

# Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3

Jacques Crinon, Univ Paris Est Creteil, CIRCEFT, ESCOL, F-94380 Bonneuil, France

George Ferone, Univ Paris Est Creteil, CIRCEFT, ESCOL, F-94380 Bonneuil, France

Hélène Font

**Résumé.** À partir d'entretiens avec des enseignants de cycle 3 engagés dans le dispositif Twictée (n=18) ou non (n=21), nous analysons les croyances concernant l'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Une analyse factorielle multiple distingue deux sous-populations ; l'une est plus sensible à des objectifs pédagogiques transversaux, l'autre à des aspects spécifiques à la didactique de l'orthographe. La première rassemble des enseignants twictionautes et plus anciens dans le métier.

**Abstract.** *Teachers and spelling, a survey.* Based on interviews with 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade teachers engaged in the Twictée system (n = 18) or not (n = 21), we analyse beliefs about the teaching and learning of spelling. A multiple factor analysis distinguishes two sub-populations; one is more sensitive to transversal educational objectives, the other to aspects specific to didactics of spelling. The first is made up of teachers who practice Twictée and are older in the profession.

## 1. Buts et méthodes de l'étude

Les manières d'enseigner sont liées à des savoirs et des croyances qui touchent à la pédagogie, aux contenus des disciplines et aux didactiques (Borko et Putman, 1996). Ces conceptions évoluent au cours de la vie professionnelle (Huberman, 1989) et avec la construction de l'expérience (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) ; elles peuvent être influencées par l'appartenance à des réseaux ou des « communautés » professionnelles, notamment aujourd'hui des communautés en ligne, au sein desquelles des enseignants, en dehors de l'institution, associent leurs classes à des projets communs, partagent des ressources, discutent de leurs pratiques (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010 ; Ferone et Crinon, 2020).

Dans le cadre du projet « Twictée pour apprendre l'orthographe » (TAO, programme e-FRAN), nous avons conduit, en septembre-octobre 2017, auprès de 39 enseignants français du cycle 3 (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années), des entretiens relatifs à leur conception de l'enseignement de l'orthographe. Une partie de ceux-ci (n=18) étaient impliqués dans la Twictée, dispositif fondé sur la collaboration à distance entre enseignants, et qui consiste à échanger entre classes, via le réseau social Twitter, de courtes « dictées négociées » (Brissaud et Cogis, 2011 ; Haas, 1999) et leurs corrections argumentées. L'autre partie des enseignants interviewés (n=21) enseignait l'orthographe selon d'autres modalités. Les entretiens semi-directifs ont été conduits à partir de consignes portant notamment sur la perception des compétences des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent et sur les pratiques et manières d'enseigner l'orthographe, en lien avec les conceptions de la langue et de l'orthographe.

Dans un article précédent (Cadet, Crinon et Ferone, 2019), nous avons présenté le contenu de ces entretiens et mis en évidence les croyances communes qui s'y font jour. Peut-on observer malgré tout des lignes de fracture ? Nous avons repris la grille d'analyse de contenu de l'étude précédente et traité les résultats quantifiés des codages des entretiens selon la méthode

statistique de l'analyse factorielle multiple (Pagès, 2002), qui permet d'établir une typologie d'individus à partir des données elles-mêmes.

## 2. Résultats

L'analyse factorielle multiple (AFM), qui vise ici à établir une typologie des enseignants à partir des conceptions qu'ils expriment, a retenu 11 composantes principales, qui expliquent 76,5 % de la variance du nuage de points. Une classification hiérarchique ascendante a ensuite été réalisée sur ces 11 composantes principales afin d'extraire deux clusters, dont la figure ci-dessous propose une représentation graphique dans un espace dont les axes sont les deux premières composantes de l'AFM.

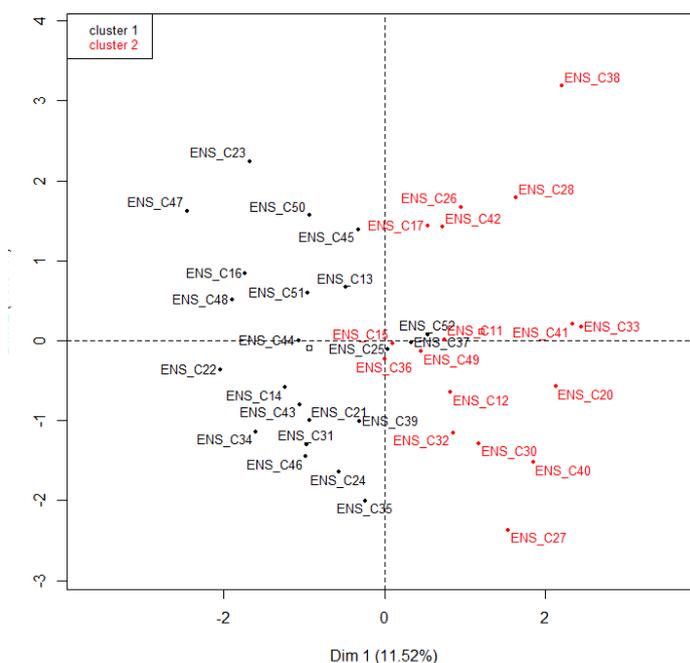


Figure 1. Représentation graphique des 2 clusters sur l'espace factoriel des 2 premières composantes de l'AFM

Les relations entre d'une part l'appartenance au cluster 1 ou au cluster 2 et d'autre part chacune des variables de contenu thématique ont été analysées à l'aide de tests de Chi<sup>2</sup>. Il apparaît que les enseignants des clusters 1 et 2 se distinguent sur 6 variables.

### 2.1. Cluster 1

- *A4 Coopérer, chercher, argumenter et s'écouter comme objectif transversal.* Aucun des enseignants du cluster 2 n'a mentionné la coopération comme étant un objectif transversal alors qu'ils sont 12 (54,55%) dans le cluster 1 à avoir évoqué cet objectif lors des entretiens.

- *B14 Différencier ou individualiser le travail.* 15 enseignants (68,18%) du cluster 1 ont mentionné la différenciation ou l'individualisation alors qu'ils sont 3 (17,65%) dans le cluster 2 à l'avoir évoquée lors des entretiens.

- *C3a Les élèves progressent en orthographe.* Selon 16 enseignants (72,73%) du cluster 1, les élèves de leur classe font des progrès en orthographe, alors qu'ils ne sont que 3 (17,65%) dans le cluster 2 à avoir mentionné cette croyance lors des entretiens.

### 2.2. Cluster 2

- *B8 La justification comme moyen d'accéder aux difficultés et aux représentations des élèves pour faire évoluer celles-ci* (effet tendanciel). Aucun des enseignants du cluster 1 n'a

mentionné la justification comme étant un moyen d'accéder aux représentations des élèves alors qu'ils sont 4 (23,53%) dans le cluster 2 à avoir évoqué ce levier d'apprentissage lors des entretiens.

• *C4 On n'arrive pas à faire progresser les élèves.* Lors des entretiens, un seul enseignant (4,55%) du cluster 1 a affirmé qu'il n'arrivait pas à faire progresser les élèves, contre 6 (35,29%) dans le cluster 2.

*D1 La langue française et l'orthographe ont une logique, constituent un système.* 4 enseignants (18,18%) du cluster 1 ont mis en avant que la langue française et l'orthographe constituent un système alors qu'ils sont 13 (76,47%) dans le cluster 2 à avoir évoqué cette représentation lors des entretiens.

### 2.3. Profils des enseignants et clusters

Nous nous sommes interrogés sur les relations entre l'appartenance à l'un ou l'autre des clusters et une série de variables relatives à la carrière des enseignants, à leur pratique ou non du dispositif Twictée et aux progrès de leurs élèves. Sept variables ont ainsi été testées : le sexe, le nombre d'années d'exercice de l'enseignement, le nombre d'années de pratique en cycle 3, la pratique de fonctions de formateur d'enseignants, l'exercice en éducation prioritaire l'année de l'enquête, la pratique de la Twictée, les progrès des élèves entre le début et la fin de l'année de l'enquête<sup>27</sup>. Les relations entre d'une part l'appartenance au cluster 1 ou 2 et d'autre part chacune des variables ont été analysées à l'aide de tests de Chi<sup>2</sup>. Il apparaît que les enseignants des clusters 1 et 2 se distinguent sur deux de ces variables.

*La pratique de la Twictée.* 13 enseignants (59,09%) du cluster 1 font partie de la condition Twictée alors qu'ils sont 5 (29,41%) dans le cluster 2 à avoir été randomisés dans cette condition.

*Le nombre d'années d'expérience.* Les enseignants du cluster 2 ont généralement moins d'expérience que ceux du cluster 1, puisqu'ils sont 9 (52,94%) à avoir entre 2 et 11 années d'expérience, contre 4 (18,18%) dans le cluster 1.

En revanche, les enseignants des deux clusters ne se distinguent pas sur les autres variables et notamment sur les évolutions des performances des élèves (qui, soulignons-le, progressent dans toutes les classes).

## 3. Conclusions

Peut-on interpréter ces résultats en termes d'évolution des conceptions des enseignants au cours de leur carrière ? Nous le ferons en tout cas en termes d'un besoin de renouvellement ressenti par une partie des enseignants au bout d'une dizaine d'années d'expérience. Ces résultats nous informent particulièrement sur le profil des enseignants qui adhèrent à une innovation comme Twictée et s'y engagent. Ce sont des enseignants expérimentés, enthousiastes, convaincus de l'efficacité de leurs efforts, mus par des objectifs de collaboration avec les collègues du réseau, objectifs de collaboration qu'ils cherchent également à mettre en œuvre dans la classe. L'argument de la motivation, qui revient si souvent quand ils expliquent l'intérêt d'utiliser le dispositif Twictée pour enseigner l'orthographe, vaut autant pour eux-mêmes que pour leurs élèves.

La vision qu'ils auraient de la langue et la conviction qu'il faut faire comprendre aux élèves le fonctionnement du système linguistique et faire évoluer leurs représentations des concepts grammaticaux, en rupture avec l'enseignement d'un corpus de règles et d'exceptions, apparaît

---

<sup>27</sup> Un test (dictée et exercice de transformation) a été administré aux élèves des classes participantes au début et à la fin de l'année scolaire 2017-2018 (voir Brissaud et Viriot-Goeldel, 2019).

rarement chez eux, contrairement au groupe d'enseignants du second cluster. L'engagement des twictonautes n'est pas à lire comme lié principalement à une critique des approches scolaires traditionnelles de l'orthographe ; il semble davantage tenir à des convictions pédagogiques générales qu'aux arguments didactiques mis pourtant en avant sur le site de l'association Twictée par les promoteurs du dispositif. Cela pourrait contribuer à expliquer pourquoi ces innovateurs restent habités par les certitudes dominantes sur la nécessaire automatisation des savoir-faire en matière de gestion de l'orthographe, d'ailleurs corroborées par une partie des recherches, tant en didactique qu'en psychologie (Fayol, 2017), et sont peu sensibles à d'autres recherches qui insistent sur la construction des connaissances, l'évolution des représentations des apprenants et la clarté cognitive sur les logiques du système (David, 2006).

## Références

- Borko, H. et Putman, R. T. (1996). Learning to teach. In D. L. Berliner et L. C. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* (p. 673-708). New York: Mac Millan.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C et Viriot-Goeldel, C. (2019). Enseigner l'orthographe, quelles pratiques efficaces ? [numéro thématique] *Repères*, 60.
- Cadet, L., Crinon, J. et Ferone, G. (2019). Former au raisonnement orthographique. Conceptions d'enseignants du cycle 3. *Repères*, 60, 153-171.
- David, J. (2006). L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspectives. Dans R. Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions* (p. 169-177). Mont Saint-Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Fayol, M. (2017). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.
- Ferone, G. et Crinon, J. (2020). Interagir à distance dans une communauté d'enseignants : effets sur les conceptions relatives au numérique et à l'enseignement de l'orthographe. *Recherches en éducation*, 40, 112-123. En ligne : [http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE\\_40.pdf](http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_40.pdf).
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Pagès, J. (2002). Analyse factorielle multiple appliquée aux variables qualitatives et aux données mixtes. *Revue de Statistique Appliquée*, 50(4), 5-37.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.