

Quinze élèves en difficulté faisant des « twictées » au cycle 3 : un rapport à la tâche et des conceptions orthographiques en évolution ?

Prisca Fenoglio, Université Paris-Est Créteil, CIRCEFT

Résumé. L'importance des conceptions orthographiques et du rapport au savoir des élèves pour leurs apprentissages a été soulignée par la recherche, particulièrement pour les élèves en difficulté. Aussi, quelle est l'évolution des conceptions orthographiques et du rapport à la tâche d'élèves de cycle 3 ayant participé au dispositif Twictée pour apprendre l'orthographe ? Nous étudions cette évolution, à travers des entretiens, avec une attention particulière prêtée aux élèves en difficulté, afin d'interroger leurs apprentissages.

Face à la difficulté de l'orthographe française (Fayol et Jaffré, 2008), le dispositif « Twictée » est créé par des enseignants et mis en place au primaire et au collège. Il consiste à échanger des phrases dictées, les « twictées », puis des outils de correction argumentée, les « twoutils ». Ces derniers visent à faire corriger par les élèves, selon un format imposé, les erreurs des dictées reçues de leurs pairs à distance. Trois parties composent le twoutil : la correction de l'erreur, l'explication de cette correction, et sa catégorisation par une balise (hashtag²¹). Les objectifs du dispositif sont de favoriser la réflexion orthographique, motiver les élèves et favoriser un rapport à l'orthographe plus positif (Hobart, 2014). Le projet d'ampleur « Twictée pour apprendre l'orthographe » (TAO) met l'efficacité et l'efficience du dispositif à l'étude.

Ancrée dans ce projet, cette étude examine le rapport à la tâche et les conceptions orthographiques de 15 élèves moins performants en orthographe dans cinq classes « twictantes » de cycle 3, afin de déterminer si une nette évolution est observable entre le début et la fin d'année scolaire 2017-2018. Nous faisons l'hypothèse que le dispositif Twictée est apprécié et donne confiance à ces élèves quant à leurs progrès orthographiques, mais que ces progrès restent limités sur l'année observée.

L'étude de l'explication des choix graphiques des élèves a mis au jour le rôle des procédures cognitives (Jaffré, 1997). La didactique s'est emparée de ces travaux, notamment en utilisant les verbalisations métagraphiques par les élèves pour favoriser leurs apprentissages (Cogis, 2001). Dans ce processus, le rôle du métalangage a été souligné (Fisher et Nadeau, 2014), ainsi que le type d'arguments utilisé²² par les élèves pour expliquer une graphie (Cogis, 2005). Cependant, le passage à un usage conscient de la langue est exigeant (Geoffre et Brissaud, 2012) et les élèves sont inégaux dans les usages langagiers sollicités par cette démarche (Bautier, 1995).

Par ailleurs, les travaux soulignent l'importance, pour le développement de la compétence écrite, dont la compétence orthographique fait partie (Hayes et Flower, 1980), de prendre en compte les dimensions d'ordre cognitif, mais aussi affectif (Allaire *et al.*, 2011). Le concept de rapport au savoir va en ce sens : la valeur, la légitimité, l'utilité sociale accordée aux contenus

²¹ Le hashtag suit une typologie préétablie, appelée le « #DicoBalises ». Par exemple : #AccordGN pour l'accord dans le groupe nominal.

²² Les arguments de type phono-logographique (ex. « je l'ai toujours vu écrit comme ça » ou « cela correspond au son que j'entends »), morphosémantique (en référence au sens de la phrase, ex. « ils sont plusieurs ») ou morphosyntaxique (tissant des liens syntaxiques, ex. « ce verbe s'accorde avec son sujet ») (Cogis, 2005) ont été retenus pour cette étude.

sont indissociables de l'apprentissage (Bautier, Charlot et Rochex, 2000). Ces recherches ont eu des ramifications, notamment en didactique de l'écrit (Barré de Miniac, 2000 ; Sautot, 2002).

Nous avons retenu, pour cette contribution, deux séries d'entretiens de 15 élèves estimés moins performants²³ (quatre CM1 dans une classe de CE2/CM1 ; trois CM1 et trois CM2 dans deux classes de CM1/CM2 ; cinq 6^e dans deux classes de 6^e), effectués en début et en fin d'année scolaire, dans cinq classes twictantes de l'académie de Grenoble. Les niveaux socioéconomiques des élèves de ces classes sont variés, mais aucune ne se trouve en REP. Les élèves ont été interviewés afin d'explorer : leurs pratiques de lecture et d'écriture (personnelle et familiale) ; leurs perceptions de l'orthographe et de la twictée ; leurs conceptions orthographiques à partir d'une dictée²⁴ choisie pour un pré- et posttest dans le cadre du projet TAO²⁵. Nous avons conservé les trois items communs aux deux séries d'entretiens : *leurs, se demandaient et rentrés*.

Les indicateurs retenus afin d'examiner le rapport à la tâche de ces élèves sont leur appréciation de l'écrit, de l'orthographe, du dispositif et leur impression de progresser. Du côté des conceptions orthographiques, nous nous sommes appuyée sur le métalangage et le type d'arguments utilisé pour expliciter les choix graphiques. Pour chaque série d'entretiens, nous avons établi des tableaux de synthèse par élève et par indicateur retenu et des grilles d'analyse. Nous avons ensuite utilisé l'analyse de contenu et les statistiques descriptives afin, notamment, de proposer des portraits de chacun de ces élèves (Fenoglio, 2020b). Pour cette contribution, nous faisons une analyse transversale à partir de ces portraits étayés.

Nos résultats révèlent plusieurs tensions. Une première tension apparait entre le rapport à l'écrit assez positif, ou évoluant positivement en fin d'année, et le rapport à l'orthographe de ces élèves : certains expriment la peur de faire des « fautes » ou le fait de ne pas apprécier l'orthographe en général, qui perdure parfois en fin d'année. Ce résultat souligne l'aspect multidimensionnel du rapport à l'écrit (Barré de Miniac, 2000 ; Sautot, 2002). Une deuxième tension est perceptible entre leur appréciation plutôt positive, ou évoluant positivement, du dispositif, leur impression de progresser, et les difficultés importantes qu'ils expriment, surtout en fin d'année, au sujet des twoutils et de leurs balises en particulier. Il y aurait, pour ces élèves, une certaine opacité du dispositif, qui ne les empêche pas de le trouver utile à leurs apprentissages. Leur optimisme interroge quant à ce qu'ils saisissent réellement de la tâche demandée (Cèbe et Goigoux, 2007).

Relativement à leurs conceptions orthographiques, que ce soit en début ou en fin d'année, ces élèves utilisent très peu de métalangage, et ceci est particulièrement marqué pour les élèves de niveaux scolaires plus bas (CM1). Les élèves font appel à des arguments logophonographiques, ou morphosémantiques en fin d'année. Ceux-ci peuvent être efficaces pour choisir la bonne graphie dans le cas de *leurs*, mais s'avèrent insuffisants pour corriger les erreurs sur les formes verbales (Le Levier et al., 2018). Il est notable que les élèves n'utilisent quasiment aucun argument morphosyntaxique, signe pourtant probable de développement de compétences métalinguistiques (Cogis, 2005) : cela expliquerait en partie les difficultés rencontrées sur les formes verbales. En effet, une tension est également présente entre une évolution observable pour la forme *leurs*, mais différenciée selon les niveaux scolaires, et des difficultés persistantes sur les formes verbales pour tous les élèves (Totereau, Thévenin et

²³ Il avait été décidé par l'équipe du projet TAO qu'une dizaine d'élèves de différents niveaux orthographiques (faibles, moyens, forts) par classe seraient estimés par leurs enseignants, ceci afin d'avoir un panel caractéristique par classe.

²⁴ « [...] Papa et maman, *inquiets*, se *demandaient* pourquoi *leurs* quatre garçons n'étaient pas *rentrés* [...] ».

²⁵ Il s'agit de celle utilisée en 1987, 2007 et 2015 pour faire état des performances en orthographe des élèves (DEPP, Andreu et Steinmetz, 2016).

Fayol, 1997). Chez les plus jeunes (surtout les CM1 de la classe de CE2/CM1²⁶), tous les items posent problème, en début comme en fin d'année. Certains CM2 identifient dès le début de l'année les formes verbales. En fin d'année, on observe des progrès sur la forme *leurs*. Les 6^e ont le même cheminement, avec, pour la forme *rentrés* des essais de transformations syntaxiques pas toujours fructueux au moyen du verbe *mordre* en fin d'année, ou des références aux liens syntaxiques pour identifier les sujets des formes verbales.

Pour conclure, concernant le rapport à la tâche et les conceptions orthographiques de ces 15 élèves de cycle 3 en difficulté, ce travail met au jour des tensions :

- entre un rapport à l'écrit plutôt positif et un rapport à l'orthographe mitigé, qui n'évolue pas positivement en fin d'année pour tous les élèves ;
- entre un assez bon accueil du dispositif et une impression de progresser en contraste avec la difficulté nommée sur les twoutils et leurs balises ;
- entre une évolution, limitée, des conceptions orthographiques à propos de la forme *leurs*, et des difficultés persistantes sur les formes verbales.

L'hypothèse que ces élèves développeraient une certaine confiance en leurs progrès orthographique, mais que ces derniers sont limités, est confirmée. Des perspectives sont données, notamment sur l'étayage des enseignants et leurs mises en œuvre du dispositif, qui permettent de différencier le travail fait dans chacune des classes, et de montrer que certains de ces élèves pourraient tirer parti de la tâche proposée plus que d'autres (Fenoglio, 2020a ; 2020b).

Bibliographie

- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Lalancette, E. (2011). *Environnements d'apprentissage intégrant le blogue au primaire : de la dimension affective à la dimension cognitive de l'écriture* [rapport de recherche]. Service de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Université du Québec à Chicoutimi. <http://affordance.uqac.ca/publications/Rapport-Blogues2010-2011-v19.pdf>
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, É., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs scolaires* (p. 179-188). La Découverte.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208. https://www.persee.fr/doc/reper1_157-13302007num3512756
- Cogis, D. (2001). Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 47-61.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles. École/Collège*. Éditions Delagrave.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Presses Universitaires de France.
- Fenoglio, P. (2020a). Le pourquoi du comment. *Cahiers pédagogiques*, 563, 26-28.
- Fenoglio, P. (2020b). Un outil didactique et numérique pour apprendre l'orthographe : des décalages d'appropriations entre élèves et enseignant(e)s [thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8, France] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03124093/>
- Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? Dans *Actes du 3^e Congrès mondial de linguistique française* (CMLF) (p. 287-306). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100196>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.

²⁶ Cette classe se situe, selon son enseignant, en « zone sensible ».

- Hobart, F. (2014). Les #twictées. Un dispositif collaboratif en ligne pour développer les compétences orthographiques des élèves de CM2 (Mémoire professionnel, CAFIPEMF).
- Jaffré, J.-P. (1997). Gestion et acquisition de l'orthographe. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(2), 61-70.
- Le Levier, H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>
- Sautot, J- P. (2002). Orthographe : Construction de quelques "parasites" normatifs en classe. *Lidil*, 25, 57-70.
- Totereau, C., Thevenin, M.-G. et Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayolet C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé.