Mais il n'était plus là. Ah !

C : Alors comment tu as fait s'il n'était pas sur le mur ?

Ashley : Là, je me suis souvenu parce que, en fait, quand il y a une fois madame [X], elle a mis tous les couleurs sur le mur. Donc après je me suis souvenu que ça s'écrivait V-E-R-T et j'ai juste rajouté le E pour faire « verte ».

L'émergence d'une conscience morphographique est caractéristique de l'évolution des élèves les plus à l'aise, même lorsqu'ils verbalisent peu de stratégies en pré-test. Ainsi, avant l'expérimentation, Roslem dit avoir recours à la stratégie phonographique (*et puis moi j'ai écrit, dit que « raaa - raaa » et puis quand j'ai appuyé et ça dit RAT et puis c'est pour ça que j'arrive à écrire RAT en imprimé*).

Même si ses graphies sont correctes d'un point de vue phonographique dès le début de l'expérimentation, Roslem a parfois des difficultés à verbaliser les démarches qu'il met en œuvre pour orthographier. Comme la plupart des élèves de l'échantillon, ses verbalisations métalinguistiques coexistent avec de nombreuses verbalisations métalangagières, qu'elles soient extralinguistiques – elles évoquent un processus mental sans le préciser (*J'ai réfléchi dans ma tête parce que comme on avait déjà travaillé avec Madame toutes les lettres et c'est pour ça, je sais maintenant écrire en attaché*) – ou épilinguistiques – elles font référence à un contact préalable avec le mot.

Roslem : C'est parce que je regarde aussi des animaux.

C : Dans des livres ?

Roslem : Non dans la télé et aussi dans le téléphone ou même dans les livres [...]. Mais c'était pas écrit en attaché.

En post-test, Roslem fait preuve de raisonnements morphographiques relativement élaborés, évoquant avec ses mots les phénomènes de la variation, de l'homophonie :

C : Ici, tu as écrit « Les dents poussent vite » et ici le mot « dents », tu as écrit D-E-N-T-S. Comment ça se fait que tu as écrit ? Comment tu as fait pour écrire « dents » ?

Roslem : C'est. C'est parce que. Non, c'est comme l'autre dent, comme on dit. Comme on dit. Quelqu'un entre dans les... dans les portes. [...]

C : Ça ressemble au mot... Mais quand on dit quelqu'un entre dans la classe, par exemple le « dans », il s'écrit comme ça ?

Roslem : Oui ? Non !

C : Ah ! Il s'écrit comment, l'autre ?

Roslem : D-A-N-S ?

C : Et pourquoi alors ici, tu as écrit D-E-N-T-S ? [...] C'est quoi ce « dents »-là ? D-E-N-T-S ?

Roslem : Des dents ? C'est ça. (Désigne ses dents avec son doigt)

C : [...] Et comment tu sais que le « dent » qu'il y a dans ta bouche, ça s'écrit D-E-N-T-S ? Comment tu fais pour savoir qu'il y a T et S à la fin ? Parce qu'on les entend pas ? [...]

Roslem : Parce que comme comme je vois dans les livres et que ça s'écrit comme ça D-E-N-T-S, même sans le T, même sans le S.

C : Sans le S. Et pourquoi ici il y a un S ?

Roslem : Parce que. Parce qu'il y a beaucoup de dents.

Discussion et conclusion

Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur l'évolution des compétences orthographiques et des verbalisations métalinguistiques des élèves socioculturellement défavorisés ayant vécu un dispositif intégrant le mur de mots et les écritures approchées, et fondé sur l'explicitation des stratégies.

Bien entendu, la petite taille de l'échantillon, ainsi que l'homogénéité du contexte socioculturel, ne permettent pas de généraliser les résultats.

En ce qui concerne l'évolution de la performance, on observe que les élèves ont globalement progressé, que ce soit au niveau de l'axe phonographique ou de l'orthographe lexicale, conformément à l'hypothèse formulée au départ. Ce constat est cependant à nuancer au regard des résultats des élèves de P2 en production d'écrits : dans cette situation cognitivement plus complexe que la dictée, les élèves régressent au niveau de l'axe phonographique. Nous supposons que les diverses stratégies d'écriture qui leur ont été enseignées nécessitent du temps pour s'automatiser et nous formulons l'hypothèse que, ayant pris conscience des autres habiletés à mettre en œuvre, ils se focalisent sur d'autres tâches que la seule correspondance graphophonétique.

De plus, l'étude quantitative indique que les écarts se réduisent entre les élèves dans les deux domaines envisagés, et que les plus faibles au départ progressent davantage. Ces résultats sont encourageants dans la perspective de la lutte contre les inégalités scolaires. Ils confirment les conclusions de recherches antérieures, indiquant les effets positifs des écritures approchées sur les compétences phonographiques des plus faibles scripteurs (Mauroux & Garcia-Debanç, 2019) et des élèves allophones (Fleuret & Thibeault, 2016). L'outil du mur de mots, lorsqu'il s'accompagne d'activités régulières de mémorisation, pourrait en outre constituer un complément intéressant au dispositif des écritures approchées, si l'on en croit le résultat montrant que près de 50% des élèves ayant vécu ce dispositif dans une des classes de l'échantillon se montrent capables de transférer, en dictée, la forme normée d'un mot appris (« dans »).

En ce qui concerne les verbalisations, observables dans les entretiens métagraphiques menées auprès de 17 élèves de l'échantillon, l'étude met en lumière la présence importante de verbalisations métalangagières, en prétest comme en post-test. Ce constat nous amène à nuancer les observations réalisées par Mauroux (2018) sur un échantillon de taille similaire. En effet, son étude portant sur 15 élèves de 5 à 8 ans a permis d'observer que les verbalisations métalinguistiques y sont globalement plus importantes que les verbalisations métalangagières, dans un contexte présentant toutefois de fortes variations interindividuelles. Dans notre contexte d'expérimentation en milieu précarisé, nous formulons l'hypothèse que le rapport non distancié des élèves à la langue a un impact sur la nature de leurs verbalisations. En effet, le développement des compétences métacognitives demande du temps dans ces milieux spécifiques (Crinon, 2008).

Le dispositif vécu semble toutefois avoir un impact sur les verbalisations des élèves. En effet, la plupart de ceux qui ne verbalisent aucune stratégie en pré-test se montrent capables d'expliquer au moins un raisonnement en post-test (généralement, la stratégie phonographique « étirer les mots », explicitée et entraînée dans toutes les classes). Comme l'a montré Mauroux par ailleurs (2018), les élèves les plus à l'aise combinent des stratégies de différentes natures

pour résoudre des problèmes orthographiques en fin d'expérimentation, tandis que les plus fragiles montrent moins de flexibilité.

Afin de compléter cette première analyse, il serait intéressant de mesurer les effets du dispositif à plus large échelle et de mener une étude longitudinale pour observer la durabilité des apprentissages. Nous envisageons également d'analyser les traces produites par les élèves en cours d'année et les interactions dans le cadre de séances filmées en classe. Cela permettrait d'observer plus finement la construction des compétences phonographiques, orthographiques et métalinguistiques des élèves, ainsi que l'impact des gestes professionnels des enseignants – puisque, comme nous l'avons montré par ailleurs, la mise en œuvre du dispositif varie selon les contextes.

Bibliographie

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

Bernstein, B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Ed. de Minuit.

Crinon, J. (2008), Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire, *Repères*, 38, 137-149.

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

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de Français et de Langues anciennes*.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette éducation.

Fleuret, C., & Thibeault, J. (2016). Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(13-2).

Giasson, J. (2006). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Goigoux, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. MEN-ESR / ENS-Lyon.

Guerrouache, C. (2024), *Dispositif d'écritures approchées et explications métagraphiques au préscolaire*, communication présentée lors de la conférence de l'AIRDF - section suisse (en ligne) (15 mars 2024).

Guerrouache, C., & David, J. (2022). Approcher l'écriture du français au préscolaire en développant des procédures linguistiques efficaces. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 138, p. 06003). EDP Sciences.

Jaffré, J. P., & Fayol, M. (2008). *Orthographier*. PUF.

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

Kock, P. & Oesterreicher, W. (2012). Language of Immediacy – Language of Distance. Orality and Literacy from the Perspective of Language Theory and Linguistic History. In : Lange, C., Weber, B. & Wolf, G (éds), *Communicative Spaces. Variations, Contact and Change. Papers in Honour of Ursula Schaefer*. Francfort-sur-le-Main : P. Lang.

Lahire, B. (2021). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

Malette, R., & Vinet, C. (2009), *Les Murs de mots*, La Chenelière.

Mauroux, F. (2018). Compétences métalinguistiques et écriture: analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture. *Ressources*, (19), 96-106.

Mauroux, F., & Garcia-Deban, C. (2019). Étude longitudinale des effets des écritures approchées sur les compétences des apprentis-scripteurs au début de l'école primaire en France. *L'écriture dès le début de l'école primaire*, 43-64.

Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2006). *Les orthographes approchées: une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Ed. de la Chenelière.

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. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (47), 83-107.

Pasa, L., & Morin, M. F. (2007). Beginning spelling and literacy approaches: A comparative study between French and Québécois first-grade classes. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 191-209.

Rittle-Johnson, B., & Siegler, R. S. (1999). Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use. *Child development*, 70(2), 332-348.

Wyns M., Dumont M., Leroy V. (2024), Le mur de mots, un outil didactique pour développer des compétences scripturales à l'entrée dans l'écrit. Étude de l'appropriation de l'outil par les enseignants, dans Bouchekourte M., Denisot N., Petrucci S. (dir.), *Les Outils didactiques en question(s)*, AIRDF, « Recherches en didactique du français », 16.

Annexe 1. Verbalisations métalinguistiques et métalangagières des élèves de l'échantillon restreint en pré- et post-tests

Verbalisations métalinguistiques													Verbalisation métalangagières												
Strat. phonogr.	Stratégies orthographiques						Stratégies morphographiques						Total stratégies verbalisées		Evaluation capacité à écrire		Evaluation capacité à expl. un raisonn.		Allusion à un processus mental		Remémoration d'un contact avec le mot			Total stratégies verbalisées	
	Recours au référent		Remémoration visuelle		Analogie		Variation		Recours à une règle		Moment d'apprent.	Lecture									Pos	Pré	Pos		
Oralisation	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	
P1	Eysan	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	Aïcha	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	2	3	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2	
	Almina	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	2		
	Ashley	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1		
	Dina	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	1	1	0	3		
	Roslem	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	3		
	Amir	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1		
	Roberto	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0		
	Laila	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0		
	Houssam	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0		
P2	Beatrisa	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	2	0	0	5		
	Stelian	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	3		
	Ibrahim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	0	0	3			
	Kadijatou	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	0	0	1	0	0	2	0	0	3			
	Chérine	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	2	4			
	Mohamed	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	1	1	2	2	4	1	0		
	Hajar	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	4		
	Total élèves ayant verbalisé		5	14	1	1	0	4	1	0	0	3	0	7	25	6	5	7	2	8	10	12	14	7	3