

Colloque international

Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique

Université Paris-Est Créteil

25 et 26 octobre 2021

Communications en ateliers

Recueil des résumés

Version mise à jour au 15 octobre 2021

Une table des matières rappelant les horaires des communications et un index des noms des contributeurs figurent à la fin de ce recueil.

Activité de l'élève et processus d'apprentissage

Lundi 25 octobre à 14 h 45

Fondements linguistiques de l'orthographe et compétences de l'apprenant : ce que dit le e de *crie*.

Sarah de Vogüé, Université Paris Nanterre, MoDyCo

Résumé. On étudie un corpus d'erreurs portant sur des noms et verbes homophones (*cri/crie*) et on présente un dispositif de remédiation élaboré dans le cadre du PIA NCU écri+ dédié au développement de ressources numériques pour l'enseignement de l'écrit dans l'enseignement supérieur, ressources qui s'appuient sur l'analyse linguistique d'erreurs attestées, et qui s'attachent à mobiliser les compétences linguistiques des jeunes adultes concernés.

Abstract. *Linguistic basis of spelling and writers competence: about the letter e in fr. crie.* A set of errors implying homonymous nouns and verbs in French (*cri/crie*) is analysed, and a device dedicated to the remediation of this particular mismatch is presented, which is part of a general program for writing remediation in Higher Education in France (PIA NCU écri+): a program whose particularities are to be based on the linguistic properties of errors actually performed by young adults, and to develop devices that mobilise crucially the language competence of these young adults.

Parallèlement aux avancées produites par les travaux en psycholinguistique sur les mécanismes cognitifs mobilisés par la pratique de l'orthographe (Brissaud et Fayol 2018 ; Fayol et Jaffré 2008), parallèlement aussi aux acquis de la didactique relatifs aux représentations qui se trouvent associées à cette pratique et qui en déterminent les modalités (Brissaud et Cogis 2011 ; Barré de Miniac, Brissaud et Rispaïl 2004), le fonctionnement du plurisystème orthographique lui-même (Catach 1989 [1995] ; Fayol et Jaffré 2008) reste un champ d'investigation pour la recherche linguistique, qui continue de pouvoir apporter des éclairages féconds aussi bien pour la compréhension des faits d'orthographe en eux-mêmes que pour le déploiement de dispositifs didactiques pertinents. On se propose ici de le montrer en s'appuyant sur l'analyse d'un fait relativement ténu, qui concerne l'opposition entre *cri* et *crie* par exemple, quand une forme verbale du 1^{er} groupe, conjuguée à la 1^{re} ou la 3^e personne du singulier, généralement au présent de l'indicatif (ou aussi au subjonctif présent), se distingue d'un nom homophone par la présence de la seule lettre *e*.

On s'intéresse d'abord aux erreurs auxquelles ce contraste peut donner lieu, avec des formes verbales sans *e*, ou au contraire un *e* ajouté à la fin du nom homonyme. Ce type d'erreur est relativement rare : sur cinq années de QCM proposés en milieu de L1 à quelques 7000 étudiants de l'université de Paris Nanterre, on ne trouve généralement que 10% des gens qui oublient le *e* de *crie*, et guère plus de 2% qui ajoutent un *e* au nom *test*. Tout laisse à penser cependant que la proportion augmente lorsque l'on a affaire à de véritables productions écrites. On dispose là d'un corpus relativement conséquent d'erreurs de ce type qui ont pu être recueillies dans le cadre d'un projet de remédiation de l'écrit à destination des étudiants de l'enseignement supérieur, le PIA NCU écri+. Reste que l'erreur ne concerne pour l'essentiel que des personnes qui sont en difficulté sévère par rapport à l'orthographe.

Notre objectif est triple : comprendre les ressorts linguistiques qui sont à l'origine de ce type d'erreur ; comprendre le statut linguistique de ce *e* bien particulier ; proposer un dispositif

de remédiation efficace qui tienne compte à la fois des causes de confusion qui auront été identifiées et du fonctionnement linguistique qui aura été mis en évidence.

On constate d'abord que l'erreur se produit dans un contexte phonologique précis : après voyelle comme *pour cri/crie*, ou après une consonne qui n'est jamais muette (*désir/désire* ou *travail/travaille* par exemple). Personne n'hésitera pas à mettre un *e* dans *chante* et à ne pas le mettre dans *chant*. Cela prouve au demeurant que la personne qui confond *cri* et *crie* sait pourtant pertinemment si elle a affaire à un nom ou à un verbe, puisqu'elle ne se tromperait pas à l'oral avec *chant/chante* quand la différence s'entend. Il y a par conséquent une très bonne raison pour se tromper ici, qui est d'ordre phonologique, et qui est liée aux propriétés de la voyelle schwa que note la lettre *e*, une voyelle dont la présence a pour effet que se réalisent les consonnes latentes qui la précèdent (voir Dell, 1973) mais qui reste sans effet après voyelle ou après une consonne déjà réalisée.

Sur le plan morphologique aussi, on peut avoir de bonnes raisons pour hésiter, dans la mesure au moins où le statut de ce *e* est peu clair, à la fois marque de personne (mais dont on ne sait pas trop quelle personne elle marque puisque on la retrouve à toutes les personnes du singulier), marque de temps dans la mesure où c'est au présent qu'elle marque la personne, mais aussi marque caractéristique du 1^{er} groupe, qui n'est au demeurant pas propre au présent puisqu'on la retrouve au futur et au conditionnel (*criera, crierait*).

Sur le plan syntaxique en revanche, le contexte différencie nettement verbes et noms. Il y a cependant une raison syntaxique en creux qui peut expliquer les erreurs produites. C'est une raison allant en quelque sorte à rebours de la syntaxe, qui est liée aux représentations que l'on se fait de l'orthographe quand on réduit celle-ci, comme c'est souvent le cas, à la dimension du mot, en faisant abstraction précisément de son insertion syntaxique dans des phrases : si on écrit les mots sans tenir compte de la phrase, en allant chercher chacun dans la mémoire lexicale dont on dispose, on trouve alors dans cette mémoire les deux formes (avec peut-être l'une plus fréquente que l'autre : voir Brissaud et Fayol, 2018) et on perd tout moyen de choisir entre nom et verbe en fonction du contexte : on voit que c'est l'absence de considération de la syntaxe qui ici explique les errements de certains.

Quant au plan sémantique, on montrera qu'il suffit à lui seul à expliquer l'hésitation. Les lexèmes *crie/crier* et *cri* sont en effet sémantiquement liés avec d'un côté un processus et de l'autre son résultat. Sauf qu'en l'occurrence la distinction entre processus et résultat est ténue, le *cri* correspondant au moins autant au processus lui-même qu'à son résultat.

Cette relation entre nom et verbe s'avère être en fait une propriété caractéristique des verbes du 1^{er} groupe, qui pour une part importante d'entre eux sont liés à des noms, et s'interprètent par rapport à ces noms comme des factitifs (*crier* = faire un *cri*).

Au final, la prise en compte des quatre plans du phonologique, du morphologique, du syntaxique et du sémantique aura montré le bénéfice qu'il peut y avoir à prendre au sérieux les erreurs et ce qu'elles signifient.

Elle indique notamment la voie à suivre pour une réanalyse du statut de ce *e* qui distingue *cri* de *crie*, que l'on proposera de décrire comme une marque de dérivation factitive. C'est ainsi toute l'analyse du 1^{er} groupe qui sera reconsidérée, mais aussi toute l'analyse des marques de personne (qui ne sont plus *e/es/e* pour le 1^{er} groupe et le subjonctif, mais *0/s/0*).

Le dispositif pédagogique qui sera à partir de là présenté s'inscrit dans le cadre du projet écrit+, qui se donne pour principe d'appuyer ses développements sur l'analyse linguistique d'erreurs attestées, et dont l'objectif est de développer des ressources notamment numériques visant moins à inculquer des règles supposées non acquises qu'à remobiliser les compétences langagières existantes.

Chaque question orthographique étant susceptible de se déployer comme ci-dessus sur plusieurs plans (plan phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique) avec à chaque fois des formes de raisonnements différentes à mobiliser, il y a là un risque de trop-plein de compétences, et l'on comprend que les personnes puissent s'y perdre et renoncet. C'est là une autre forme prise par ce que Fayol décrit comme une surcharge cognitive, et elle correspond bien à ce que Catach décrit comme un plurisystème.

Or, le numérique est particulièrement bienvenu pour permettre aux personnes qui l'utilisent de ne pas se noyer dans un trop-plein de considérations : il permet notamment que les explications ne soient données qu'à la demande, à l'aide de liens cliquables.

Il permet par la même occasion d'éviter la constitution d'un métalangage autonome qui serait un ensemble de règles générales à maîtriser puis à appliquer. En procédant de manière inductive à partir de données concrètes, il est possible d'appuyer systématiquement tout terme de la métalangue et tout raisonnement métalinguistique sur les données qu'ils recouvrent. La métalangue ne sert qu'à nommer les faits, et est toujours en relation avec les faits.

Un système de type glossaire permet en outre d'éclairer à volonté les termes qui feraient difficulté en les rapportant à un exemple concret. On s'appuie sur les compétences linguistiques de la personne, on ne s'appuie pas sur des compétences métalinguistiques savantes qui seraient liées à un apprentissage explicite.

Références bibliographiques

- Atchouk, O. et Bourdeau, A. (2013). *Objectif CRPE « L'épreuve orale de français »*. Paris : Éditions Ellipses.
- Barré de Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (eds) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Brissaud C. et Cogis D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C. et Fayol, M. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits*. Cnesco.
- Catach, N. (1989 [1995]). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Dell, F. (1973). *Les règles et les sons*. Hermann.
- De Vogüé, S. (1999). Ni temps, ni modes : le système flexionnel du verbe en français. In S. Vogeleer, A. Borillo, M. Vuillaume et C. Vetter (éds), *Cahiers Chronos 4 La modalité sous tous ses aspects*. Amsterdam : Editions Rodopi B.V, p. 93-114
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Gourdet, P. et Laborde, P. (2017). Enseigner la morphologie du verbe autrement. Comment dissocier et travailler marques de personne et de temps ? *Le français aujourd'hui*, 3, 79-90.
- Luzzati, D. (2010). *Le français et son orthographe*. Paris : Didier.
- Ravid, D. et Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.

Sitographie

- J'améliore mon français écrit, Module Bases et groupes : <http://uoh.univ-montp3.fr/jamelioremamaitrisedufrancais/D-CON-groupes/co/moduleBASESGroupes.html>
- Les exercices de français du CCDMD, Module Homophones noms verbes
<https://www.ccdmd.qc.ca/media/homonv25Homophones.pdf>
- Plateforme écri+tests, <https://app.tests.ecriplus.fr>

Typologie de phrases pour l'étude de la langue et la négociation orthographique

Jean-Pierre Sautot, Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, IFÉ, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5191

Thierry Geoffre, Haute École Pédagogique Fribourg (HEP FR) - Site Rue de Morat 36 CH-1700 Fribourg - Suisse

Résumé. L'apprentissage de la morphographie à l'école primaire ne pose pas seulement la question des techniques employées par les élèves mais aussi celle de la double identification du contexte syntaxique et des chaînes d'accord en préalable à la mobilisation de la technique adaptée à la phrase à traiter. Les typologies d'erreurs doivent donc intégrer une progression des contextes syntaxiques étudiés au fil du cursus scolaire pour modéliser les praxéologies personnelles de l'élève. Notre communication présentera un vaste corpus de phrases classées selon leur structure syntaxique et morphosyntaxique (catégories et extensions des chaînes d'accord présentes ; catégories grammaticales des mots), et par degré de scolarisation, pour penser une progression des problèmes d'études de la langue facilitant la négociation orthographique.

Dans la perspective praxéologique, et en considérant le quadruplet [type de tâche ; technique ; technologie ; théorie] (Chevallard, 1992), le contrôle orthographique peut être envisagé comme une succession de *types de tâches* menés en cours d'écriture (contrôle instantané) ou après coup (contrôle différé). Ces types de tâches mobilisent des *techniques* qui peuvent être verbalisées (*technologies*) en appui sur une *théorie* qui est la grammaire du français (Rodi et Geoffre, 2020).

Les types de tâches à mener, et donc les techniques mobilisées, dépendent de la phrase (ou des phrases) à écrire, c'est-à-dire des chaînes d'accord présentes (Jaffré et Bessonnat, 1993) et de la complexité syntaxique des phrases. Par exemple, une chaîne de degré d'extension 2 (chaîne sujet-verbe ; Geoffre, 2013) mobilisera une technique stable (à minima, identification du sujet, identification du verbe conjugué, mise en relation du verbe avec le sujet en fonction de la personne et du genre) mais sera plus ou moins complexe selon que 1) le sujet est un pronom ou un syntagme nominal ; 2) syntagme étendu ou non avec un complément du nom ; 3) en fonction de la nature de ce complément du nom (un adjectif, plusieurs adjectifs coordonnés, un groupe prépositionnel, une proposition relative) ; 4) en fonction de la différence de genre et nombre entre le noyau du sujet (donneur d'accord) et du complément du nom.

L'erreur orthographique peut alors se comprendre comme relevant d'une technique erronée ou bien inadaptée au contexte syntaxique. Dans le deuxième cas, l'erreur provient d'un défaut d'identification du contexte, la technique mobilisée, même correcte, ne peut alors pas être efficiente (par exemple, accord avec le nom placé juste avant le verbe conjugué alors qu'il n'est pas le noyau du syntagme sujet ; l'accord peut être correct mais sans conduire à la forme attendue : *Les ailes du papillon brille au soleil*). Dans cet exemple, c'est par la verbalisation de la technique employée que l'on peut savoir si le scripteur a « oublié » l'accord ou bien produit un accord erroné au singulier avec *les ailes* ou encore un accord volontaire (et correct) avec *papillon*.

Le contrôle orthographique de la langue écrite ne pose donc pas seulement la question des techniques mobilisées pour l'opérationnaliser mais aussi celle de la double identification des chaînes d'accord et du contexte syntaxique. Subséquemment, l'apprentissage de la morphographie à l'école primaire devrait intégrer ces éléments et s'appuyer sur une double progression d'enseignement-apprentissage des techniques utiles au contrôle orthographique et des contextes syntaxiques étudiés au fil du cursus scolaire.

De telles progressions n'existent pas dans les programmes scolaires¹ qui, certes, font apparaître des éléments de contexte syntaxique en posant, comme attendu de fin de cycle 3, la maîtrise des accords entre le sujet et le verbe « dans des cas simples (sujet placé avant le verbe et proche de lui, sujet composé d'un groupe nominal comportant, au plus, un adjectif ou un complément du nom ou sujet composé de deux noms, sujet inversé suivant le verbe ». Cependant rien n'apparaît dans la section consacrée à l'acquisition de l'orthographe grammaticale qui se cantonne à des notions et l'élaboration de règles de fonctionnement construites sur les régularités mais pas les structures syntaxiques.

Les enseignants souhaitant planifier l'étude de la langue dans une perspective spiralaire pourraient tirer parti d'une progression explicite des structures de phrases permettant de cibler des types de tâches spécifiques mobilisant des techniques en fonction du contexte syntaxique.

Notre communication présentera ainsi un vaste corpus de phrases classées selon leur structure syntaxique (Van Raemdock) et morphosyntaxique (XXX) (catégories et extensions des chaînes d'accord présentes ; catégories grammaticales des mots), et par degré de scolarisation. Ce corpus est d'ores et déjà en ligne (Sautot et Geoffre, 2019). Nous en présenterons l'organisation et l'exploitation possible pour penser une progression des problèmes d'études de la langue facilitant la négociation orthographique (Sautot et Geoffre, 2017).

Indépendamment de la progression (liés à des programmes scolaires spécifiques), ce corpus peut être pensé comme un référentiel de structures syntaxiques auquel des types de tâches et techniques peuvent être associés. Une perspective de développement est alors d'associer une typologie d'erreurs pour modéliser les praxéologies personnelles de l'élève (Chaachoua, 2010), ce qui ouvre la possibilité d'une implémentation dans un environnement informatique pour l'apprentissage humain.

Références bibliographiques

- Chaachoua, H. (2010). La praxéologie comme modèle didactique pour la problématique EIAH. Étude de cas : la modélisation des connaissances des élèves. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Université de Grenoble, 2010. (tel-00922383)
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- Rodi, M. et Geoffre, T. (2020). Étude de l'impact d'une application numérique pour favoriser le raisonnement métalinguistique. (CMLF). 6-10 juillet 2020. Montpellier.
- Sautot, J.-P. et Geoffre, T. (2017). De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ? *Repères*, 56. En ligne : <http://journals.openedition.org/reperes/1196>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.1196>
- Sautot, J.-P. et Geoffre, T. (2019). Typologie de phrases pour l'étude de la langue ou la négociation orthographique. *Scolagram*, 6. En ligne : <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/contentpage/53-typologie-de-phrases>
- Van Raemdonck et al. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : PIE Peter Lang.

¹ <https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169annexe2V2986050.pdf>

Impacts des connaissances des frontières lexicales sur la production orthographique d'élèves de la maternelle à la 4^e année du primaire (CM1)

Agnès Costerg, Université de Sherbrooke

Daniel Daigle, Université de Montréal

Résumé. La capacité du scripteur à produire des mots respectant la norme orthographique dépend, en partie, de la qualité de ses représentations orthographiques. Cette qualité réfère, entre autres, aux connaissances spécifiques des frontières lexicales (début et fin de mots). Cependant, l'impact de ces connaissances sur les habiletés ultérieures en production orthographique n'est que très peu documenté. Notre objectif est donc de déterminer, pour 32 élèves de maternelle, 23 élèves de 1^{re} année, 32 élèves de 2^e année, 36 élèves de 3^e année et 38 élèves de 4^e année si les connaissances des frontières lexicales sont liées aux compétences à produire des mots écrits un an plus tard (respectivement, en 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e et 5^e année). Au temps 1, les participants, tous francophones, ont complété trois épreuves orales et écrites (sauf les enfants de maternelle). Un an plus tard, tous ont complété une dictée. Les résultats indiquent, pour tous les groupes, des liens entre les connaissances des frontières lexicales et les compétences à produire des mots écrits un an plus tard. Le rôle joué par ces connaissances dans le développement de la compétence orthographique sera discuté.

Abstract. *Impacts of lexical boundaries knowledges on spelling of pupils from kindergarten to the 4th year of elementary school (CM1).* The ability of the writer to produce words correctly depends, in part, on the quality of his orthographic representations. This quality refers, notably, to specific knowledge of lexical boundaries (beginning and end of words). However, the impact of this knowledge on later spelling skills is poorly documented. Our objective is therefore to determine, for 32 kindergarten children, 23 first grade children, 32 second grade children, 36 third grade children and 38 fourth grade children whether knowledges of lexical boundaries is linked to spelling skills one year later (respectively in 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th year). At Time 1, the participants, all French speakers, completed three oral and written tasks (except kindergarten children). A year later, all have completed a dictation. The results indicate, for all groups, links between knowledge of lexical boundaries and the skills to spell one year later. The role of this knowledge in the development of spelling ability will be discussed.

Introduction

Plusieurs enfants éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite (CSE, 2010). Comme ces difficultés peuvent avoir des conséquences néfastes tant sur le parcours scolaire des enfants que sur le plan personnel et social (MEES, 2016), il importe de mieux les comprendre pour pouvoir soutenir ceux qui y font face. Un grand nombre de chercheurs ont émis l'hypothèse que ces difficultés en lecture et en écriture et plus spécifiquement en

reconnaissance et en production de mots seraient dues notamment à des connaissances orthographiques incomplètes ou erronées (Apel, 2009 ; Costerg et al., 2019 ; Daigle et al., 2016 ; Ferrand, 2007).

Pour devenir un lecteur/scripteur expert, l'enfant doit acquérir une bonne compétence orthographique (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013a). C'est sur cette compétence que repose la capacité du jeune à lire et à produire des mots et éventuellement des textes écrits. Pour reconnaître et produire les mots correctement, l'une des composantes fondamentales relève de la qualité des représentations orthographiques que l'apprenti lecteur/scripteur emmagasine en mémoire (Apel, 2009; Morin et al., 2018; Treiman, 2019). Le développement de ces représentations est notamment fondé sur les connaissances du code orthographique qui en français transmet des informations phonologiques, morphologiques et visuelles (ces dernières incluant le respect des frontières lexicales) (Alamargot et Morin, 2021 ; Bosse et al., 2021). La prise en compte des propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles favoriserait donc la création de bonnes représentations des mots en mémoire. L'absence de prise en compte des frontières lexicales, c'est-à-dire le début et la fin des mots pourrait ainsi nuire à la création de ces représentations en mémoire et par conséquent à la production orthographique (Costerg et al., 2019 ; Daigle et al., 2016). Toutefois, aucune étude, à notre connaissance, n'a permis de comprendre les relations entre les connaissances des frontières lexicales et le développement des compétences à écrire des mots. C'est l'objectif de cette étude.

Méthodologie

Participants

Au total, 161 enfants francophones, sans difficulté d'apprentissage et ayant obtenu une autorisation parentale ont été retenus pour notre étude. Parmi ces 161 enfants, au premier temps d'évaluation, 32 étaient inscrits à la maternelle (âge moyen = 5,92 ans), 23 étaient en 1^{re} année (âge moyen = 6,79 ans), 32 en 2^e année (âge moyen = 7,86 ans), 36 en 3^e année (âge moyen = 8,78 ans) et 38 en 4^e année (âge moyen = 9,90 ans). Au deuxième temps d'évaluation, les enfants avaient un an de plus et fréquentaient la classe du niveau supérieur.

Mesures

Évaluation des habiletés en production orthographique

- Épreuve de dictée de mots : il était demandé aux élèves de produire 24 mots insérés en contexte phrastique.

Évaluation des connaissances des frontières lexicales

- Épreuve de décision lexicale orale et écrite : il était demandé aux élèves d'identifier si une suite de sons ou de lettres correspond à un seul mot ou pas (i.e. : « Est-ce que [elikɔptɛʁ] est un mot ? »);

- Épreuve d'identification lexicale orale et écrite : il était demandé aux élèves de compter le nombre de mots dans une phrase entendue ou lue (i.e. : « Combien y a-t-il de mots dans la phrase *le troncpousserapidement* ? »);

- Épreuve de permutation lexicale orale et écrite : il était demandé aux élèves d'échanger le premier et le dernier mot dans une phrase entendue ou lue (i.e. : « Échange le premier et le dernier mot dans la phrase *cepoissonmangetrop*. »).

Procédure

Au Temps 1, les épreuves de décision orale et écrite, d'identification orale et écrite et de permutation écrite ont été réalisées de façon collective alors que l'épreuve de permutation orale

s'est déroulée lors d'une séance individuelle. Un an plus tard, au Temps 2, la passation de l'épreuve de dictée s'est déroulée lors d'une séance collective.

Résultats

Les résultats des analyses de corrélation obtenus pour évaluer les liens entre les connaissances des frontières lexicales mesurées par les épreuves de décision, d'identification et de permutation orales et écrites au Temps 1 (à l'exception des élèves de maternelle qui n'ont réalisé que les épreuves à l'oral au Temps 1) et les performances en production orthographique au Temps 2 sont reportés dans le tableau 1.

Tableau 1 Corrélations entre les épreuves expérimentales au Temps 1 et l'épreuve de dictée au Temps 2, par groupes

Groupe	DLo	DLé	ILO	ILé	PLo	PLé
Maternelle	0,127	-	0,388*	-	0,471**	-
1 ^{re} année	0,142	0,371	0,052	0,490*	-0,161	0,434*
2 ^e année	0,422*	0,489**	0,490**	0,516**	0,375*	0,152
3 ^e année	0,261	0,385*	0,380*	0,562***	-0,090	0,435**
4 ^e année	0,325*	0,206	0,348*	0,584***	0,421**	0,453**

DLo1 : Décision lexicale à l'oral au T1; **DLé1** : Décision lexicale à l'écrit au T1; **ILO1** : Identification lexicale à l'oral au T1; **ILé1** : Identification lexicale à l'écrit au T1; **PLo1** : Permutation lexicale à l'oral au T1; **PLé1** : Permutation lexicale à l'écrit au T1; **CL1** : Compréhension lexicale au T1

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Il apparaît que l'épreuve de permutation orale est fortement et significativement corrélée avec les performances à la dictée pour les élèves de maternelle. Pour les enfants de 1^{re} année, ce sont les performances aux épreuves d'identification et de permutation écrites qui sont le plus fortement corrélés à la dictée. Pour les élèves de 2^e, 3^e et 4^e année, la plupart des épreuves sont fortement et significativement corrélées aux performances à la dictée. Ces résultats indiquent un lien entre les connaissances des frontières lexicales et la capacité à produire des mots un an plus tard. Les enfants qui ont de bonnes connaissances des frontières lexicales au Temps 1 sont ceux qui produisent le moins d'erreurs en production orthographique au Temps 2.

Conclusion

Les élèves ont des connaissances des frontières lexicales dès la maternelle. Les connaissances phonologiques et non phonologiques (visuelles) sembleraient donc se développer en parallèle, dès le début de l'acquisition de la langue écrite. Ces connaissances des frontières lexicales (de la maternelle à la 4^e année), en contribuant à la précision des représentations orthographiques, favoriseraient le développement des compétences à produire des mots (Alamargot et Morin, 2021; Apel et Masterson, 2001; Daigle et al., 2016; Moats, 2009). La conscience des frontières lexicales et l'apprentissage de la lecture/écriture se développeraient en interaction et se renforceraient mutuellement comme certains chercheurs l'ont proposé pour la conscience phonologique et les correspondances grapho-phonologiques qui entretiendraient une relation circulaire (Daigle et al., 2013b ; Demont et Gombert, 2007).

La présence d'une relation entre les connaissances des frontières lexicales et les habiletés en production orthographique amène à tenir compte, dans l'enseignement de l'orthographe lexicale, des trois types de connaissances orthographiques (phonologiques, morphologiques et

visuelles) et des sous-types de connaissances (notamment le respect des frontières lexicales). Il semble effectivement important de favoriser chez l'élève la prise de conscience des propriétés visuelles par un enseignement explicite et les connaissances des frontières lexicales devraient être enseignées dès le préscolaire à l'oral et éventuellement à l'écrit et au primaire. Cette communication permettra de discuter les retombées pratiques des résultats obtenus.

Références bibliographiques

- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2021). Relations entre habiletés graphomotrices et performances orthographiques : bilan des travaux et illustrations chez des élèves français de 4^{ème} année du primaire. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 33(170), 35-44.
- Apel, K. (2009). The acquisition of mental orthographic representations for reading and spelling development. *Communication Disorders Quarterly*, 31, 42-52.
- Apel, K. et Masterson, J. J. (2001). Theory-Guided Spelling Assessment and Intervention: A Case Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(3), 182-195.
- Bosse, M.-L., Brissaud, C. et Le Levier, H. (2021). French pupils' lexical and grammatical spelling from sixth to ninth grade: a longitudinal study. *Language and Speech*, 64(1), 224-249.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Costerg, A., Daigle, D. et Demont, E. (2019). Erreurs de frontières lexicales chez des normo-scripteurs et des scripteurs dyslexiques/dysorthographiques du primaire : une analyse descriptive. *Glossa*, 124, 53-74.
- Daigle, D., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2016). Spelling errors in french-speaking children with dyslexia: phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia*, 22, 137-157.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013a). Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dirs.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 11-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Berthiaume, R. et Demont, E. (2013b). Procédures graphophonémiques et graphosyllabiques chez des lecteurs dyslexiques et des lecteurs sourds du primaire : l'effet de la tâche. *Language Awareness*, 22(3), 234-254.
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2007). Relations entre conscience phonologique et lecture : peut-on sortir de la relation circulaire. Dans É. Demont et M.-N. Metz-Lutz (dirs.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (p.47-79), Marseille : Solal.
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Ouvertures Psychologiques.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moats, L. C. (2009). Teaching spelling to students with language and learning disabilities. Dans G. A. Troia (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (p. 269-289). New York: the Guilford Press.
- Morin, M.-F., Alamargot, D., Diallo, T. et Fayol, M. (2018). Individual differences in lexical and grammar spelling across primary school. *Learning and Individual Differences*, 62, 128-140.
- Treiman, R. (2019). Apprentissage statistique et orthographe. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 163, 739-749.

Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants. Analyse d'entretiens métagraphiques

Élise Vinel, Université Paris 8, Circeft-Escol

Élisabeth Bautier, Université Paris 8, Circeft-Escol

Résumé. L'analyse d'entretiens d'élèves de CM1 et CM2 (de REP et de non REP), portant sur leurs justifications-explications des formes orthographiques écrites par eux lors d'une dictée, a permis de mettre au jour des représentations de l'orthographe, notamment des règles qui régissent les terminaisons des mots (verbes à différents temps, adjectifs, déterminants). Ces représentations donnent également à voir la faible relation établie par les élèves entre l'orthographe et les règles de fonctionnement syntagmatique de la langue. Elles permettent des hypothèses quant à l'enseignement de l'orthographe.

Abstract. *From students' discourses on spelling to teachers' practices. Analysis of metagraphic interviews.* The analysis of interviews with CM1 and CM2 students (REP and non-REP), focusing on their explanations of the spelling forms they wrote during a dictation, revealed representations of spelling, particularly the rules governing word endings (verbs in different tenses, adjectives, determiners). These representations also show the weak relationship established by the students between spelling and the rules of syntagmatic functioning of the language. They allow for hypotheses regarding the teaching of spelling.

Le propos développé dans cette contribution est double. Il s'agit de rendre compte d'une part, de la façon dont les élèves « raisonnent » à propos des formes orthographiques et de l'orthographe elle-même. D'autre part, il s'agit aussi de formuler quelques hypothèses sur une relation potentielle entre ce que disent les élèves lors d'entretiens métagraphiques et les pratiques d'enseignement. En effet, la récurrence de leurs réponses peut laisser penser à l'influence de formes d'enseignement. Nous situons nos analyses dans le cadre de la co-construction des difficultés des élèves dans la confrontation avec les pratiques de classes (Bautier et Goigoux, 2004 ; Rochex et Crinon, 2011). Il nous est ainsi possible de formuler quelques hypothèses sur les pratiques de classe qui favorisent ou non la réflexion des élèves sur le fonctionnement de la langue.

Cette étude s'inscrit dans une recherche plus large sur l'enseignement actuel de l'orthographe². À l'occasion de celle-ci, nous avons analysé 80 entretiens d'élèves de CM1 ou CM2 en REP/REP+ et hors REP. Les élèves étaient questionnés sur des formes qui font difficultés à ce niveau scolaire au regard des résultats de la recherche, à savoir les formes en [e], le marquage du nombre, l'accord du verbe avec le sujet et l'accord de l'adjectif. Nous centrons l'analyse ci-après sur les réponses des élèves ayant obtenu des résultats faibles à la dictée.

² Recherche TAO « Twictée pour apprendre l'orthographe » dans le cadre du PIA 2.

1. Ce que disent les élèves en difficultés en orthographe en entretien métagraphique

Dans toutes les classes, la référence est constante à des règles présentées sous forme de procédures à utiliser, à appliquer et font partie des aides que les enseignants fournissent à leurs élèves. Ces « règles-procédures » sont certes à l'origine fondées sur les contraintes syntagmatiques ou les propriétés des catégories. Dans les réponses de ces élèves, elles ne le sont plus :

- ces règles deviennent de fait de simples procédés systématiques automatisés plus que des procédures contextualisées (par exemple le remplacement d'un verbe du premier groupe par un verbe du troisième groupe pour identifier s'il s'agit dans la phrase d'un participe passé ou d'un infinitif), sans que les élèves se préoccupent des conditions de pertinence de la règle.

- ces règles sont mésinterprétées ou surgénéralisées, par exemple « il n'y a pas de verbes sans pronom personnel » prend le sens de « le verbe ne peut s'écrire qu'à l'infinitif » ou quand deux verbes se suivent le deuxième ne peut être conjugué, ainsi le participe passé d'un verbe au passé composé est écrit à l'infinitif.

Ces « règles-procédures » les dispensent alors de réflexion mais aussi de la compréhension du fonctionnement de la langue ; elles peuvent même devenir des obstacles pour une partie des élèves car elles les empêchent de se poser les « bonnes » questions.

Les utilisations erronées de ces « règles-procédures » peuvent être dues à une identification défaillante des catégories grammaticales des mots. Les élèves en difficultés en orthographe semblent utiliser les mots qui désignent ces catégories (verbe, nom, adjectif...) comme « mots-étiquettes » sans référence aux propriétés qu'ils sont censés porter. Dès lors, ces « étiquettes » ne leur sont d'aucune aide pour orthographier. Quand les catégories sont identifiées par ces élèves, au mieux elles le sont par une seule des propriétés, généralement syntagmatique (la personne ou le temps, pour le verbe, le genre ou le nombre, pour l'adjectif), et cette identification n'entraîne que rarement la « bonne » orthographe. La très rare mobilisation des catégories grammaticales va de pair avec la quasi absence de l'usage d'une métalangue grammaticale mais aussi avec l'écriture des terminaisons des mots en fonction des sons qu'ils entendent.

Ce que disent les élèves ayant eu des résultats élevés à la dictée est différent. Ils identifient et nomment les éléments d'une phrase, maîtrisent les principes qui sous-tendent les différentes variations morphologiques, prennent en compte les relations entre les unités et les contraintes liées aux propriétés des éléments de la chaîne syntagmatique. De plus, ils développent des raisonnements qui mobilisent plusieurs contraintes dans le cas de la terminaison verbale (personne et temps) et donc les savoirs concernant les propriétés des éléments grammaticaux.

2. Des pratiques d'enseignement qui ne permettent que peu de penser la langue comme système

Ces manières de faire et de dire des élèves ne peuvent pas être dissociées des pratiques d'enseignement car la récurrence des mobilisations de procédures et de mésinterprétations ou surgénéralisations de règles laisse à penser qu'elles sont induites par ce qui se fait et dit en classe. L'observation de séances de classe et l'analyse des dialogues enseignant-élèves en situation de correction de l'orthographe confirment l'importance de l'enseignement des procédures et des pseudo-règles et montrent que les élèves ne sont le plus souvent invités qu'à donner la « bonne » orthographe, sans un raisonnement fondé sur une argumentation grammaticale, et donc sans résoudre un problème par des énoncés aboutis explicitant les savoirs mobilisés (Bautier et Vinel, 2019). Pourtant, poussés dans leur retranchement lors des

entretiens, certains élèves développent des raisonnements valides (même s'ils ne sont pas forcément mobilisés au moment de la dictée).

Bien que les programmes préconisent une étude de la langue, et donc de l'orthographe, explicite et réflexive, basée sur des activités de compréhension et d'écriture de textes, l'orthographe n'est que rarement pensée en termes de résolution de problème mais comme recherche spécifique de la bonne écriture. En effet, les élèves travaillent généralement sur quelques mots ou deux/trois phrases qui illustrent l'objet étudié et sur des catégories grammaticales considérées isolément, alors qu'un ensemble de mots ou un corpus de phrases présenterait les termes du problème et permettrait aux élèves d'élaborer une réflexion et un raisonnement (Bautier et Vinel, 2019). Le travail des « objets linguistiques » indépendamment les uns des autres engendre une simplification du fonctionnement de la langue et limite l'attention des élèves quant à la relation étroite entre les formes orthographiques et les relations syntagmatiques qui lient les éléments de la phrase.

De plus, à l'enseignement du français en « sous-disciplines » et sous-objets de ces disciplines (grammaire, orthographe, écrit, oral, lecture, vocabulaire, conjugaison, compréhension, récitation), s'ajoute la faiblesse explicite de leurs liens. Les mises en relation avec les apprentissages antérieurs et connexes sont en effet peu fréquentes ; ces habitudes professionnelles concourent à un traitement isolé des phénomènes grammaticaux et orthographiques et à la conception de l'orthographe chez les élèves comme permettant de savoir écrire des mots.

Pourtant, à l'occasion de cette recherche, y compris en REP+, nous avons constaté qu'il est possible de faire acquérir aux élèves l'intérêt pour les questionnements sur la langue, et même les usages langagiers et cognitifs de raisonnement. Quand il s'agit de confronter les élèves à un phénomène syntaxique ou morphologique, des pratiques enseignantes passent justement par la constitution d'un corpus de plusieurs mots ou de plusieurs phrases, corpus qui est proposé ensuite à l'observation et à l'analyse des élèves. La conduite du dialogue et l'étayage serré de l'enseignant obligent alors les élèves à un travail d'élaboration individuel et collectif qui aboutit à la construction d'un savoir. Lorsque les enseignants visent systématiquement et dans la durée la compréhension de ces phénomènes, les élèves initialement éloignés des habitudes de réflexion sur la langue et le langage peuvent les acquérir alors en classe.

Même si pouvoir raisonner sur la langue n'entraîne pas nécessairement que les élèves mobilisent cette pratique lors de l'écriture, nous faisons l'hypothèse que, si les élèves comprennent que l'orthographe s'appuie sur un savoir sur la langue, que l'écriture de cette dernière n'est pas aléatoire et ne relève pas de la mémorisation visuelle ou de seuls procédés, la confiance dans leurs raisonnements et la réflexivité acquises les aideront au-delà de la maîtrise de l'orthographe elle-même.

Références bibliographiques

- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É. et Vinel, É. (2019). Les échanges langagiers dans l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Congrès international de l'AREF, Bordeaux 3, 4 et 5 juillet 2019.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lundi 25 octobre à 18 h

Le geste d'écriture et l'orthographe sont-ils associés aux performances en rédaction et en lecture à l'école primaire ?

Marie-France Morin, Université de Sherbrooke, Chaire de REcherche sur l'Apprentissage de la Lecture et de l'ECriture chez le jeune enfant (CREALEC)

Denis Alamargot, Université de Paris-Est Créteil, Laboratoire Cognitions Humaine et Artificielle (CHArt)

Résumé. Dans le domaine de la production écrite, plusieurs études en psychologie cognitive ont documenté la relation entre la maîtrise de certaines habiletés dites de « bas niveau », le geste d'écriture et l'orthographe, et les performances rédactionnelles à l'école primaire. Or, moins d'études ont examiné la relation entre ces habiletés et les habiletés en lecture, même si certaines ont montré un lien entre les habiletés motrices ou graphomotrices et celles en lecture. Cette communication précise l'influence respective du geste d'écriture et de l'orthographe sur les performances en rédaction et en lecture au début et à la fin du primaire. 354 élèves francophones âgés de 7-8 ans et de 11-12 ans ont participé à cette étude et différentes mesures ont été recueillies : graphomotrices, orthographiques, rédactionnelles et en lecture. Les résultats indiquent que les habiletés de bas niveau sont davantage associées aux performances en rédaction et en lecture au début plutôt qu'à la fin du primaire. Ces résultats sont discutés en tenant compte du développement des habiletés en production écrite. Les retombées pratiques pour les enseignants sont également abordées.

1. Problématique

Dans le domaine de la production écrite, plusieurs études en psychologie cognitive ont documenté la relation entre la maîtrise de certaines habiletés dites de « bas niveau » – le geste d'écriture (ou graphomotricité) et l'orthographe – et les performances rédactionnelles à l'école primaire (Limpo, Alves et Connelly, 2017 ; Graham *et al.*, 1997). Ces études ont mis en évidence que l'automatisation des habiletés de bas niveau rendent moins coûteux le traitement des informations de plus haut niveau, comme la génération d'idées (Alamargot et Chanquoy, 2001 ; Bourdin, Cogiset Foulon, 2010 ; McCutchen, 1996). Si cette influence a été particulièrement documentée pour les scripteurs qui débutent l'apprentissage de la production écrite (Berninger *et al.*, 1997 ; Skar *et al.*, 2021 ; Fayol et Miret, 2005 ; Graham *et al.*, 1997 ; Jones et Christensen, 1999 ; Lichtsteiner, Wickiet Falmann, 2018), des résultats similaires ont aussi été obtenus auprès des élèves plus âgés (Pontart *et al.*, 2013 ; Connelly, Dockrell, Walter et Critten, 2012 ; Medwell et Wray, 2009), ou encore auprès d'élèves attestant de difficultés à traiter l'écrit (élèves avec surdité : Alamargot, Morin et Simard-Dupuis, 2018).

D'autres études, celles-ci moins nombreuses, ont examiné la relation entre la graphomotricité et les habiletés en lecture, en montrant que les capacités graphomotrices prédisaient le développement de la lecture (Suggate, Pufkeet Stoeger, 2018 ; Tan, Spinks, Eden et Perfettiet Siok, 2005). Une étude menée par Abbott, Berninger et Fayol (2010), auprès d'élèves fréquentant différents niveaux scolaires, a par ailleurs montré que la relation entre le rappel écrit de l'alphabet, le décodage en lecture et les compétences en compréhension de la lecture, était plus importante au début du primaire et qu'elle s'atténuait par la suite. Ces résultats

suggèrent que la relation entre graphomotricité et lecture s'estomperait dès lors que l'automatisation de la production de l'allographe dépasse un certain seuil.

Ainsi, en considérant l'état d'avancement des recherches qui, d'une part, atteste aujourd'hui d'une relation entre les habiletés de bas niveau et les habiletés rédactionnelles des élèves et qui, d'autre part, suggère que l'influence de ces mêmes habiletés de bas niveau pourrait également se répercuter sur les performances en lecture, cette communication vise à préciser l'influence respective du geste d'écriture et de l'orthographe sur les performances en rédaction et en lecture au début et à la fin du primaire, auprès d'une population d'élèves ordinaires francophones.

2. Méthodologie

Participants : 354 élèves francophones ont participé à cette étude : 186 élèves de 8 ans (âge moyen = 8,20 ; 93 filles et 93 garçons) ; 145 élèves de 12 ans (âge moyen = 12,23 ; 75 filles et 63 garçons). Ils ont été recrutés dans cinq écoles différentes de Sherbrooke, au Québec (Canada). Tous les participants attestaient d'un développement typique, sans troubles d'apprentissage ou de difficultés cognitives ou linguistiques avérés. Les parents de tous les élèves participant à cette étude ont donné leur consentement éclairé.

Mesures : Différentes tâches expérimentales ont été utilisées pour évaluer les différentes composantes de la production écrite. Deux tâches ont été utilisées pour évaluer les habiletés graphomotrices : le rappel écrit de l'alphabet (Abbott et Berninger, 1993 ; Jones et Christensen, 1999) et le rappel écrit du Prénom (adapté de Pontart et al., 2013). Pour la première de ces deux tâches, il a été demandé aux élèves d'écrire, dans l'ordre et en minuscule, les lettres de l'alphabet en 15 secondes. Pour la deuxième tâche, les élèves devaient écrire plusieurs fois leur prénom en débutant par une majuscule et durant 30 secondes. Dans les deux cas, les enfants étaient encouragés à écrire avec leur écriture habituelle le plus vite, mais le mieux possible. Pour évaluer les habiletés orthographiques, les élèves ont été invités à écrire sous dictée 24 noms communs bi-syllabiques contenant entre cinq et huit lettres et variant à la fois en fréquence lexicale et en régularité (adaptée de Pontart et al., 2013). Les habiletés rédactionnelles ont été évaluées par une tâche de production d'un texte narratif avec support imagée (Drijbooms, Groenet et Verhoeven, 2015 ; Alamargot, Morinet et Drijbooms, 2017). L'image utilisée pour cette tâche était composée de huit vignettes et les élèves pouvaient la consulter autant de fois qu'ils le voulaient. Trois scores ont été constitués : (a) % d'erreurs orthographiques (nombre d'erreurs orthographiques/nombre total de mots produits) ; (b) temps moyen de production par mots (temps de production total/nombre de mots produits) ; et (c) qualité du contenu (Alamargot, Plane, Lambertet et Chesnet, 2010).

Les habiletés en lecture ont quant à elles été évaluées par la tâche de lecture « La pipe et le rat » (Lefavrais, 1986). Les élèves ont ainsi été invités à lire, en temps limité (3 minutes), une série de mots hors contexte et à souligner progressivement les noms qui représentaient les noms d'animaux. La rapidité et la précision du décodage ont été évaluées, en analysant respectivement le nombre de mots lus sur l'intervalle de temps donné et le nombre d'animaux correctement identifiés. Ces deux variables ont été combinées pour former un score composite représentant la reconnaissance des mots écrits et la compréhension de la lecture.

3. Résultats

Des analyses corrélationnelles indiquent globalement que les habiletés de bas niveau sont davantage associées aux performances en rédaction et en lecture au début du primaire, comparativement à la fin du primaire. Plus précisément, chez les élèves de 8 ans, les

performances graphomotrices (rappel du prénom) sont corrélées avec les performances rédactionnelles, alors que les performances orthographiques sont corrélées avec les performances en lecture. Ces relations ne sont plus présentes pour les élèves plus âgés (12 ans). À l'instar d'autres études, ces résultats confirment que les relations entre les composantes de traitements se modulent en fonction du niveau scolaire des scripteurs. Ces résultats seront discutés en tenant compte du développement des habiletés en production écrite. Les retombées pratiques pour les enseignants seront également abordées.

4. Références

- Abbott, R. D., Berninger, V. W. et Fayol, M. (2010). Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and Between Writing and Reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298. doi: 10.1037/a0019318
- Abbott, R. D. et Berninger, V. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85, 478-508. doi:10.1037/0022-0663.85.3.478
- Alamargot, D., Morin, M.-F. et Drijbooms, E. (2017). Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2. *Pratiques*, 173-174, 1-18.
- Alamargot, D., Morin, M.-F. et Simard-Dupuis, É. (2018). Handwriting in signing deaf middle-school students and relationship with text composition and spelling. *Reading and Writing*, 31(4), 1017-1038.
- Alamargot, D., Plane, S., Lambert, E. et Chesnet, D. (2010). Using eye and pen movements to trace the development of writing expertise: Case studies of a seventh, ninth and twelfth grader, graduate student, and professional writer. *Reading and Writing*, 23(7), 853-888. doi : 10.1007/s11145-009-9191-9
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Berninger, V. W., Vaughn, K. B., Graham, S., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W. et Reed, E. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 652-666.
- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulon, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 177, 57-82. doi: 10.3917/lang.177.0057
- Connelly, V., Dockrell, J. E., Walter, K. et Critten, S. (2012). Predicting the quality of composition and written language bursts from oral language, spelling, and handwritings skills in children with and without specific language impairment. *Written Communication*, 29(3), 278-302. doi : 10.1177/0741088312451109
- Drijbooms, E., Groen, M. A. et Verhoeven, L. (2015). The contribution of executive functions to narrative writing in fourth grade children. *Reading and Writing*, 28, 989-1011. doi: 10.1007/s1114
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50, 391-402. doi:10.1016/j.psfr.2005.05.008
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P. et Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school children: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
- Lefavrais, P. (1986). *La pipe et le rat ou l'évaluation du savoir-lire du Cours Préparatoire à l'Enseignement Supérieur*. Paris : EAP.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P. et Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school children: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
- Jones, D. et Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44-49. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.44
- Lichtsteiner, S. H., Wicki, W. et Falman, P. (2018). Impact of handwriting training on fluency, spelling and text quality among third graders. *Reading and Writing*, 31(6), 1295-1318.
- Limpo, T., Alves, R. A. et Connelly, V. (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26-36. doi:10.1016/j.lindif.2016.11.004
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational psychology Review*, 8(3), 299-325. doi: 10.1007/BF01464076
- Medwell, J., Strand, S. et Wray, D. (2009). The links between handwriting and composing for Y6 children. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 329-344. doi: 10.1080/03057640903103728

- Pontart, V., Bidet-Ildes, C., Lambert, E., Morisset, P., Flouret, L. et Alamargot, D. (2013). Influence of handwriting skills during spelling in primary and lower secondary grades. *Frontiers in Psychology*, 4(818), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00818
- Skar, G. B., Lei, P. W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B. et Kvistad, A. H. (2021). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing*, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>
- Suggate, S., Pufke, E. et Stoeger, H. (2018). Do fine motor skills contribute to early reading development? *Journal of Research in Reading*, 41(1), 1-19.
- Tan, L. H., Spinks, J. A., Eden, G. F., Perfetti, C. A. et Siok, W. T. (2005). Reading depends on writing, in Chinese. *PNAS*, 102(24), 8781-8785.

DIDALEX : une plateforme pour évaluer les compétences d'orthographe lexicale d'élèves francophones de primaire

Florence Mauroux, Université Toulouse Jean Jaurès, CLLE ERSS, France
Marie-France Morin, Université de Sherbrooke, GRISE, Canada (Québec)

Résumé. DIDALEX est une plateforme d'analyse des erreurs d'orthographe lexicale produites par des élèves de primaire lors d'une tâche d'écriture de phrases dictées. L'objectif est de favoriser la compréhension des erreurs constatées et le suivi du développement des compétences de l'élève en orthographe lexicale grâce à une analyse qualitative et quantitative très précise. Ainsi, Didalex permet à l'enseignant 1/ d'évaluer finement les traces produites, 2/ de suivre l'évolution des représentations graphémiques de ses élèves et 3/ d'accéder à des ressources didactiques pour accompagner leurs progrès.

En raison de certaines de ses caractéristiques, l'orthographe du français constitue un défi important pour les apprenants de primaire. Ainsi, la moitié seulement des mots de la langue française peuvent être transcrits régulièrement à partir des correspondances phonographiques (Daigle et al., 2013). Pour écrire, le scripteur doit également mobiliser des connaissances morphogrammiques pour noter les morphogrammes, lexicaux ou grammaticaux, souvent inaudibles, ou des compétences visuo-orthographiques pour mémoriser l'orthographe spécifique de certains mots (Perfetti, 1997). Concernant plus particulièrement l'orthographe lexicale, l'opacité de l'orthographe française mais également les questions liées à la fréquence et à la régularité/irrégularité des graphèmes complexifient grandement la tâche du jeune scripteur en situation de production orthographique. En conséquence, plusieurs années de scolarisation sont nécessaires pour l'apprentissage puis la maîtrise de l'orthographe du français (Alamargot et al., 2012). Des travaux ont pourtant montré son influence sur la compréhension en lecture et sur la production textuelle (Graham et al., 2011).

Dans une société où l'écrit occupe une place importante, maîtriser l'orthographe représente donc un enjeu déterminant pour l'école primaire. Toutefois, plusieurs études menées en France (MEN, 2016) et au Québec (MELS, 2012) montrent une baisse des performances des élèves francophones en orthographe au cours des dernières décennies. En situation de dictée, les élèves qui orthographient correctement le texte dicté sont moins nombreux et le nombre d'erreurs, grammaticales comme lexicales, est en augmentation. Ces observations reposent le plus souvent sur des cotations binaires où le mot-cible est noté correctement ou incorrectement écrit sans que soit précisée la nature de l'erreur produite par l'élève (Mauroux et Garcia-Debanç, 2013). Il apparaît donc important de fournir à l'enseignant une évaluation fine des connaissances et compétences manifestées dans la production afin qu'il puisse adapter son enseignement aux différents profils des élèves (Morin et al., 2018). Cette analyse semble d'autant plus nécessaire au tout début de l'apprentissage ou pour les élèves fragiles, lorsque les productions présentent un écart à la norme important.

En partant de ces constats, nous avons conçu la plateforme DIDALEX qui permet le traitement automatique et l'analyse précise des productions orthographiques d'élèves francophones de primaire. Notre but est, d'une part, de documenter les connaissances sur les procédures linguistiques et cognitives manifestées dans les productions orthographiques des élèves et, d'autre part, de proposer une analyse qualitative et un suivi dans le temps des erreurs d'orthographe lexicale produites. Au plan didactique, l'objectif est d'accompagner l'enseignant

dans cette analyse, à la fois qualitative et quantitative, et de lui proposer un ensemble de ressources didactiques pour répondre aux besoins identifiés de ses élèves en orthographe lexicale.

Notre grille d'analyse des propositions d'écriture repose sur une évaluation graduée de la production orthographique faite par l'élève pour chaque unité linguistique du mot-cible, allant d'une proposition orthographiquement normée à l'absence de production. Pour l'élaborer, nous nous appuyons sur trois principes : 1/ la segmentation des mots-cibles en unités linguistiques de l'ordre du graphème-phonème ; 2/ la plausibilité graphémique de la proposition pour chacune des unités identifiées ; 3/ la description de l'erreur produite pour chaque unité linguistique. Pour ce dernier principe, nous avons défini différentes catégories d'erreurs lorsque la proposition n'était pas normée ou phonologiquement plausible. Elles recouvrent des erreurs relevant d'inversion de lettres, de confusions visuelles et/ou sonores, de méconnaissance de la valeur contextuelle d'une lettre ou encore de l'utilisation de la valeur épellative d'une lettre. Une autre catégorie permet de rendre compte du marquage morphographique, lexical et grammatical, ce qui nous permet d'évaluer la gestion des marques flexionnelles et dérivationnelles. Enfin, une dernière catégorie correspond à l'ajout de lettres ou à une production correspondant à une pseudo-écriture de lettres.

Chaque unité saisie se voit attribuée une cotation allant de 0 pour une absence de production à 5 pour une production normée.

Pour cela, l'enseignant dicte à ses élèves les phrases élaborées pour chaque niveau de l'école primaire, à trois moments de l'année scolaire, en début, milieu et fin d'année. Il saisit ensuite les productions de ses élèves sur la plateforme qui génère automatiquement une analyse et une cotation pour chaque unité linguistique, à partir des propositions possibles configurées en amont. Le traitement automatique proposé par DIDALEX donne ainsi accès à une analyse quantitative et qualitative très précise permettant à l'enseignant d'évaluer finement les traces produites et de suivre l'évolution des représentations graphémiques de ses élèves.

Notre contribution présente les choix théoriques et méthodologiques qui ont présidé à l'élaboration de la plateforme DIDALEX puis nous illustrons son utilisation par le suivi d'une classe de CE1 durant l'année scolaire 2018-2019. La plateforme DIDALEX s'avère être un outil soutenant l'évaluation positive des productions orthographiques d'élèves francophones de primaire afin de valoriser les acquis et de proposer des interventions scolaires répondant aux besoins identifiés.

Références bibliographiques

- Alamargot D., Flouret L., Pontart V., Morisset P., Larocque D. et Caporossi G. (2012). Évolution de la procédure d'accord sujet-verbe en production écrite. Exemple d'une étude en "temps réel" menée chez des élèves de CE2, CM2, 4ème et Terminale. FNAME (dir.), *Inégalités scolaires et résilience : sociologie des inégalités scolaires : l'école, lieu de résilience ; nouvelles pratiques d'écriture*, Paris : Éditions Retz.
- Brissiaud, C. et Viriot-Goeldel, C. (Dir.) (2019), Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères*, 60/2.
- Daigle, D., Ammar, A. et Montesinos, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites. Rapport de recherche. Étude menée dans le cadre de l'action concertée portant sur l'écriture (2010-2013) présenté au fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- DEPP (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). Note d'information n°28. Novembre 2016. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Graham, S., Harris, K.R. et Hebert, M. (2011). Informing writing: The benefits of formative assessment. Alliance for Excellence in Education. Washington, D.C. (Commissioned by the Carnegie Corp. of New York).
- Mauroux, F. et Garcia-Debanco, C. (2013). Analyse d'épreuves pour évaluer les compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire. *Repères*, 47, 149-170.

- MELS (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport) (2012). *Indicateurs de l'éducation, édition 2012*.
Gouvernement du Québec.
- Morin, M. -F., Alamargot, D., Diallo, T. et Fayol, M. (2018). Individual differences in lexical and grammar spelling across primary school. *Learning and Individual Differences* 62, 128-140.
- Perfetti C. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe. In L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti, *Des orthographes et leur acquisition*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 37-56.

Les erreurs orthographiques des étudiants : l'exemple des formes verbales

Jacques David, Université de Cergy-Pontoise & INSPE de l'académie de Versailles, Laboratoire Agora (EA 7392) & Laboratoire Clesthia – Université LSN-P3 (EA 7345)
Fanny Rinck, Université Grenoble Alpes & INSPE de l'académie de Grenoble, Laboratoire LIDILEM

Résumé. À partir de deux corpus d'écrits d'étudiants, les premiers entrant en première année de licence de lettres (320 textes issus d'un test de langue), les seconds à un niveau plus avancé (165 textes académiques de master), nous analysons leurs difficultés à orthographier les verbes. Ces deux corpus numérisés et annotés ont été traités par des logiciels de textométrie afin de décrire les écarts orthographiques de ces formes verbales. Leur étude révèle, entre autres, des problèmes de maîtrise et/ou de gestion de l'orthographe des verbes, souvent dus : i) à leur extrême homophonie ; ii) à la prégnance de lemmes proches et très fréquents ; iii) à la complexité des accords morphosyntaxiques associés. Ces analyses nous permettent de formuler des propositions didactiques pour une conceptualisation plus fine et ajustée des connaissances à (re)construire et des (ré)apprentissages incluant des révisions efficaces.

Mots clés. orthographe du français ; erreurs des étudiants ; morphographie verbale ; homophonie-hétérographie ; accord morphosyntaxique.

À partir de deux corpus d'écrits d'étudiants, les premiers entrant en première année de licence (276 narrations rédigées à partir d'un texte amorce), les seconds à un niveau plus avancé en master 1 (165 textes de synthèse produits dans le cadre de la préparation aux concours d'enseignement), nous analysons leurs difficultés à orthographier les formes verbales. Ces deux corpus numérisés et annotés sont traités par des logiciels de textométrie afin d'évaluer et de spécifier la part respective des formes conventionnellement orthographiées et celles qui s'écartent de la norme attendue.

En nous appuyant sur une série d'études antérieures, nous proposons un état des lieux des écarts orthographiques relevés dans des corpus de littéracie avancée recueillis dans la francophonie : en Belgique (Legros, 2006), au Québec (Simard, 1995 ; Lefrançois, 2004 ; Duchesne et Piron, 2015), en France (David et Gonçalves, 2007 ; Jacques et Rinck, 2017 ; Le Levier, 2019 ; Pallanti, Brissaud et Jacques, 2020). Nous prendrons également la mesure des recherches conduites en amont, avec des élèves plus jeunes, au lycée (Cordary, 2005), en aval avec des sujets plus âgés et plus ou moins experts (Lucci et Millet, 1994 ; Jaffré, 2003), et plus récemment à partir de l'enquête sur les Cahiers de doléance du Grand débat (2019). Nous situons ces données dans un ensemble de travaux sur l'acquisition de l'orthographe (notamment Fayol et Jaffré, 2014) et dans le contexte des discours politico-idéologiques sur la baisse du niveau orthographique des étudiants.

Dans nos publications précédentes (David, 2014 ; David et Rinck, 2021), nous avons déjà observé que ces allographies erronées sont très persistantes dans les écrits des étudiants, notamment dans le secteur des formes verbales ; elles sont liées à trois grands problèmes, intimement associés : i) sur les bases lexicales des verbes, la présence de formes

phonographiquement proches (**fesait* pour *faisait*) et qui peuvent plus profondément modifier la phonologie (**réfouissait* pour *réjouissait*), notamment ; ii) sur les suffixes temporo-modaux, l'extrême homophonie et la méconnaissance des formes hétérographiques qui les distinguent (par ex. *Je vis ses mains *tremlé ; On l'avait *appeler*) ; iii) l'inaudibilité des accords morphosyntaxiques, qu'il s'agisse des accords de personne aux modes personnels (par ex. *il *conclue ; Jules *partis*), ou des marquages du genre et du nombre des participes passés (par ex. *elle semblait être *rentré ; Le dentier en or fut *vendus*).

Nous entendons montrer comment ces formes verbales erronées révèlent, de façon isolée ou croisée : i) une méconnaissance des formes et règles conventionnelles (par ex. dans les relations syntagmatiques des accords de personne) ; ii) des difficultés à gérer les procédures orthographiques, locales et globales, à l'œuvre dans la rédaction de textes académiques exigeant des ressources cognitives importantes (par ex. sur les finales verbes en /E/) ; iii) des difficultés à saisir et à intégrer les contraintes énonciatives et génériques des textes à composer (par ex. sur l'opposition graphique des verbes au futur et au conditionnel). Nous insisterons également sur la difficulté pour nombre d'étudiants à repérer les paradigmes linguistiques permettant de lever, par exemple, la confusion entre les classes verbale et nominale (par ex. *en les *étudiants, il est possible de voir que...*) et/ou à l'identification des formes grammaticales associées (par ex. *ils *oublis... ; ce qui a *permit...*), qu'elles soient existantes ou inventées (par ex. *en *acquérissant... ; ils *choisissèrent de le diviniser...*).

Enfin, nous prolongerons l'étude quantitative par l'analyse des explications métagraphiques associées à ces productions orthographiques, formulées par les étudiants suivis. Ces explications nous permettront de distinguer les erreurs relevant d'une méconnaissance du système écrit du français (maîtrise des paradigmes catégoriels et des accords syntagmatiques) de celles liées à leur gestion dans le processus rédactionnel (absence ou relâchement du contrôle orthographique). Nous avancerons alors des hypothèses explicatives, linguistiques et cognitives, des causes ou origines probables des dysfonctionnements persistant à ce niveau avancé. *In fine*, nous proposerons des réponses didactiques reposant sur le travail de révision métalinguistique, immédiat ou différé, aux différents niveaux d'élaboration du texte.

Références bibliographiques

- Cordary, N. (2005). Observations de la langue dans des activités de correction au lycée. *Pratiques*, 125/126, 188-204.
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185, 95-106.
- David, J. et Gonçalves, H. (2007). L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, 156, 39-47.
- David, J. et Rinck, F. (2021). Orthographier les formes verbales du français. Quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, 211.
- Duchesne, J. et Piron, S. (2015). Écrits universitaires et orthographe grammaticale. *Linx*, 72, 95-110.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'Orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Jacques, M.-P. et Rinck, F. (2017). Un "corpus de littéracie avancée" : résultat et point de départ. *Corpus*, 16, 217-237.
- Jaffré, J.-P. (2003). L'écriture et les nouvelles technologies. Ce que les unes nous apprennent de l'autre. S'écrire avec les outils d'aujourd'hui. Points de vue croisés. Communication à la journée d'études *Réseaux humains / Réseaux technologiques*, 31 mai – 1^{er} juin 2002, MSHS Poitiers.
- Lefrançois, P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (éds), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 233-244). Paris : L'Harmattan.
- Legros, G. (2006). Un socle de compétences orthographiques pour l'enseignement supérieur ? In J.-J. Didier, O. Hambursin et M. Seron (éds), « *Le français m'a tué* ». Actes du colloque « L'orthographe française à l'épreuve du supérieur » (p. 69-80). Louvain : UCL - Presses universitaires de Louvain.
- Le Levier, H. (2019). Représentations de l'orthographe chez des élèves de collège et de lycée. In C. Mortamet (éd.), *L'Orthographe. Pratiques d'élèves, pratique d'enseignants, représentations* (p. 177-198). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

- Lucci, V. et Millet, A. (éds) (1994). *L'Orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.
- Pallanti, L., Brissaud, C. et Jacques, M.-P. (2020). Évaluer l'évolution des performances orthographiques d'étudiants en formation professionnelle : méthodes et perspectives. In F. Neveu, B. Harmegnies, L. Hriba, S. Prévost et A. Steuckardt (éds), Actes du 7^e Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF, SHS Web of Conferences, <<https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807018>>.
- Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 145-165.

Évolution de la gestion de l'orthographe en production de textes aux cycles 2 et 3 : apports du TAL

Claude Ponton, Université Grenoble Alpes, Lidilem
Catherine Brissaud, Université Grenoble Alpes, Lidilem
Claire Wolfarth, Université Grenoble Alpes, Lidilem

Résumé. Nous présenterons une analyse assistée par des outils informatiques de données recueillies dans le cadre du projet E-Calm, pour les niveaux allant du CP en 6^e. Nous étudierons l'évolution de la segmentation en mots, du traitement du verbe et de la morphologie de l'adjectif dans des productions narratives. Des pistes didactiques seront proposées.

Abstract. We will present a computer-assisted analysis of data collected in the framework of the E-Calm project, for levels ranging from grade 1 to grade 6. We will study the evolution of word segmentation, verb processing and adjective morphology in narrative productions. Didactic approaches will be presented.

Mots clés. corpus scolaire longitudinal ; évolution de la gestion de l'orthographe ; productions d'écrit ; traitement automatique des langues

L'un des objectifs du projet ANR E-Calm³ est la caractérisation des écrits d'élèves et d'étudiants du point de vue de l'orthographe. Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement à la gestion de l'orthographe en production d'écrit pour les cycles 2 et 3 qui reste encore peu documentée (Elalouf, 2005).

Les données de l'étude

Le corpus complet sur lequel servent de base à cette étude est constitué d'écrits d'élèves du CP à la 6^e répartis de la manière suivante :

Niveau	Nombre de textes	Nombre de mots	Longueur moyenne des textes
CP	373	9 965	26,72
CE1	373	24 826	66,56
CE2	373	43 373	116,28
CM1	373	52 601	141,02
CM2	337	54 484	173,54
6 ^e	161	28 893	274,74
Total	1990	218 142	109,62

Le sous-corpus CP-CM2 correspond au corpus Scoledit⁴ (Wolfarth *et al.*, 2018a) qui comporte des textes narratifs produits par les mêmes enfants suivis du CP au CM2 (corpus

³ <http://e-calm.huma-num.fr/le-projet/>

⁴ <http://scoledit.org/scoledition/>

longitudinal). Le sous-corpus de 6^e est composé d'écrits de collégiens recueillis par les équipes Clesthia dans le projet Ecriscol⁵ (Doquet *et al.*, 2017) et CLLE⁶ (Garcia-Debanc *et al.*, 2018).

Précisons ici que l'étude ci-après portant sur la segmentation est antérieure et ne porte que sur 333 textes du CP ; une mise à jour sera menée ultérieurement.

Pour assister la description linguistique de ce corpus, une chaîne de traitement semi-automatique (Wolfarth *et al.*, 2018b) a été développée dans le cadre du projet E-Calm. Cette chaîne prend en entrée les transcriptions et une version normée des textes (Ho-Dac *et al.*, 2020). Des comparaisons entre mot transcrit et mot normé sont ensuite opérées à différents niveaux : graphique, phonologique, lexical, morphosyntaxique... Ces comparaisons fournissent ainsi des éléments de description sur les réussites et les difficultés des élèves comme, par exemple, sur la segmentation en mots, la morphologie verbale ou la morphologie adjectivale.

La segmentation en mots au CP

Cette première exploitation du corpus se concentre sur l'analyse des segmentations non conventionnelles. En effet, connaître les correspondances entre graphème et phonème (principe phonographique) ne suffit pas pour écrire le français ; il y a aussi le principe sémiographique qui renvoie au sens et qui inclut la délimitation des mots. Cela implique de se construire une conception de ce qu'est un mot quand on écrit. Ainsi la séparation entre les mots, représentées par des blancs ou espaces, n'est pas naturelle, notamment parce qu'elle ne correspond pas à la segmentation de la parole. Il faudra plusieurs années à l'élève de l'école élémentaire pour en venir à bout, notamment en production d'écrit. Cela dit, la phrase dictée au début et en fin de CP *Tom joue avec le rat* dans le cadre de l'étude *Lire et écrire au CP* a permis de mesurer les progrès des élèves sur la seule année de CP : « En septembre, 15,2 % des élèves n'ont pas écrit la phrase et 61 % l'écrivent en un seul bloc. 23,8 % des élèves commencent à segmenter la phrase en mots (de 2 à 6 mots). En juin, près de 90 % des élèves segmentent la phrase en mots (4, 5 ou 6 segments) » (Goigoux, 2016, p. 170).

La segmentation dans l'écriture est représentée visuellement par l'insertion d'espaces vides (ou de blancs) entre les mots. L'hyposegmentation consiste à laisser moins d'espaces vides qu'attendu, c'est-à-dire à agglutiner les mots plus que nécessaire (par exemples *senva* pour *s'en va*) ; inversement, l'hypersegmentation consiste à insérer des blancs à l'intérieur des mots et donc à fragmenter les mots graphiques (par exemple *a ve* pour *avait*).

Les deux phénomènes peuvent se combiner, par exemple *par seque* pour *parce que*.

Présence de l'hypo et de l'hypersegmentation dans le corpus Scoledit

Un peu plus d'un tiers des 333 textes de CP analysés ne présente aucun problème de segmentation (37,54%). L'hyposegmentation est le phénomène le plus fréquent dans notre corpus, conformément aux recherches antérieures (Ferreiro et Pontecorvo, 1996 ; Piacente et Querejeta, 2012 ; Ugarte et Argüero, 2017). On en trouve au moins un exemple dans 54,35% des 333 textes. Les textes présentant au moins un cas d'hypersegmentation sont moins nombreux : ils représentent 23,42% du corpus.

Enfin, 8,11% des textes présentent au moins un cas mêlant hypo et hypersegmentation.

⁵ <http://syled.univ-paris3.fr/ecriscol/CORPUS-TEST/>

⁶ <http://redac.univ-tlse2.fr/corpus/resolco.html>

Nombre d'éléments impliqués

S'agissant des cas d'hyposégmentation, les cas composés de deux éléments ou mots graphiques réunis en un seul mot prédominent (83,69%). Les cas d'hyposégmentation impliquant plus de deux éléments représentent 16,06% des occurrences.

En ce qui concerne les cas d'hyposégmentation, on constate une nette prévalence d'une hyposégmentation en deux éléments. Ce cas représente 98,15% des hyposégmentations dans le corpus.

Catégories grammaticales concernées par les phénomènes d'hyposégmentation

Les éléments de type fonctionnel/grammatical (articles, pronoms, prépositions et conjonctions) ont été distingués des éléments de type lexical (noms, adjectifs, verbes et adverbes). Le cas le plus fréquent d'hyposégmentation est composé d'un élément fonctionnel et d'un élément lexical (83,95%) ; la configuration premier élément = pronom personnel et second = verbe prédomine (30%), par exemple *la* (l'a), *sest* (s'est), *cerèvei* (se réveillent), *selève* (se lève), *onva* (on va). 7% des cas consistent en une préposition suivie d'un nom, par exemple *partere* (par terre).

L'hyposégmentation : un premier élément de type fonctionnel

Le premier élément est le plus souvent de type fonctionnel : 10,18% des cas contiennent « a » comme premier élément (*a ve* (avait), *a pre* (après)) ; 8,33% des cas présentent « c' » comme premier segment (*c'est* (ses)) ; 6,48% des cas impliquant le segment « et » comme premier (*et te* (était)), et 6,48% avec le segment « ton », par exemple, *ton be* (tombe).

Conclusion

La proportion de mots graphiques correctement séparés par des blancs est révélatrice de la conscience qu'a l'élève de l'organisation spatiale de l'écrit et des problèmes que pose le passage de la chaîne orale à la chaîne écrite. Cette observation a déjà été réalisée dans d'autres langues romanes. Ainsi, ces données semblent confirmer que les segments que les élèves ont tendance à accoler plus qu'ils ne le devraient ou, inversement, à segmenter à l'excès, ne sont pas aléatoires.

Le traitement du verbe

Le corpus de la présente étude contient 42 807 formes verbales (hors participes) représentant 17,95% des mots. Cette proportion est relativement stable sur l'ensemble des niveaux scolaires. Du fait, en partie des consignes et du genre narratif des textes, les élèves mobilisent principalement 4 temps ou tiroirs verbaux (présent et imparfait de l'indicatif, infinitif présent, passé simple) qui représentent à eux seuls 97,23% de l'ensemble. On note également une progression régulière dans la réussite de ces formes verbales puisque l'on passe de 25,94% de formes correctement orthographiées au CP à 68,21% en 6^e. Lors de nos études précédentes (Wolfarth *et al.*, 2017b ; Lavieu-Gwozdz *et al.*, à paraître) consolidées par l'étude actuelle, deux constats principaux s'imposent.

Si des progrès sont constatés sur les quatre tiroirs verbaux principaux, on note que l'imparfait et surtout le passé simple sont ceux pour lesquels ces progrès sont les plus lents.

Si la gestion des bases lexicales s'améliore rapidement (de 54,51% d'erreurs au CP à 11,59% en 6^e), la gestion des désinences verbales reste une difficulté persistante puisqu'elle constitue encore 23,98% d'erreurs en 6^e.

Le traitement de l'adjectif

Avec un total de 9 113 formes, les adjectifs représentent 3,82% des formes de notre corpus alors qu'à titre de comparaison, les adjectifs représentent 6,96% des formes de Manulex CP-CM2⁷. Cette catégorie grammaticale semble donc peu mobilisée par les élèves et ce, quel que soit le niveau : de 3,49% en 6^e à 4,54% au CP. Il est à noter que la consigne du CP demandant aux élèves de raconter l'histoire d'un petit chat implique un suremploi de l'adjectif « petit » (près de 76% des adjectifs mobilisés) faussant ainsi l'étude comparative. De ce fait, nous ne tiendrons pas compte du niveau CP dans cette étude.

La réussite orthographique s'améliore d'un niveau à l'autre passant de 52,99% de réussite en CE1 à 74,13% en 6^e. On note toutefois une stagnation des progrès entre le CM2 (76,42% de réussite) et la 6^e (74,13%). Il est difficile d'expliquer cette stagnation sans une étude plus précise. Toutefois, on peut noter que les textes de CE1-CM2 sont produits à partir d'une même consigne sur la même cohorte d'élèves alors que les textes de 6^e sont issus de consignes et d'élèves différents.

À l'aide de programmes de traitement automatique des langues, nous avons opéré un découpage des formes adjectivales en base, flexion de genre et flexion de nombre. Ce découpage nous a permis de distinguer les erreurs portant sur la base de celles portant sur les différentes flexions.

Si les réussites sur les bases lexicales s'améliorent progressivement, les erreurs restent plus élevées que sur les flexions, contrairement à ce qui est observé pour les verbes. En 6^e, par exemple, 13,80% des adjectifs présentent encore une erreur de type lexical.

Concernant les accords en genre ou en nombre, on remarque une réussite supérieure sur les valeurs par défaut (masculin, singulier) qui ne nécessitent pas de marques flexionnelles. Tous niveaux confondus, le pluriel est la marque qui pose le plus de difficulté aux élèves puisque pour les adjectifs attendus au pluriel, 6 sur 10 sont erronés. Il conviendra toutefois dans une étude ultérieure d'affiner la description de ces erreurs en distinguant par exemple celles où l'élève produit des formes existantes mais non accordées (ex. *gentil* au lieu de *gentils*) de celles pour laquelle la forme produite est inexistante (ex. *nouvèl* au lieu de *nouvelle*).

Perspectives didactiques

Le corpus présenté permet la mise en évidence d'une part des progrès continus des élèves de l'école élémentaire en orthographe en production d'écrit, d'autre part des zones du système orthographique qui restent longtemps en construction, tel le marquage morphographique des catégories du verbe et de l'adjectif.

Il permet aussi de distinguer les phénomènes récurrents à un niveau donné de ceux qui le sont moins et de repérer les élèves les moins avancés, par exemple en observant la segmentation en mots ou les choix graphiques concernant l'imparfait.

Ainsi, les résultats obtenus permettent de mieux cibler les tâches proposées aux élèves et d'effectuer des choix sinon rentables du moins raisonnables. Par exemple, concernant la segmentation, les suites déterminant + nom et pronom + verbe seraient à travailler en priorité, si possible en lien avec les activités grammaticales.

Références bibliographiques

Doquet, C., David, J. et Fleury, S. (dir.) (2017). Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. *Corpus*, 16.

⁷ <http://www.manulex.org/fr>

- Doquet, C., Enoiu, V., Fleury, S. et Maziotti, S. (2017). Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves. *Corpus*, 16.
- Elalouf, M.-L. (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. Paris : Canopé - CRDP de Versailles.
- Elalouf, M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ? *Pratiques*, 149-150, 56-70.
- Garcia-Debanc, C., Ho-Dac, L.-M., Bras, M. et Rebeyrolle, J. (2018). Vers l'annotation discursive de textes d'élèves. *Corpus*, 16.
- Goigoux, R. (éd.) (2016), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation, [consulté le 19/03/2021, <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>].
- Ho-Dac, M., Fleury, S. et Ponton, C. (2020). É:Calme Resource: a Resource for Studying Texts Produced by French Pupils and Students. *Proceedings of the 12th Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2020)*. 4327–4332. Marseille. 11-16 May 2020.
- Lavieu-Gwozdz, B., Vinel, E., Goossens, V. et Brissaud, C. (à paraître). Cartographie des usages et des erreurs orthographiques sur les verbes dans des récits écrits par des élèves de 6 ans à 15 ans. *Langue Française*. « Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées ».
- Ponton, C., Gutiérrez-Cáceres, R., Teruggi, L., Farina, E., Brissaud, C. et Wolfarth, C. (à paraître). Scolinter : un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots. *Langue Française*. « Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées ».
- Wolfarth, C., Brissaud, C. et Ponton, C. (2018a). Transcrire et normer un corpus scolaire : pour quelles analyses ? *Dyptique*, 36, Presses Universitaires de Namur, 121-145
- Wolfarth, C., Ponton, C. et Brissaud, C. (2018b). Gestion de la morphographie verbale en production d'écrits : que peut nous apprendre un corpus longitudinal ? *Repères*, 57, 209-226.

Mardi 26 octobre à 17 h

Influence de la graphomotricité sur les performances orthographiques au CE2

Érika Simard-Dupuis, Université de Sherbrooke, Chaire de REcherche sur l'Apprentissage de la Lecture et de l'ECriture chez le jeune enfant (CREALEC)

Marie-France Morin, Université de Sherbrooke, Chaire de REcherche sur l'Apprentissage de la Lecture et de l'ECriture chez le jeune enfant (CREALEC) & Groupe de Recherche et d'Intervention sur les adaptations Sociales de l'Enfance (GRISE)

Denis Alamargot, Université de Paris-Est Créteil, Laboratoire Cognitions Humaine et Artificielle (CHArt)

Résumé. Cette étude évalue, dans le cadre de la théorie capacitaire, les effets d'une variation du coût cognitif de la graphomotricité sur les performances orthographiques. Pour ce faire, 48 élèves de CE2 ont produit sous dictée 40 mots en minuscules et en majuscules, variant en fréquence et en consistance. Les résultats montrent une augmentation significative du nombre d'erreurs graphémiques en majuscules, ce d'autant plus que les mots sont inconsistants. Ainsi, une programmation graphomotrice plus coûteuse compromet le maintien des représentations orthographiques stockées en mémoire de travail.

La production écrite de mots est une activité complexe qui s'appuie sur un ensemble de connaissances et d'habiletés. En français, l'apprentissage de l'orthographe lexicale – la façon d'écrire les mots comme dans le dictionnaire – constitue un défi de taille (Nootens et al., 2019). Les élèves doivent non seulement s'appuyer sur les propriétés phonologiques des mots (e.g. les 5 sons du mot « marchand » : [m] [a] [ʀ], [ʃ] et [ã]), mais aussi sur leurs propriétés morphologiques (e.g. le /d/ muet du mot « marchand » qui marque son appartenance à d'autres mots de même famille lexicale, comme « marchandise ») et visuelles (e.g. le son [ã] du mot « marchand » qui s'écrit /an/ et non /en/) (Daigle et al., 2020). Ce sont les processus graphomoteurs (i.e. sélection des allographes, contrôle de la taille, ajustement musculaire, exécution des trajectoires) qui assurent la transformation des représentations orthographiques, maintenues temporairement actives dans le buffer graphémique, en une trace écrite (e.g. marchand) (Ellis, 1982 ; Van Galen, 1991).

À ce jour, de nombreux travaux menés en psychologie cognitive ont montré l'existence d'une relation entre la réussite orthographique et les habiletés graphomotrices (cf. Kent et Wanzek, 2016). Par exemple, Pontart et al. (2013) ont montré que les élèves du primaire (CE1 à CM2) qui étaient les plus rapides à produire les lettres de l'alphabet ainsi que celles de leurs prénom et nom de famille étaient également ceux qui performaient le mieux à une tâche de dictée de mots isolés. Pour les élèves du collège (6^e à 3^e), la réussite orthographique était uniquement corrélée aux connaissances alphabétiques telles qu'évaluées par la tâche de l'alphabet. Similairement, Fayol et Miret (2005) ont montré que les habiletés graphomotrices expliquaient près de la moitié de la variance associée à la réussite orthographique dans une tâche de dictée chez des élèves de CE2 considérés « faibles » sur le plan graphomoteur, alors qu'elles ne contribuaient pas à l'explication des performances orthographiques chez ceux qui étaient considérés « forts ». Ces résultats suggèrent qu'une part des erreurs d'orthographe commises par les élèves pourrait être la conséquence indirecte de traitements graphomoteurs trop coûteux, captant des ressources cognitives qui doivent être dédiées aux processus orthographiques. Cet effet bottom-up trouve une explication dans le cadre de la théorie capacitaire (McCutchen, 1996). Selon cette théorie, à défaut d'être automatisés, les différents

processus impliqués dans la production écrite de mots se retrouvent en compétition face à la nécessité de puiser les ressources cognitives dont ils ont besoin dans un réservoir attentionnel unique à capacité limitée (i.e. la mémoire de travail). La mise en œuvre d'un processus particulièrement coûteux peut alors s'opérer au détriment d'un autre, conduisant à un ralentissement dans le déroulement des traitements et/ou à la production d'erreurs (cf. Alamargot et Morin, 2021).

Dans les études de Pontart et al. (2013) et de Fayol et Miret (2005), les performances orthographiques des élèves ont été analysées indépendamment des caractéristiques lexicales et sous-lexicales des mots, comme la fréquence et la consistance, alors que ces caractéristiques peuvent induire des traitements orthographiques plus ou moins coûteux. Dans cette perspective, notre étude visait à déterminer si et en quoi l'effet bottom-up de la graphomotricité est modulé par la complexité des traitements orthographiques. Examiner la question du trade-off entre la graphomotricité et l'orthographe auprès d'élèves de CE2 nous semblait intéressant dans la mesure où ces habiletés, généralement bien maîtrisées, ne sont pas encore automatisées (Morin et al., 2018 ; Séraphin Thibon et al., 2018). Par conséquent, les élèves de CE2 doivent consacrer une partie de leurs ressources cognitives non seulement aux processus orthographiques, mais aussi aux processus graphomoteurs.

Plus spécifiquement, l'objectif de notre étude était d'évaluer les effets d'une variation du coût cognitif de la graphomotricité sur la durée de production des mots et le pourcentage d'erreurs graphémiques lorsque les traitements orthographiques mobilisent eux-mêmes des ressources cognitives. Pour ce faire, il a été demandé à 48 élèves français de CE2 (âge moyen = 8 ans) de produire sous dictée, sur une tablette-écran connectée à un ordinateur piloté par le dispositif Eye and Pen© (Chesnet et Alamargot, 2005), 40 mots bisyllabiques le plus vite, mais le mieux possible. Pour faire varier le coût cognitif de la graphomotricité, nous avons manipulé l'allographe de production (minuscules vs majuscules). Pour faire varier la complexité des traitements orthographiques, nous avons manipulé la fréquence (fréquents vs non-fréquents) et la consistance (consistants vs inconsistants) des mots.

Nous nous attendions à ce que la durée de production et le pourcentage d'erreurs graphémiques soient plus importants en majuscules qu'en minuscules, ce d'autant plus que les mots sont non-fréquents et inconsistants. Cette hypothèse a été partiellement validée. Nos résultats ont montré 1) que la durée de production était significativement plus élevée en majuscules qu'en minuscules, indépendamment de la fréquence et de la consistance des mots, et 2) que le pourcentage d'erreurs graphémiques était significativement plus élevé en majuscules qu'en minuscules, ce d'autant plus que les mots étaient inconsistants. Dans l'ensemble, nos résultats montrent une diminution de la réussite orthographique quand les ressources cognitives mobilisées par les traitements graphomoteurs sont élevées. Ainsi, une augmentation du coût cognitif de la graphomotricité (telle que suscitée par l'emploi de lettres majuscules, un allographe peu voire jamais utilisé pour écrire des mots) capte les ressources cognitives disponibles pour le maintien et le rafraîchissement des représentations orthographiques au sein du buffer graphémique.

En termes de retombées pratiques, l'effet bottom-up de la graphomotricité devrait inciter les enseignants à toujours évaluer l'efficacité des processus graphomoteurs et des processus orthographiques chez les élèves, de façon à déterminer la cause fonctionnelle des erreurs. Celles-ci pourraient en effet cacher, pour un certain nombre d'élèves, des difficultés graphomotrices sous-jacentes qu'il conviendrait de remédier en priorité. Le dépistage pourrait se faire en comparant les performances orthographiques des élèves dans différentes modalités de production (e.g. écriture à la main, frappe au clavier d'ordinateur, manipulation de lettres mobiles, épellation orale, choix de réponse avec case à cocher). Il apparaît aussi nécessaire de soutenir le développement de la graphomotricité tout au long de l'école primaire. Une méthode

prometteuse consiste à entraîner simultanément la graphomotricité et l'orthographe (cf. Morin et Alamargot, 2019). Par exemple, la graphomotricité pourrait être entraînée en demandant aux élèves d'écrire non seulement des lettres individuelles, comme cela se fait habituellement, mais aussi des séquences de deux, trois ou quatre lettres qui apparaissent fréquemment en français, telles que /on/, /que/ et /tion/. Une fois maîtrisées, ces séquences pourraient être incorporées dans des mots, tels que « pantalon », « plastique » et « fonction », eux-mêmes inclus dans des textes. Le fait d'acquérir et d'automatiser un seul chunk graphomoteur et orthographique pourrait être particulièrement utile pour réduire les coûts de maintien et de traitement en mémoire de travail.

Références bibliographiques

- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2021). Relations entre habiletés graphomotrices et performances orthographiques : Bilan des travaux et illustration chez des élèves français de 4^e année du primaire. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 170, 35-44.
- Chesnet, D. et Alamargot, D. (2005). Analyse en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur : Intérêt du dispositif « Eye and Pen ». *L'Année Psychologique*, 105(3), 477-520. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29706>
- Daigle, D., Berthiaume, R., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2020). Do all roads really lead to Rome? The case of spelling acquisition. *Reading and Writing*, 33(2), 313-328. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09965-4>
- Ellis, A. W. (1982). Spelling and writing (and reading and speaking). In A. W. Ellis (Ed.), *Normality and pathology in cognitive functions* (p. 113-146). Cambridge, MA: Academic Press.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*, 50, 391-402. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.008>
- Kent, S. C. et Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research*, 86(2), 570-601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325. <https://doi.org/10.1007/BF01464076>
- Morin, M.-F., Alamargot, D., Diallo, T. M. O. et Fayol, M. (2018). Individual differences in lexical and grammar spelling across primary school. *Learning and Individual Differences*, 62, 128-140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.002>
- Morin, M.-F. et Alamargot, D. (2019). Les entraînements graphomoteurs : quelles pratiques, quels effets ? *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 163, 730-738.
- Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. et Simard-Dupuis, É. (2019). Apprentissage de l'orthographe lexicale et apports des dispositifs d'enseignement explicite. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 163, 750-758.
- Pontart, V., Bidet-Ildei, C., Lambert, E., Morisset, P., Flouret, L. et Alamargot, D. (2013). Influence of handwriting skills during spelling in primary and lower secondary grades. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00818>
- Séraphin-Thibon, L., Gerber, S. et Kandel, S. (2018). The elaboration of motor programs for the automation of letter production. *Acta Psychologica*, 182, 200-211. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.12.001>
- Van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10, 165-191. [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(91\)90003-G](https://doi.org/10.1016/0167-9457(91)90003-G)

La compétence orthographique lexicale peut-elle constituer un facteur de médiation dans l'apprentissage orthographique ?

Claire Fontaa, Université de Strasbourg, Laboratoire de Psychologie des Cognitions
Eva Commissaire, Université de Strasbourg, Laboratoire de Psychologie des Cognitions

Résumé. La compétence orthographique (CO) constituerait une habileté soutenant l'apprentissage orthographique (Pritchard et al., 2018). Nous avons émis l'hypothèse, testée sur un échantillon constitué de 18 normo-lecteurs et de 15 enfants en difficulté de lecture/orthographe, que la CO lexicale pourrait être un facteur de médiation entre la lecture et la production orthographique de mots irréguliers. Cette hypothèse semble partiellement confirmée mais doit être confortée par des travaux ultérieurs.

Abstract. Orthographic skills (OS) is an ability that could support orthographic learning (Pritchard et al., 2018). We hypothesized, through a sample of 18 typical readers and 15 children with reading difficulties, that lexical OS would represent a mediation factor between reading and spelling irregular words. This hypothesis appears to be partially confirmed but must be corroborated by future work.

1. Introduction

L'apprentissage orthographique se définit comme l'acquisition de la possibilité de lire par voie d'adressage, c'est-à-dire de la capacité de lire par reconnaissance visuelle rapide, sans recours à la phonologie (Pritchard et al., 2018). Cette lecture est sous-tendue par la possibilité de constituer un stock lexical qui se construit via l'exposition à la lecture, le décodage phonologique et l'appui sur le contexte (Share, 1995). L'apprentissage orthographique dépendrait également, selon Pritchard et al. (2018), de plusieurs autres habiletés, dont la compétence orthographique (CO).

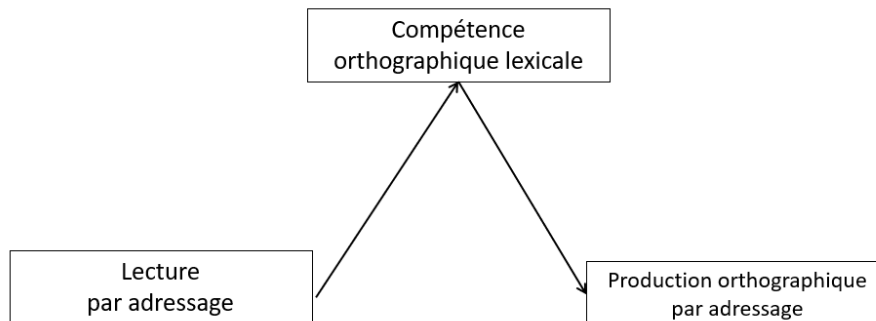
La CO correspond à « la capacité de former, d'encoder et d'accéder à des représentations orthographiques » (Stanovich et West, 1989) qui peuvent être soit lexicales, c'est-à-dire propres à un mot, soit sublexicales, c'est-à-dire portant sur des caractéristiques statistiques ou graphotactiques de la langue. Cette possibilité de se construire des représentations orthographiques est indispensable dans les langues opaques, dont fait partie le français. En effet, puisqu'il existe plusieurs manières possibles de transcrire un même son, écrire correctement un mot suggère de s'être forgé des représentations orthographiques lexicales au préalable. Par ailleurs, ces langues comportent un nombre important de mots irréguliers, c'est-à-dire comprenant des graphèmes enfreignant les règles de conversion grapho-phonémique habituelles, et pour lesquels la construction de représentations orthographiques est indispensable, aussi bien en lecture qu'en production écrite.

En dépit de l'importance supposée de la CO dans l'apprentissage orthographique, peu d'études en ont pour l'instant vérifié les liens avec la littératie (voir cependant Carrillo et Alegría, 2014; Commissaire et Besse, 2019; Deacon, 2012; Pacton et al., 2013).

Dans la présente étude, nous avons émis l'hypothèse que la CO lexicale constituerait un facteur de médiation dans l'apprentissage orthographique, conditionnant la capacité de retenir les formes orthographiques rencontrées en lecture pour pouvoir les produire ultérieurement au

cours d'une tâche d'écriture. Afin d'éprouver cette hypothèse, nous avons choisi de tester le modèle de médiation illustré dans la Figure 1.

Figure 1. Modèle théorique de médiation de la compétence orthographique lexicale dans l'apprentissage lexical



Pour ce faire, nous avons choisi, comme mesure de lecture par adressage, la lecture de mots irréguliers fréquents de la Batterie Analytique du Langage Écrit (BALE). Notre mesure de la CO lexicale consistait en une tâche de choix homophonique élaborée par Commissaire et Besse (2019). Enfin, notre mesure de production orthographique par adressage était la tâche de dictée de mots irréguliers de la BALE.

2. Méthode

Notre échantillon (n=33) était constitué presque à proportions égales d'enfants sans difficulté de langage écrit (n=18) et d'enfants ayant un score pathologique (-1,5 E.T.) à au moins deux tâches de dictée et/ou de lecture de la BALE (n=15). De plus, ils étaient répartis en trois niveaux de classe différents : 6^e (n=8), CM1 (n=11) et CE1 (n=14). Par le biais d'un questionnaire adressé aux parents, nous avons vérifié que les enfants ne présentaient aucune déficience intellectuelle, visuelle ou auditive.

L'épreuve de dictée de mots irréguliers de la BALE se compose de dix mots. Tous les mots présentent au moins un phonème dont la transcription attendue enfreint les règles habituelles de conversion grapho-phonémique (e.g., seconde). Chaque mot écrit correctement rapporte un point, et le score maximum est de 10. L'enfant n'a pas de contrainte de vitesse. L'épreuve de lecture de mots irréguliers fréquents de la BALE se compose de vingt mots présentés à l'enfant sous forme d'une liste. La vitesse de lecture de l'enfant est recueillie. De même que pour l'épreuve de dictée, tous les mots présentent au moins un graphème ne respectant pas les règles de conversion grapho-phonémique habituelles (e.g., femme). Chaque mot lu correctement rapporte un point, et le score maximum est de 20. L'épreuve de CO lexicale est la tâche de choix homophonique utilisée par Commissaire et Besse (2019) : « Lexical Orthographic Patterns 2 ». Elle se caractérise par un choix forcé entre deux propositions homophones, dont une seule possède une orthographe correcte en français (e.g., laine VS leine).

Les analyses statistiques ont été réalisées avec logiciel Jamovi, et plus particulièrement, concernant les analyses de médiation, à l'aide du module medmod (GLM Mediation Model).

3. Résultats

Les performances obtenues par nos sujets à l'ensemble des tâches sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1. Performances obtenues

BALE = Batterie Analytique du Langage Écrit

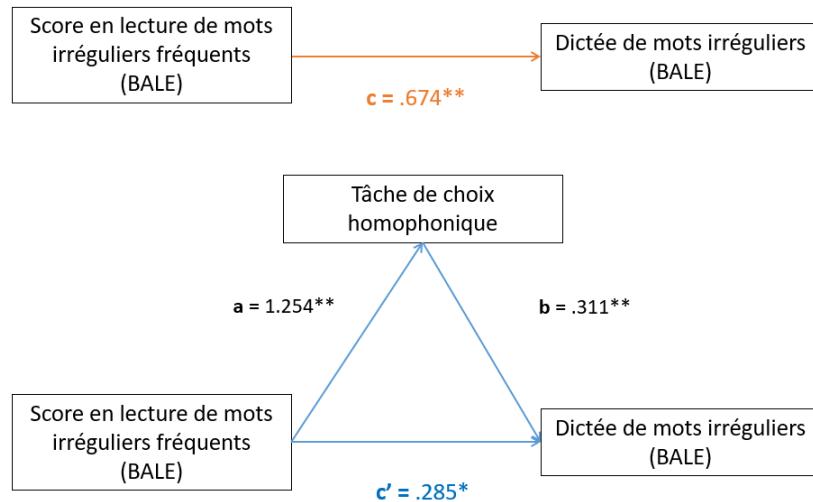
	Moyennes (écarts-types)
Score en lecture de mots irréguliers sur 20 (BALE)	15,6 (4,51)
Vitesse de lecture des mots irréguliers en secondes (BALE)	35,6 (27,9)
Score en dictée de mots irréguliers sur 10 (BALE)	3,76 (3,72)
Score de compétence orthographique lexicale sur 50	35,0 (7,27)

Étant donné que notre tâche de CO lexicale consistait en un choix forcé entre deux propositions, nous avons calculé un score corrigé pour chaque score total chez nos sujets, en procédant de la manière suivante :

$$\text{Score corrigé (Hits - Misses)} = \frac{\text{Nombre de bonnes réponses à la tâche (Hits)} - \text{Nombre de mauvaises réponses à la tâche (Misses)}}{\text{Nombre de bonnes réponses à la tâche (Hits)} + \text{Nombre de mauvaises réponses à la tâche (Misses)}}$$

Nous avons comparé le score corrigé moyen de nos sujets à un test W de Wilcoxon pour échantillon unique ($\mu = 0$; $W = 462$; $p < .001$) et avons considéré que les réponses de nos sujets à notre tâche de choix homophonique n'avaient que très peu de chance d'être dues au hasard. Nous avons donc procédé à notre analyse de médiation sur la base du score non corrigé.

Notre analyse de médiation a obtenu un effet indirect significatif *ab* pour le score en lecture de mots irréguliers sur la production orthographique de mots irréguliers en passant par la performance à la tâche de choix homophonique ($B = .390$, $SE = .096$, $\beta = .47$, $z = 4.06$, $p < .001$, $95\% \text{ CI} = [.201, .578]$). Après introduction du médiateur, l'effet total *c* initialement obtenu ($B = .674$, $SE = .086$, $\beta = 0.82$, $z = 7.85$, $p < .001$, $95\% \text{ CI} = [.506, .843]$) est devenu un effet résiduel *c'* toujours significatif ($B = .285$, $SE = .0999$, $\beta = .347$, $z = 2.85$, $p = .004$, $95\% \text{ CI} = [.0892, .481]$) mais dont la valeur a diminué, témoignant d'un effet de médiation partielle. La Figure 1 illustre le modèle de médiation réalisé ainsi que ses coefficients associés.



* $p < .01$

** $p < .001$

$ab = \text{effet indirect} - c = \text{effet total} - c' = \text{effet résiduel}$

BALE = Batterie Analytique du Langage Écrit

Figure 1. Modèle empirique de médiation de la tâche de choix homophonique dans l'apprentissage lexical

4. Discussion

Nous avons émis l'hypothèse que la CO lexicale jouait un rôle de médiateur entre les compétences de lecture et de production orthographique de mots irréguliers. Cette hypothèse apparaît validée dans une certaine mesure, puisque nous avons pu mettre en évidence, pour nos sujets, un effet de médiation partielle de la CO lexicale.

Il est néanmoins important de noter que l'impact du score de lecture sur la production orthographique reste significatif, même après introduction de ce médiateur, attestant de l'importance primordiale de la précision de lecture sur cette compétence. De plus, notre échantillon était relativement faible et comportait une grande proportion d'enfants présentant des difficultés de langage écrit (~45%). Il est donc possible que cet effet de médiation partielle ne se retrouve pas sur un échantillon plus important, et/ou dont les individus aux scores de lecture pathologiques constitueraient une proportion plus typique de la population toute-venante (~5%). Il convient également de rappeler que la CO est elle-même probablement sous-tendue par diverses sous-compétences, qui devraient idéalement être prises en compte dans le modèle que nous envisageons, e.g., l'empan visuo-attentionnel (Bosse et Valdois, 2009).

D'autres analyses, portant sur des échantillons plus importants et intégrant d'autres facteurs potentiels de modération, devraient donc être conduites avant de pouvoir considérer la CO lexicale comme un facteur de médiation, même partiel, dans l'apprentissage orthographique. Il serait intéressant de mener ces nouvelles analyses de manière séparée chez des enfants présentant des difficultés de langage écrit et chez des enfants normo-lecteurs, afin de comparer le potentiel impact de la CO lexicale dans ces deux populations.

Références bibliographiques

Bosse, M.-L. et Valdois, S. (2009). Influence of the visual attention span on child reading performance : A cross-sectional study. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 230-253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01387.x>

- Carrillo, M. S. et Alegría, J. (2014). The development of children's sensitivity to bigram frequencies when spelling in Spanish, a transparent writing system. *Reading and Writing*, 27(3), 571-590. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9459-y>
- Commissaire, E. et Besse, A.-S. (2019). Investigating lexical and sub-lexical orthographic processing skills in French 3rd and 5th graders. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 268-287. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12268>
- Deacon. (2012). Sounds, letters and meanings : The independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 456-475. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01496.x>
- Pacton, S., Foulon, J., Casalis, S. et Treiman, R. (2013). Children benefit from morphological relatedness when they learn to spell new words. *Frontiers in Psychology*, 4, 696. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00696>
- Pritchard, S. C., Coltheart, M., Marinus, E. et Castles, A. (2018). A Computational Model of the Self-Teaching Hypothesis Based on the Dual-Route Cascaded Model of Reading. *Cognitive Science*, 42(3), 722-770. <https://doi.org/10.1111/cogs.12571>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching : Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Stanovich, K. E. et West, R. F. (1989). Exposure to Print and Orthographic Processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402-433. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/747605>

Décours des traitements de l'accord sujet-verbe lors de la production écrite de phrases sous dictée chez des élèves de terminale de langue française

Denis Alamargot, Université de Paris-Est Créteil, Laboratoire Cognitions Humaine et Artificielle (CHArt)

Marie-France Morin, Université de Sherbrooke, Chaire de REcherche sur l'Apprentissage de la Lecture et de l'ECriture chez le jeune enfant (CREALEC)

Résumé. L'objectif est de préciser le décours temporel de l'accord sujet-verbe durant la production de phrases. Alors que seule la période de l'écriture de la flexion du verbe a été analysée à ce jour, il peut être fait l'hypothèse que les scripteurs s'engagent plus précocement dans la résolution de l'accord. Il a été demandé à 26 élèves de terminale, âgés de 17,5 ans, de produire sous dictée 32 phrases de type N1 de N2 V (le chien des voisins mange) et dont le nombre de N1 (singulier-pluriel) et son appariement avec celui de N2 variaient. La moitié des élèves produisait les phrases avec une tâche ajoutée (5 syllabes à maintenir) limitant leurs ressources cognitives dédiées à la supervision de l'accord. La cinématique de l'écriture et les mouvements oculaires ont été enregistrés avec le dispositif Eye and Pen. L'analyse des pauses et débits d'écriture, ainsi que des fixations oculaires régressives, montre que les traitements grammaticaux sont initiés avant même l'écriture de la phrase et évoluent différemment durant sa production, selon le nombre de N1 et son appariement avec celui de N2. Ces résultats, indiquant que les élèves privilégient une stratégie basée sur l'activation du pluriel, sont discutés au regard des exercices scolaires à privilégier.

1. Problématique

L'objectif de cette étude était de préciser le décours temporel de l'accord sujet-verbe durant la production, sous dictée, de phrases de type N1 N2 V, plus ou moins complexes (i.e. le chien des voisins mange). Plus précisément, si le décours des traitements grammaticaux a pu être mis en évidence lors de la période de production de la flexion du verbe (Alamargot et al., 2015 ; Largy et Fayol, 2001), il n'existe pas à notre connaissance de travaux ayant évalué dans quelle mesure, et sous quelles conditions, la résolution de l'accord sujet-verbe pourrait débiter en amont de la production de la flexion, et se distribuer au cours de la production écrite de la phrase. En recourant au paradigme « d'erreur d'attraction », développé à l'oral par Bock et Miller (1991), différents travaux en production écrite manuscrite ont confirmé l'existence d'une instance de supervision (appelé également « contrôle pré-graphique ») impliquée dans la réussite de l'accord (Fayol, Largy et Lemaire, 1994). Cette instance permet, au moment de la production de la flexion verbale, d'inhiber une procédure de résolution inadéquate (par exemple, accorder le verbe avec le nom immédiatement précédent dans le cas d'une phrase comme « le chien des voisins mange-nt ») et d'éviter ainsi une erreur d'accord (ici d'attraction ; Largy et Fayol, 2001).

La mise en œuvre et le succès de la supervision dépendent à la fois de la structure morphosyntaxique de la phrase et des ressources attentionnelles dont dispose le scripteur au moment de la production de l'accord. Ainsi, il a été montré à différentes reprises, dans le cas de phrases de type « N1 de N2 V », que les erreurs d'accord sont plus fréquentes lorsque : (i)

les deux noms N1 et N2 diffèrent en nombre (SP ; PS), (ii) le nom le plus proche du verbe est au pluriel (condition SP), (iii) une tâche secondaire est ajoutée, privant l'instance de supervision des ressources nécessaires (Bock et Cutting, 1992 ; Bock et Eberhard, 1993 ; Bock et Miller, 1991 ; Fayol et al., 1994, 1999 ; Largy et al., 1994).

Alors que la plus grande majorité des études portant sur la production écrite de l'accord sujet-verbe repose sur l'analyse des erreurs, la présente étude, à la suite de celle conduite par Alamargot et al. (2015), s'intéresse aux conditions de la réussite de l'accord sujet verbe chez des élèves experts (17 ans), en décrivant le décours de la supervision. Pour ce faire, la variation des mouvements oculaires et graphomoteurs est recueillie durant toute la production des phrases et interprétée.

2. Participants

Vingt-six sept élèves francophones scolarisés en classe terminale (20 filles et 7 garçons) au sein du lycée Joseph Desfontaines de Melle (France) ont participé à l'expérimentation, ayant fourni un consentement éclairé. L'âge des participants variait de 17 à 19 ans. Les 27 participants ont été séparés en deux groupes selon qu'ils produisaient les phrases avec une tâche ajoutée (3 garçons, 10 filles, M âge = 17,58 ans ; SD = .50) ou sans tâche ajoutée (4 garçons, 10 filles, M âge = 17,55 ans ; SD = .52).

3. Tâches et mesures

Il a été demandé aux participants de produire sous dictée 32 phrases de type N1 de N2 V (le chien des voisins mange), dont le nombre du N1 (singulier ou pluriel – S-P) et son appariement avec le nombre du N2 (congruent ou non congruent) variaient (conduisant à 4 catégories de phrases : SS, SP, PS, PP). La moitié des élèves produisait les 32 phrases avec une tâche ajoutée (5 syllabes à maintenir pendant la durée de la dictée et de la production d'une phrase), supposée limiter leurs ressources attentionnelles dédiées à la supervision de l'accord tout au long de la production. Les mouvements graphomoteurs (responsables de la production de la trace écrite) et les mouvements oculaires (prises d'information visuelles sur la trace en formation, pendant l'écriture) ont été enregistrés avec le dispositif Eye and Pen (Alamargot et al., 2006). Les variables ont été mesurées : (i) durée de pré-écriture de la phrase (ms) correspondant au temps écoulé entre le début de la dictée et le début du tracé de la production ; (ii) durée de production par caractère (ms/caractère) des deux syntagmes nominaux et du verbe et (iii) nombre des fixations oculaires régressives sur le syntagme nominal (N1) lors de l'écriture du verbe (V).

Les variables manipulées étaient les suivantes : (i) Tâche Ajoutée (TA : Sans *versus* Avec) ; (ii) Nombre de N1 (N : Singulier - S *versus* Pluriel - P) et (ii) Congruence entre les nombres de N1 et de N2 (C : Congruent *versus* Non-Congruent), selon le plan expérimental S <TA2>N2*C2. Le matériel expérimental était constitué de 32 phrases opérationnalisant les 4 catégories d'accords (SS, SP, PS, PP) issues du croisement des facteurs N et C (8 phrases par catégorie). La fréquence des mots composant les phrases, ainsi que la plausibilité sémantique des relations entre les groupes nominaux et le verbe, ont été contrôlées.

4. Résultats

Sur le total de 864 phrases produites (32 phrases x 27 participants), 26 productions incomplètes ou mal rappelées ont été éliminées. Sur les 838 phrases restantes, 52 phrases comportant une erreur de flexion verbale, une erreur lexicale ou encore une erreur

d'orthographe ont été retirées des analyses. Les traitements statistiques ont été réalisés avec le logiciel SPSS et les effets des facteurs expérimentaux ont été testés par une analyse multi-niveaux intégrant 2 sources d'effets aléatoires (les 27 participants et les 32 phrases).

Les résultats, qui seront détaillés et exemplifiés au cours de la communication, montrent globalement que la résolution de l'accord sujet-verbe débute dès la production du premier syntagme N1 et évolue durant la production, en fonction du nombre des constituants suivant de la phrase (N2, V) et de la congruence en nombre de ces constituants. Plus précisément, la durée de la pré-écriture n'est sensible qu'à l'effet de la tâche ajoutée ; les durées de production de N1 et N2 varient en revanche en fonction du nombre et de la congruence de l'accord. Ainsi, les participants, notamment en situation de tâche ajoutée, produisent plus lentement les lettres composant les mots de N1 et N2 dès lors qu'ils sont confrontés à des phrases dont le N1 sujet est au singulier (SS ou SP) puis dont le N2 au pluriel (SP). Ces effets cessent d'être significatifs lorsqu'il s'agit de produire le verbe (V), alors que la durée des fixations régressives sur N1 et N2 est plus importante dans le cas de SP. Ces résultats inhérents au verbe conduisent à penser que la résolution de l'accord a été réalisée en amont, pendant la production de N1 puis de N2 alors qu'une vérification ultime et rapide est réalisée en dernier lieu dans les cas les plus problématique d'accords (SP et PS), confirmant ici les résultats de Alamargot et al. (2015).

Ces résultats indiquent que les élèves, face à des phrases de type N1 N2 V, privilégient une stratégie consistant à activer, dès le début de la production et par défaut, la procédure d'accord au pluriel. Optimisant probablement la réussite à ce type d'exercice, cette procédure anticipatrice « du pluriel » doit toutefois être inhibée dès lors que le N1 est au singulier et cette inhibition renforcée lorsque le N2 est au pluriel (effet d'attraction SP), ce qui conduit à réduire la fluence de production des syntagmes nominaux.

5. Conclusion

Finalement, ces résultats sont importants car, outre le fait qu'ils confirment l'hypothèse selon laquelle le traitement de l'accord sujet-verbe débute avant la production du verbe et contribue à faire varier les durées de production des syntagmes, ils montrent également que ce n'est pas tant l'activation de la procédure du pluriel qui est problématique chez des élèves de terminale, que l'inhibition d'une stratégie consistant à activer par défaut le pluriel. L'une des perspectives est de vérifier la réalité d'une telle stratégie chez des élèves moins experts et plus jeunes, notamment au primaire.

6. Références

- Alamargot, D., Flouret, L., Larocque, D., Caporossi, G., Pontart, V., Paduraru, C., Morrisset, P. et Fayol, M. (2015). Successful written subject verb agreement: an online analysis of the procedure used by students in Grades 3, 5 and 12. *Reading and Writing*, 28(3), 291-312. doi: 0.1007/s11145-014-9525-0.
- Bock, J. K. et Cutting, J. C. (1992). Regulating mental energy: performance units in language production. *Journal of Memory and Language*, 31, 99-127.
- Bock, J. K. et Eberhard, K. M. (1993). Meaning, sound and syntax in English number agreement. *Language and Cognitive Processes*, 8(1), 57-99.
- Bock, J. K. et Miller, C. A. (1991). Broken agreement. *Cognitive Psychology*, 23, 45-93.
- Fayol, M., Largy, P. et Lemaire, P. (1994). When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464.
- Fayol, M., Hupet, M. et Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novices to experts' errors. *Reading and Writing*, 11, 153-174.
- Largy, P. et Fayol, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International Journal of Psychology*, 36, 121-132.

Effet du feedback visuel sur les principaux indices dynamiques du geste graphique et les habiletés de transcription chez les enfants de 5 ans

Hélène Labat, CY Cergy Paris Université, Lab Paragraphe, France

Jean Ecalle, Université Lyon 2, Lab EMC, France

Lucie Beauvais, Université Lyon 2, Lab EMC, France

Annie Magnan, Université Lyon 2, Lab EMC, France

Résumé. L'écriture nécessite l'acquisition du principe alphabétique et le développement du geste graphique. L'objectif est d'évaluer : (1) l'effet du feedback visuel dans l'exploration motrice des lettres sur le tracé de lettres avec des enfants de 5 ans. Un design pré-test / entraînement (avec ou sans feedback visuel) / post-tests est utilisé. Nous analysons les principaux indices dynamiques qui reflètent les processus moteurs car peu ou différentes mesures sont rapportées dans la littérature ; (2) l'effet des processus moteurs sur la transcription de pseudo-mots.

Abstract. *Effect of the visual feedback on main dynamic cues in handwriting and transcription skills with kindergarten children.* Writing requires the alphabetic principle acquisition and motor gesture development. The aim of this study is to evaluate (1) the effect of the visual feedback in a motor experience of letters on letter highlighting with 5 y-o children. A pre-test/training (with or without visual feedback) /post-tests design is used. We analyze the main dynamic indicators that reflect the motor processes because few or different measures are reported in the literature; (2) the effect of motor processes on transcription of pseudo-words.

1. Cadre théorique et objectifs de recherche

Écrire ou transcrire un mot nécessite l'interaction entre deux processus, orthographiques et moteurs (Berninger et Swanson, 1994). Les processus orthographiques réfèrent à la connaissance des correspondances écrites-orales tandis que les processus moteurs renvoient à l'automatisation des habiletés graphomotrices. Le coût cognitif en mémoire de travail est particulièrement élevé pour écrire un mot chez les jeunes enfants car les processus ne sont pas encore automatisés (McCutchen, 1996). La fluence du geste graphique à 5 ans explique davantage de variance en expression écrite (4,1%) que les connaissances orthographiques (2,3% ; Puranik et Al Otaiba, 2012). La pratique répétée du tracé renforce l'appariement d'indices (feedbacks) visuels et somatosensitifs et, en conséquence, le développement de programmes moteurs (Danna et Velay, 2015). Les deux sources de feedbacks sont complémentaires : le feedback visuel renseigne sur les caractéristiques spatiales des lettres écrites et le feedback somatosensoriel permet le contrôle des trajectoires, de la cinématique et de la dynamique des mouvements d'écriture.

Dans cette étude, nous analysons : (1) l'effet du feedback visuel dans l'exploration motrice des lettres sur le tracé de lettres chez les scripteurs débutants ; (2) l'effet des processus moteurs sur la transcription de pseudo-mots.

2. Méthodologie

39 enfants français de grande section de maternelle ont participé à l'étude (âge moyen = 67 mois ; ET = 3.6). Un design pré-test (t0) / entraînements / et post-tests (après l'entraînement – t1 – et deux mois après le pré-test – t2) est utilisé. Après le pré-test, les enfants sont répartis dans deux groupes d'entraînement appariés. Ils diffèrent sur la présence de feedback visuel (FV) *versus* absence (le stylo n'a plus d'encre) pendant le surlignage des consonnes cursives en modalité papier-crayon. Aux 3 sessions, les enfants réalisent les tâches suivantes.

Surlignage des lettres apprises sur une tablette digitale (Wacom-Intus 3, Ink Pen-ZP-130-00A). Treize paramètres sont enregistrés avec les logiciels Scribble (Jolly et Gentaz, 2013) et Ductus (Guinet et Kandel, 2010) : longueur, temps, vitesse, nombre de pics de vélocité, nombre et temps des levées de crayon, nombre et temps des mouvements lents, nombre et temps des moments statiques, nombre et temps des pauses, pression.

Transcription de pseudo-mots par l'enfant. Le nombre de consonnes correctement écrites est mesuré (max. 20).

3. Résultats et discussion

3.1. Quel est l'effet du feedback visuel sur le tracé des lettres ?

Les principaux indicateurs dynamiques dans la tâche de surlignage de lettres sont identifiés grâce à une analyse en composantes principales (ACP). Quatre composantes expliquent 91,3% de variance à t0, 86,9% à t1, et 91,8% à t2. Trois indices sont finalement retenus : un indice général de dysfluente, la vitesse et la pression⁸. L'indice de dysfluente intègre 9 indices dynamiques qui ont contribué fortement à la variance totale aux 3 sessions (temps total, nombre de pics de vélocité, temps de crayon en l'air, nombre et temps des mouvements lents, des moments statiques, et des pauses).

Une ANOVA est conduite avec le facteur inter-sujet groupe (FV ou sans FV) et le facteur intra-sujet session (t0, t1, t2). L'analyse révèle un effet significatif de la session sur : (1) L'indice de dysfluente, $F(2,74) = 41.34, p < .0001, \eta_p^2 = .53$, l'indice diminue de .39 (t0) à .20 (t1) et .21 (t2); (2) La vitesse, $F(2,74) = 15.31, \eta_p^2 = .29, p < .0001$, la vitesse augmente de t0 à t2 (.38, .46, .50); (3) La pression, $F(2,74) = 26.18, \eta_p^2 = .41, p < .0001$, la pression augmente de t0 à t1 puis diminue entre t1 et t2 (.44, .60, .49). Les autres effets ne sont pas significatifs ($ps > .05$).

Les résultats indiquent que les processus moteurs sont plus automatisés, indépendamment de l'entraînement suivi. La fluence du geste augmente. Les enfants de 5 ans ne peuvent pas encore activer des programmes moteurs stables en mémoire pour contrôler leurs tracés, ainsi ils écrivent plus lentement et amplifient les indices dynamiques (Bara et Bonneton-Botté, 2021). L'absence de différence entre les groupes pourrait s'expliquer par la tâche proposée.

3.2. Est-ce que les performances aux deux tâches sont reliées ?

Les corrélations entre l'indice général de dysfluente, la vitesse et la pression de la tâche de surlignage de lettres et le score de transcription de pseudo-mots sont calculés à chaque session. Les coefficients entre la vitesse et l'indice de dysfluente sont négatifs et élevés aux trois sessions ($ps < .001$). La diminution de la dysfluente est liée à l'augmentation de la vitesse. En revanche, les corrélations entre le score de transcription et les autres mesures ne sont pas significatives ($ps > .05$). Ainsi, les habiletés d'écriture de mots et les habiletés graphomotrices ne sont pas reliées. Plus largement, ce résultat confirme que l'interaction entre les processus

⁸ La longueur des traits est considérée comme un indice statique.

orthographiques et moteurs est limitée chez les scripteurs débutants du fait qu'ils ne sont pas suffisamment automatisés. Le coût cognitif en mémoire de travail est donc élevé, ce qui implique un traitement indépendant et séquentiel des processus (Kandel et Perret, 2015).

Références bibliographiques

- Bara, F. et Bonneton-Botté, N. (2021). Handwriting isolated cursive letters in young children: Effect of the visual trace deletion. *Learning and Instruction*, 74, 101439.
- Berninger, V.W., Swanson, H.L., 1994. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In: Carlson, J.S., Butterfly, E.C. (Eds.), *Advances in Cognition and Educational Practice*. Vol. 2: Children's Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing. J.A.I. Press, Greenwich, CT, pp. 57–81.
- Danna, J. et Velay, J.-L. (2015). Basic and supplementary sensory feedback in handwriting. *Frontiers in Psychology*, 6, 169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00169>
- Guinet, E. et Kandel, S. (2010). Ductus: A software package for the study of handwriting production. *Behavior research methods*, 42(1), 326-332.
- Jolly, C. et Gentaz, É. (2013). Évaluation des effets d'entraînements avec tablette tactile destinés à favoriser l'écriture de lettres cursives chez des enfants de Cours Préparatoire. *Revue des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20.
- Kandel, S. et Perret, C. (2015). How do movements to produce letters become automatic during writing acquisition? Investigating the development of motor anticipation. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 113-120.
- Puranik, C. S. et AlOtaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing*, 25(7), 1523-1546.
- McCutchen D. A. (1996). Capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-325.

Apprentissage incident de vocabulaire et de l'orthographe en lecture de texte

Valentine Beck, Université de Strasbourg

Eva Commissaire, Université de Strasbourg, Laboratoire de Psychologie des Cognitions (UR 4440)

Résumé. Des recherches ont montré qu'il est possible d'apprendre l'orthographe de nouveaux mots, et d'inférer leur sens, de manière incidente en lecture silencieuse, en langue maternelle et seconde (L2). Dans cette étude, les participants devaient lire un texte en français ou anglais (L2), dans lequel étaient insérés des pseudo-mots avec une orthographe typique de la L2 (*vight*) ou partagée entre les langues (*flace*). Les résultats relatifs à la qualité de l'apprentissage de la forme et du sens de ces mots seront discutés au regard des modèles en psycholinguistique.

Abstract. *Incidental learning of vocabulary and spelling through text reading.* Research has shown that it is possible to learn the spelling of new words, and to infer their meaning, incidentally through silent reading, in native and second language (L2). In this study, participants were asked to read a text in French or English (L2), in which were inserted pseudowords with an L2-marked orthography (*vight*) or shared between languages (*flace*). The results concerning the quality of learning of the form and meaning of these words will be discussed with respect to psycholinguistic models.

L'enseignement de l'orthographe lexicale fait partie des missions du corps enseignant, désormais encouragé à proposer des séquences d'apprentissage progressives et explicites. Outre ce mode d'apprentissage, il est cependant entendu que des connaissances sont également acquises de manière plus incidente, notamment lors de situations de lecture naturelle de textes auxquelles sont confrontés les élèves pendant leur scolarité. Nous nous intéresserons dans cette étude aux différentes acquisitions, de sens et formelles, lors de la lecture de mots nouveaux insérés dans un texte, et ce en langue première (L1) et seconde (L2).

Le concept d'apprentissage incident fait référence à une manière d'apprendre non intentionnelle, non planifiée, pouvant avoir lieu lors d'une activité dans laquelle est engagé l'individu, telle que la lecture (Ellis, 1994). En effet, si les élèves peuvent être amenés à lire un texte pour des raisons diverses, telles que renforcer la fluidité en lecture, mémoriser le contenu, ou par simple plaisir, cette activité fournit également des opportunités pour apprendre du vocabulaire nouveau (Laufer, 2003 ; Webb et Nation, 2017) et la forme orthographique de ces mêmes mots (Share, 1995). En effet, les lecteurs génèrent des inférences lorsqu'ils lisent des textes et extraient ainsi des informations, certes partielles, relatives au sens des mots nouveaux rencontrés dans ces textes. En outre, les travaux de Share (1995) ont mis en évidence que quelques expositions à un nouveau mot lors de la lecture permettaient déjà d'en extraire des connaissances orthographiques partielles. Les élèves confrontés à des pseudo-mots insérés dans un texte pouvaient, quelques jours plus tard, reconnaître la bonne orthographe de ces items parmi plusieurs options, dont certaines de même prononciation, et produire en situation de dictée une orthographe assez proche de l'item cible (quoique comprenant encore des erreurs, soulignant bien sûr la complexité que représente l'apprentissage de l'orthographe lexicale pour un jeune élève).

Ces mécanismes d'apprentissage incident ont lieu en situation de lecture en langue maternelle (L1) mais également en langue seconde (L2, Waring et Nation, 2004 ; Webb, 2007), ce terme pouvant renvoyer à une multitude de situations de bilinguisme et d'apprentissage de langues étrangères. En L2, des études récentes ont notamment employé l'eye-tracking permettant l'enregistrement de données oculométriques lors de la lecture, renseignant ainsi sur les processus de familiarisation puis d'intégration des mots nouveaux rencontrés pendant la lecture elle-même. Ainsi, plus l'individu est exposé à un mot nouveau, plus son temps de fixation diminue ainsi que le nombre de régressions sur ce mot, jusqu'à atteindre des niveaux comparables à des mots connus (e.g., Elgort et al., 2018 ; Godfroid et al., 2018).

Jusqu'à présent, ces travaux ont principalement considéré d'une part l'impact du nombre d'expositions aux mots et, d'autre part, celui des propriétés sémantiques et contextuelles du texte sur l'apprentissage des nouveaux mots cibles et sur les patterns oculomoteurs associés. À notre connaissance, aucune étude ne s'est centrée sur les propriétés formelles des mots à apprendre, notamment une dimension orthographique dénommée depuis peu « marquage orthographique » (Casaponsa, Carreiras et Duñabeitia, 2014 ; Commissaire, Audusseau et Casalis, 2019). Les mots « marqués » d'une langue comprennent des patterns orthographiques (lettres, bi/trigrammes) typiques d'une langue tandis que les mots « non marqués » ont des patterns orthographiques plutôt plausibles dans les deux langues du bilingue. Ainsi, le mot anglais « *night* » peut être considéré comme marqué de l'anglais (-ght) tandis que le mot « *house* » est non marqué. Si des études ont montré que les individus bilingues jugeaient plus rapidement les mots marqués que ceux non marqués dans des tâches de décision de langue ou lexicale, seule une étude à notre connaissance a porté sur l'apprentissage de ces mots en L2 et montré un avantage des mots non marqués (Bartolotti et Marian, 2017).

L'objectif initial de notre étude était d'examiner l'influence du marquage orthographique sur l'apprentissage de mots en intégrant dans des textes des pseudo-mots marqués de l'anglais versus non marqués. Notre intérêt se centrait sur 1° l'apprentissage de leur forme orthographique et 2° la capacité à inférer leur sens, ces deux dimensions étant mesurées par des épreuves proposées après la lecture, et sur 3° les patterns oculomoteurs observés sur ces mots au cours de la lecture. L'objectif était également d'étudier l'impact de la langue du texte – et du coût cognitif associé – sur cet apprentissage en comparant les traitements sur ces items cibles insérés dans un texte en L1 (i.e., français) ou sa traduction en L2 (i.e., anglais). Compte tenu des difficultés depuis la crise sanitaire, seule l'étude pilote pourra être présentée, dont l'objectif était de vérifier le matériel de la phase de lecture et la validité des mesures d'apprentissage orthographique et sémantique.

Ainsi, si l'étude principale comprendra des adultes francophones de niveau avancé en langue anglaise, l'étude pilote ne prend en compte que le niveau de français, la L1 des participants. Ceux-ci participent à deux phases expérimentales, i.e., la lecture de texte suivie de la mesure de l'apprentissage.

Lecture de texte. Les textes utilisés proviennent des chapitres 1 à 4 du livre « La Guerre des Clans », traduction française de « Into the Wild » de E. Hunter. Ce texte, conseillé à partir de 9 ans, était choisi pour permettre une compréhension aisée en français et anglais, une condition *sine qua non* pour qu'un apprentissage de vocabulaire puisse avoir lieu (Nation, 2006), mais également en vue d'étendre à plus long terme cette étude à de plus jeunes lecteurs. Un total de 15 paires de pseudo-mots homophones étaient construits, dont la moitié était considérée comme marquée (e.g., *jowth*, *joath*) et l'autre comme non marquée (e.g., *blince*, *blinse*). L'un des items de la paire était présenté dans une version du texte, l'autre dans la seconde, et les versions étaient contrebalancées pour les sujets. Les items remplaçaient des mots du texte et présentaient un nombre de répétitions allant de 3 à 22, cette variable pouvant ainsi également être considérée dans les analyses.

Mesure de l'apprentissage. Compte tenu de la nature pilote de cette étude et de notre volonté de mesurer diverses formes d'apprentissages, dans leurs modalités perceptive et productive, un ensemble de 6 tâches était proposé aux participants. Une tâche de **rappel libre** permettait de déterminer le nombre et type de pseudo-mots spontanément rappelés par les participants. Elle était suivie d'une **dictée** de ces pseudo-mots puis d'un **choix orthographique**, épreuve dans laquelle le participant devait retrouver l'item cible parmi 4 options dont son pseudohomophone et deux distracteurs visuels. Puis, deux tâches centrées sur le sens des mots étaient proposées : une tâche de **définition** dont la consigne était de définir le pseudo-mot et proposer une traduction en langue française, suivie d'une tâche de **choix sémantique** dans laquelle le participant devait retrouver la bonne traduction en français parmi 5 options plus ou moins proches au niveau sémantique et grammatical. Une tâche de **dénomination orale** était enfin présentée et incluait les items cibles et leurs pseudohomophones. Notons que des questions de **compréhension** étaient également proposées, permettant de vérifier la bonne lecture du texte par le participant.

Seuls des résultats préliminaires pourront être présentés. Les aspects méthodologiques relatifs aux tâches utilisées et plus théoriques relatifs au concept d'apprentissage incident seront discutés. Nous pourrions ainsi nous interroger sur la place que pourrait avoir cette modalité d'apprentissage dans les séquences pédagogiques proposées en primaire et secondaire et/ou dans le cadre du travail extrascolaire, et la manière dont elle pourrait être associée à un enseignement plus explicite du vocabulaire et de l'orthographe lexicale, dont les bénéfices majeurs paraissent par ailleurs clairement avérés (e.g., Kemper et al., 2012).

Références bibliographiques

- Bartolotti, J. et Marian, V. (2017). Orthographic knowledge and lexical form influence vocabulary learning. *Applied psycholinguistics*, 38(2), 427-456.
- Casaponsa, A., Carreiras, M. et Duñabeitia, J. A. (2014). Discriminating languages in bilingual contexts: the impact of orthographic markedness. *Frontiers in psychology*, 5, 424.
- Commissaire, E., Audusseau, J. et Casalis, S. (2019). Disentangling cross-language orthographic neighborhood from markedness effects in L2 visual word recognition. *Psychonomic bulletin & review*, 26(1), 353-359.
- Elgort, I., Brysbaert, M., Stevens, M. et Van Assche, E. (2018). Contextual word learning during reading in a second language: An eye-movement study. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 341-366.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction. Dans N. C. Ellis (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 1-32). San Diego, CA: Academic Press.
- Godfroid, A., Ahn, J., Choi, I., Ballard, L., Cui, Y., Johnston, S., ... et Yoon, H. J. (2018). Incidental vocabulary learning in a natural reading context: An eye-tracking study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(3), 563-584.
- Kemper, M. J., Verhoeven, L. et Bosman, A. M. (2012). Implicit and explicit instruction of spelling rules. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 639-649.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian modern language review*, 59(4), 567-587.
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian modern language review*, 63(1), 59-82.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Waring, R. et Nation, I. S. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English speaking world*, 4, 97-110.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied linguistics*, 28(1), 46-65.
- Webb, S. et Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

Les effets des dispositifs et des pratiques

Lundi 25 octobre à 14 h 45

Apprentissage de l'orthographe lexicale : apports de dispositifs d'enseignement explicite à l'école primaire

Pascale Nootens, Université de Sherbrooke, CREALEC

Anne-Lise Doyen, Université d'Orléans, LLL

Magali Noyer-Martin, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, CHArt

Érika Simard-Dupuis, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne (UPEC), CHArt / Université de Sherbrooke, CREALEC

Résumé. L'acquisition de l'orthographe française est complexe, car elle nécessite de multiples connaissances et stratégies. L'orthographe demeure d'ailleurs peu maîtrisée chez l'élève francophone, malgré son enseignement explicite à l'école primaire. Se pose donc la question des dispositifs d'enseignement soutenant le mieux cet apprentissage. Cette présentation fait état de travaux sur les apports et limites de dispositifs d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale, et permet de dégager quelques recommandations pour la pratique.

1. Introduction

L'acquisition de l'orthographe française est complexe, car elle nécessite l'intégration de multiples connaissances et stratégies (Pacton et Afonso Jaco, 2015). L'orthographe demeure d'ailleurs peu maîtrisée chez l'élève francophone, malgré son enseignement explicite en classe élémentaire (Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013). Une méta-analyse de Graham et Santangelo (2014) confirme néanmoins les effets positifs d'un enseignement explicite et systématique de l'orthographe sur les performances des élèves durant leur scolarité obligatoire. Puisque divers dispositifs d'enseignement explicite ont été expérimentés auprès d'élèves de différents âges, se pose la question de leur efficacité respective.

Dans cette communication, nous proposons d'examiner les apports de quelques dispositifs d'enseignement explicite ayant été expérimentés, en distinguant deux types d'interventions. Le premier type relève d'entraînements et vise le développement, guidé et systématique, sur plusieurs séances, de certaines connaissances et stratégies liées à la production orthographique. Le second type mise sur les rétroactions de l'adulte à propos des productions de l'élève comme « vecteur d'apprentissage » des caractéristiques du code orthographique par l'apprenant (Nootens, Doyen, Noyer-Martin et Simard-Dupuis, 2019). Les résultats issus de l'expérimentation de ces dispositifs permettent de dégager quelques recommandations pour la pratique.

2. Apports de quelques programmes d'entraînement à l'orthographe lexicale

Fayol, Grimaud et Jacquier (2013) ont montré, auprès d'élèves francophones de deuxième année primaire (âgés de 7-8 ans), les effets positifs d'un entraînement portant sur l'analyse explicite et systématique de la forme orthographique de mots jugés difficiles à acquérir. Les chercheurs rapportent néanmoins des effets moins marqués pour les mots rares que pour les mots fréquents, ce qui tend à soutenir l'importance de l'apprentissage implicite préalable de

connaissances orthographiques relatives aux mots, soutenant ensuite l'apprentissage explicite de leur forme orthographique.

Arra et Aaron (2001) ont pour leur part comparé, auprès d'élèves anglophones de deuxième année faibles orthographes, les effets respectifs d'un entraînement à la conscience phonémique et aux correspondances phonèmes-graphèmes, et d'un entraînement centré sur la mémorisation de la forme orthographique de mots. Les résultats montrent qu'un entraînement linguistique, visant le développement de la conscience phonémique, associé à un apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes, est plus efficace qu'un entraînement centré sur la seule mémorisation de la forme orthographique de mots, chez cette population de faibles orthographes au début du primaire. Les bénéfices d'un entraînement explicite sur la progression orthographique chez de faibles scripteurs – cette fois-ci en rédaction de textes – ont également été relevés par une autre étude étatsunienne (Berninger, Vaughan, Abbott, Begay, Coleman, Curtin *et al.*, 2002). Celle-ci, menée auprès d'élèves de troisième année (âgés de 8-9 ans), a étudié les effets respectifs d'entraînements explicites, isolés ou combinés, en orthographe et en rédaction, sur les performances orthographiques lexicales. Cette étude a permis de montrer la supériorité d'un enseignement explicite dit combiné de l'orthographe et de la rédaction, en contexte signifiant de communication écrite en classe, sur le développement des compétences orthographiques et rédactionnelles chez ces faibles scripteurs de troisième année.

L'apprentissage de l'orthographe ne se limitant pas à la gestion de la dimension lexicale pour les scripteurs francophones ou anglophones, par exemple, certaines études ont également étudié les effets d'entraînements explicites mettant l'accent sur la dimension morphologique de la langue écrite. En comparaison à celles étudiant les effets d'interventions ciblant l'orthographe lexicale, ces études sont par ailleurs en nombre plus restreint et doivent être complétées. Globalement, les études réalisées appuient la pertinence d'entraînements explicites sur la morphologie à l'écrit pour encourager le développement des habiletés orthographiques. C'est le cas, par exemple, de Casalis, Pacton, Lefevre et Fayol (2018), qui ont montré l'intérêt d'un entraînement explicite basé sur l'analyse morphologique lexicale chez des élèves francophones de troisième année (âgés de 8-9 ans). Devonshire et Fluck (2010) rendent compte pour leur part de la pertinence d'un entraînement combiné à la morphologie lexicale et aux correspondances phonèmes-graphèmes pour l'amélioration des performances orthographiques d'élèves anglophones de mi primaire (âgés de 8-9 et 9-10 ans) et du début primaire (âgés de 6-7 et 7-8 ans) (Devonshire, Morris et Fluck, 2013). Au regard des conditions d'entraînement efficace à la morphologie, Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997) soulignent quant à eux l'efficacité supérieure de l'entraînement à la morphologie lexicale en contexte d'histoire plutôt qu'en contexte de mots isolés, chez des élèves anglophones de troisième année (âgés de 8-9 ans).

3. Apports de dispositifs basés sur les rétroactions des enseignants aux élèves

Outre les programmes d'entraînement visant l'appropriation, guidée, de connaissances et stratégies orthographiques, d'autres dispositifs d'enseignement s'appuient sur les rétroactions de l'enseignant quant à la qualité des productions orthographiques de jeunes scripteurs. Des études auprès d'enfants de maternelle, au développement typique ou à risque de présenter des difficultés d'apprentissage, rendent compte des effets positifs de ces dispositifs d'enseignement explicite en appui aux premières tentatives d'écriture, situations d'orthographe approchées ou *invented spelling* (pour une synthèse, voir Pulido et Morin, 2016 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Entre autres, Sénéchal, Ouellette, Pagan et Lever (2012) ont montré que des interventions encourageant l'évolution progressive des premières tentatives d'écriture en

maternelle (enfants âgés de 5-6 ans) – au moyen de rétroactions de l'adulte – étaient plus efficaces qu'un entraînement à la conscience phonologique ou que des activités de lecture d'histoires.

Enfin, Arra et Aaron (2001) ont comparé, auprès d'élèves anglophones de deuxième année (âgés de 7-8 ans) en difficultés de lecture, les effets d'entraînements, l'un misant sur des rétroactions quant à la nature des erreurs produites, l'autre misant d'emblée sur l'orthographe conventionnelle de chacun des mots produits. Les résultats montrent l'efficacité supérieure de rétroactions offertes à l'élève sur la nature des erreurs orthographiques produites, comparativement à la simple observation de la forme orthographique correcte des mots.

Ces études montrent les bénéfices d'interventions précoces misant sur les tentatives orthographiques des jeunes élèves et sur les rétroactions de l'enseignant sur ces productions, contribuant en maternelle et au début du primaire à l'appropriation du code orthographique par le jeune élève.

4. Conclusion et perspectives : quelques recommandations pour un enseignement explicite de l'orthographe lexicale

Les résultats des études expérimentales explorées permettent de dégager certaines recommandations pour la pratique. Ces résultats confirment d'abord l'importance d'un enseignement explicite précoce de l'orthographe lexicale. Les jeunes élèves mobilisent en effet, dès la maternelle, différentes connaissances et stratégies pour produire des mots. L'intérêt des pratiques d'orthographe approchées est par ailleurs démontré, à cette période d'acquisition.

Des études soulignent également l'apport d'entraînements explicites combinés des diverses composantes orthographiques sur les compétences en orthographe chez les élèves plus âgés du primaire. Ces travaux montrent aussi l'importance d'inscrire ces entraînements en situations signifiantes et complexes de lecture et d'écriture, plutôt qu'en contexte isolé.

Le rôle positif des rétroactions de l'enseignant sur les productions de l'élève est en outre souligné par certains travaux, qui montrent que ces interactions favorisent chez l'élève l'appropriation du code orthographique.

Enfin, globalement, les données de recherche présentées confirment la pertinence des dispositifs d'enseignement explicite auprès d'élèves, non seulement ceux à développement typique, mais aussi ceux dits « à risque » ou en difficulté d'apprentissage de l'écrit. D'autres études sont néanmoins nécessaires, pour mieux documenter et éclairer le choix de pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale à privilégier dans différents contextes de classe.

Références bibliographiques

- Arra, C. T. et Aaron, P. G. (2001). Effects of psycholinguistic instruction on spelling performance. *Psychology in the Schools*, 38(4), 357-363. doi:10.1002/pits.1024
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G. et Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. doi:10.1037/0022-0663.94.2.291
- Butyniec-Thomas, J. et Woloshyn, V. E. (1997). The effects of explicit-strategy and whole-language instruction on students' spelling ability. *The Journal of Experimental Education*, 65(4), 293-302. doi:10.1080/00220973.1997.10806605
- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F. et Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.07.009
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Devonshire, V. et Fluck, M. (2010). Spelling development: Fine-tuning strategy-use and capitalising on the connections between words. *Learning and Instruction*, 20(5), 361-371. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.02.025
- Devonshire, V., Morris, P. et Fluck, M. (2013). Spelling and reading development: the effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction*, 25, 85-94. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.11.007
- Fayol, M., Grimaud, F. et Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 123, 156-163.
- Graham, S. et Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743. doi:10.1007/s11145-014-9517-0
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683. doi:10.7202/018963ar
- Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. et Simard-Dupuis, É. (2019). Apprentissage de l'orthographe lexicale et apports des dispositifs d'enseignement explicite. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 163, 750-758.
- Pulido, L. et Morin, M.-F. (2016). L'accompagnement des premières écritures : effets et pratiques – une synthèse In M.-F. Morin, D. Alamargot, et C. Gonçalves (Éds.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/ Contributions about learning to read and write* (p. 58–80). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke. doi:10.17118/11143/10229
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S. et Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25(4), 917-934. doi:10.1007/s11145-011-9310-2

Effet d'un entraînement explicite intensif en morphologie dérivationnelle sur l'orthographe lexicale chez des enfants de 6P (CM1)

Estelle Ardanouy, Université de Genève, Acquisition et troubles du langage.

Hélène Delage, Université de Genève, Troubles du langage : évaluation et remédiation.

Pascal Zesiger, Université de Genève, Acquisition et troubles du langage.

Résumé. Notre première étude, avant une future application numérique, vise à entraîner spécifiquement la morphologie dérivationnelle de manière explicite dans le but d'améliorer les performances en orthographe lexicale. Quatre classes participent à l'étude ; deux reçoivent un l'entraînement en morphologie et les deux autres un entraînement contrôle visuo-sémantique ciblant l'orthographe de mots inconsistants. Les résultats montrent un effet significatif uniquement de l'entraînement morphologique sur les mots entraînés (effet d'apprentissage) et non entraînés (effet de généralisation).

Abstract. *Effect of intensive explicit training in derivational morphology on lexical spelling in grade 4 children.* Our first study, prior to a future numerical application, aims to specifically train derivational morphology explicitly in order to improve lexical spelling performance. Four classes participated in the study; two received morphology training and the other two received visuo-semantic control training targeting the spelling of inconsistent words. The results show a significant effect of morphology training only, on trained (learning effect) and untrained words (generalization effect).

1. Introduction

De nombreuses études suggèrent que la morphologie dérivationnelle aide à mieux orthographier, en particulier dans des langues opaques comme le français, grâce à son pouvoir génératif (Carlisle et Stone, 2005). La morphologie concerne l'étude de la formation des mots complexes et plus précisément l'étude des morphèmes qui sont les plus petites unités porteuses de sens au sein du mot (Nagy et al., 2014). La morphologie dérivationnelle est une partie du domaine de la linguistique qui concerne la formation des mots et permet la création de nouveaux mots par ajout à un radical ou une base d'un préfixe ou d'un suffixe.

L'influence de la morphologie augmente avec le nombre d'années d'exposition à la langue écrite (Kemp, 2006 ; Pacton et al., 2005). Deacon et collaborateurs (2009) établissent un lien prédictif et même un rapport de causalité entre la conscience morphologique et l'orthographe : un bon niveau en conscience morphologique au 2^e grade (CE1) induirait un bon niveau ultérieur en orthographe, au 4^e grade (CM1). Aucune étude longitudinale de ce type n'existe en langue française, à notre connaissance, même si plusieurs études ont mis en évidence des corrélations entre ces deux domaines en français aux 3^e et 4^e grade (Casalis et al., 2011 ; Fejzo, 2016).

De plus, plusieurs études montrent que les enfants orthographient mieux des mots qui ont une explication morphologique. C'est notamment le cas pour les lettres finales muettes de mots : les enfants écrivent correctement la lettre muette plus souvent dans la condition morphologique, c'est-à-dire quand l'enfant peut utiliser un mot de la même famille ou le féminin pour la déduire (le mot « bavard » est mieux écrit car on peut utiliser les mots

« bavarder, bavarde ») que dans la condition contrôle (« foulard » qui n'a pas de dérivé morphologique) (Pacton et al., 2018 ; Sénéchal et al., 2006). Une étude de Casalis et collaborateurs (2011) montre également que les enfants orthographient mieux le graphème /ai/ dans les mots qui ont des dérivés morphologiques comme « lait » (laitage, laitier) vs « falaise » (pas de dérivé morphologique). Les apprenants utilisent donc leurs connaissances morphologiques pour écrire des mots reliés.

Au regard du rôle de la morphologie dans la maîtrise de différents aspects du langage oral et écrit (orthographe, mais également lecture – décodage et compréhension, et lexique), plusieurs méta-analyses soulignent l'intérêt d'entraînement de la morphologie. Ainsi, celle de Goodwin et Ahn (2013) rapporte un effet faible à modéré d'entraînements morphologiques sur les compétences orthographiques ($d = 0.30$) chez des enfants sans trouble de la fin de la maternelle à la fin du collège. Il est noté un effet plus important chez les jeunes enfants comparativement aux plus âgés. Les interventions se révèlent efficaces à partir de la première heure de pratique. Il n'est pas relevé de différence significative lorsque l'entraînement est mené en grand groupe ($d = 0.29$), petit groupe ($d = 0.35$) ou en individuel ($d = 0.42$) même si une tendance se dessine pour un effet plus élevé dans les deux dernières conditions (pour une revue, voir Zesiger et Ardanouy, 2021).

Peu d'études en langue française ont porté sur l'entraînement de la morphologie dérivationnelle dans le but d'améliorer l'orthographe lexicale d'enfants en âge de primaire (Casalis et al., 2018). C'est pourquoi nous avons choisi de créer un entraînement en morphologie dérivationnelle et de vérifier son efficacité auprès d'enfants en CM1. L'objectif premier est de mesurer des progrès en conscience morphologique. Les objectifs secondaires sont (1) une généralisation à l'orthographe lexicale et à la lecture (vitesse et précision), et (2) le maintien de l'ensemble de ces effets dans le temps (post-test différé).

2. Méthode

2.1. Participants et matériel

Un total de 70 enfants ($M = 9;8$) en classe de 6P, équivalent au CM1, dans quatre écoles genevoises ont participé à l'étude. Deux groupes ont été constitués : un groupe de 36 enfants a suivi l'entraînement en morphologie dérivationnelle et un autre de 34 enfants a suivi l'entraînement contrôle visuo-sémantique. Les deux groupes ne différaient pas au niveau de l'âge, du lexique, du bilinguisme, du sexe, du raisonnement non verbal et en compétences en orthographe et en lecture.

Pour mesurer les compétences orthographiques, une épreuve de productions de mots a été construite afin de mesurer plusieurs effets de l'intervention :

- Effet d'apprentissage : une liste A de mots morphologiquement composés entraînée dans le groupe morphologie
- Effet de généralisation : une liste B de mots morphologiquement composés non entraînée (affixes étudiés mais pas les bases)
- Spécificité de l'intervention : une liste C de mots inconsistants mais non composés morphologiquement, entraînée dans le groupe contrôle visuo-sémantique mais pas dans le groupe morphologie⁹
- Spécificité de l'intervention : une liste D de mots inconsistants mais non composés morphologiquement, non entraînée.

⁹ Par exemple, le mot « verre » est considéré comme inconsistant parce qu'il a deux r mais pas morphologiquement composé.

Les mots des listes A et B sont notés sur 2 points : un point par affixe bien orthographié et un point par base bien orthographiée. Les mots de liste C et D, quant à eux, rapportent un point par mot bien écrit.

2.2. Intervention

Le design de l'étude est illustré sur la Figure 1. Les entraînements ont eu lieu au total sur une durée de 13-14 heures. Les deux entraînements ont eu lieu selon les mêmes conditions : menés par la même personne, en classe, en présence de l'enseignant pendant la même durée et avec la même fréquence. Sur les quatre classes, deux se trouvaient dans un quartier moyennement favorisé et deux dans un quartier avec un niveau socio-économique plutôt bas. Une classe de chaque niveau a reçu l'entraînement morphologique et l'entraînement visuo-sémantique.

L'entraînement morphologique a été construit en fonction des recommandations de la littérature scientifique. L'apprentissage était explicite et utilisait la modalité écrite (Goodwin et Ahn, 2013 ; Nunes et al., 2012) mais également reprenait les quatre approches décrites par Carlisle et collaborateurs (2010). Ces approches reviennent à : 1. travailler l'analyse morphologique de mots, 2. se concentrer sur le sens des affixes et des bases, 3. aider à résoudre des situations complexes pour l'analyse morphologique et 4. faire des hypothèses sur le sens de mots composés morphologiques non familiers. L'intervention s'organisait en plusieurs séances dont la structure était identique :

- Explication du sens de plusieurs affixes en classe entière
- Mise en application sur des exercices variés à l'écrit en individuel ou en petits groupes
- Correction en groupe classe en fin de séance

L'entraînement contrôle visuo-sémantique ciblait l'orthographe de mots inconsistants mais non composés morphologiquement. Pour cela, nous avons utilisé une méthode créée par l'équipe de Valdois et collaborateurs (2003), l'Orthographe illustrée, qui met en dessin les difficultés orthographiques d'un mot afin de mieux les retenir (voir Figure 1). En début d'intervention, les enfants étaient sensibilisés à l'imagerie mentale afin d'être capable de se représenter le mot. Ensuite, chaque session consistait en la rétention de 8 mots. À la fin de chaque semaine d'entraînement, une session de révision était réalisée.

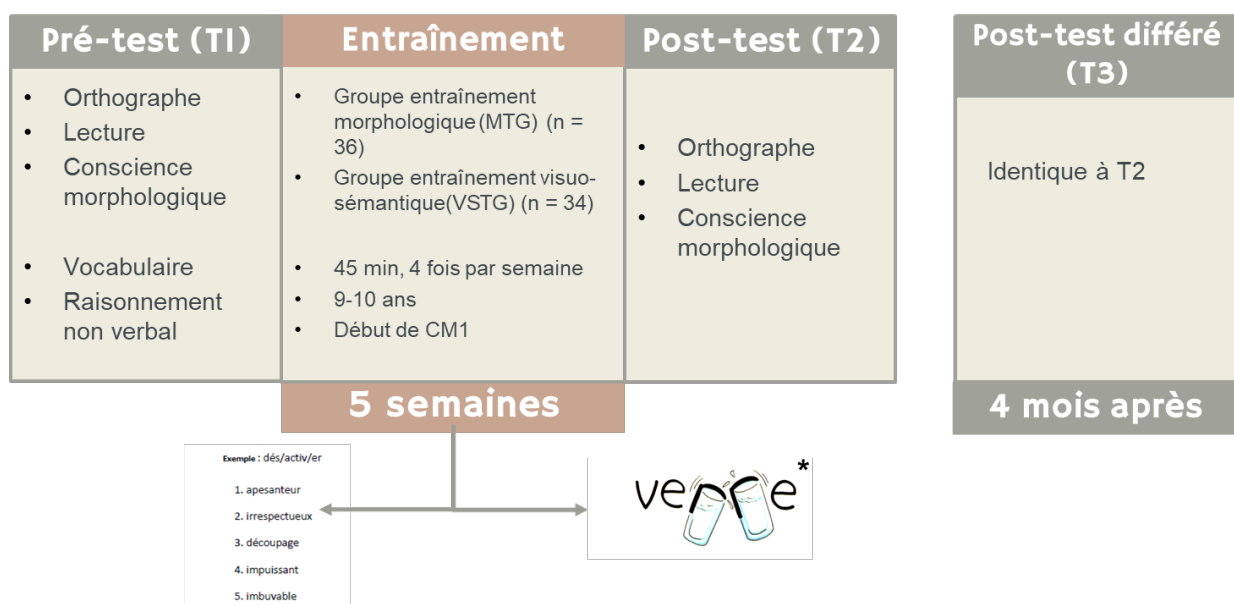


Figure 1. Design de l'étude

3. Résultats et Discussion

Les résultats pour la liste de mot A sont présentés en Figure 2. Une Anova à mesure répétée a permis de mettre en avant une amélioration significative des mots entraînés de la liste A à T2 (affixes : $d = 2.9$; bases : $d = 2.1$) mais également à T3 (affixes : $d = 2.32$; bases : $d = 1.86$). En effet, il est noté une progression dans le groupe morphologie avec un maintien dans le temps, quatre mois plus tard. Une progression est également notée entre T1 et T3 pour l'orthographe des bases dans le groupe visuo-sémantique mais avec une taille d'effet bien plus faible ($d = 0.21$).

L'entraînement morphologique a donc permis une amélioration des mots entraînés, ce qui revient à affirmer qu'un effet d'apprentissage a été relevé dans le groupe morphologie.

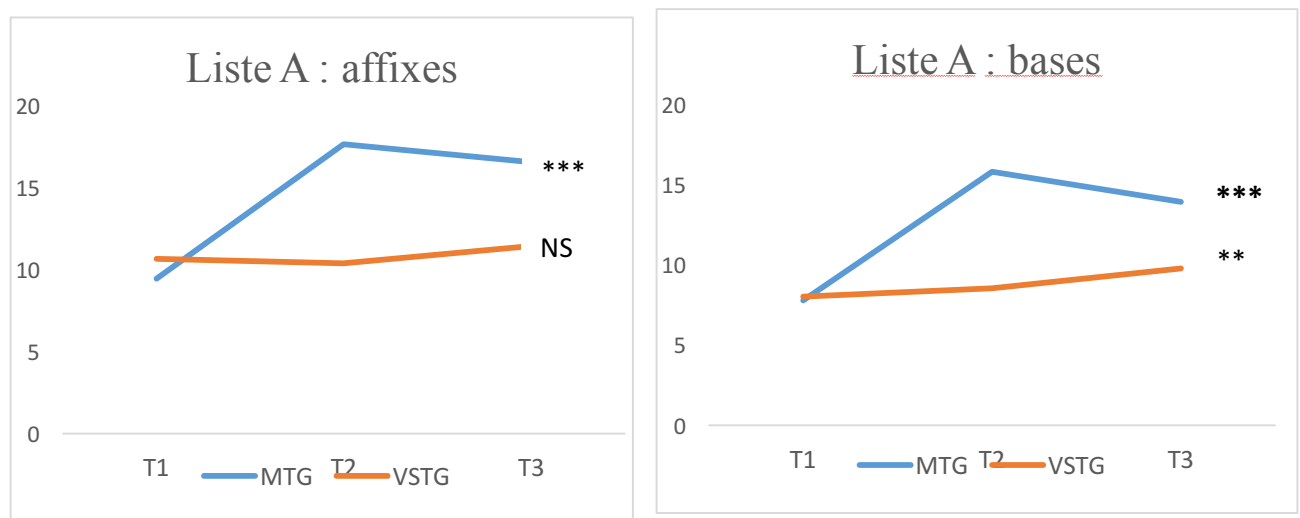


Figure 2. Panneau de gauche : Résultats obtenus pour l'orthographe des affixes pour la liste entraînée par le groupe morphologie aux trois temps : T1, T2 et T3. MTG : groupe morphologie. VSTG : groupe visuo-sémantique.

Panneau de droite : Résultats obtenus pour l'orthographe des bases pour la liste entraînée par le groupe morphologie aux trois temps : T1, T2 et T3.

Pour la liste B, une Anova à mesure répétée a permis de mettre en avant une amélioration significative des mots non entraînés de la liste B à T2 (affixes : $d = 1.82$; bases : $d = 0.92$) mais également à T3 (affixes : $d = 1.76$; bases : $d = 0.96$). En effet, il est noté une progression uniquement dans le groupe morphologie avec un maintien dans le temps, quatre mois plus tard.

L'entraînement morphologique a donc permis une amélioration des mots non entraînés, ce qui revient à affirmer qu'un effet de généralisation a été relevé dans le groupe morphologie. Ce résultat est très intéressant puisqu'il montre la capacité des enfants à analyser les mots en morphèmes et à repérer des bases ou des affixes connus pour mieux orthographier les mots complexes.

La liste C met en évidence un effet significatif seulement dans le groupe visuo-sémantique. Aucun progrès n'est noté pour la liste D. Ces résultats signent la spécificité de l'intervention. Les enfants du groupe morphologie n'ont pas simplement progressé de manière globale en orthographe mais ont bien progressé spécifiquement sur les mots morphologiquement composés.

Nos résultats rejoignent donc ceux de Casalis et collaborateurs (2018) en étendant leur portée. En effet, dans cette dernière étude, le groupe contrôle ne suivait pas d'entraînement

spécifique ciblant l'orthographe et les intervenants menant l'étude n'étaient pas les mêmes. De plus, les effets d'apprentissage et de généralisation ont pu être mis en évidence sur un nombre d'items plus important (seulement 9 dans l'étude de Casalis et coll. contre 20 par liste pour la nôtre).

Cette étude a permis de mettre en évidence l'intérêt de l'utilisation la morphologie dérivationnelle en classe pour l'amélioration de l'orthographe lexicale. Une application numérique est en cours de réalisation afin de permettre aux enfants de s'entraîner de manière ludique, répétée et explicite, en classe ou à la maison.

Références bibliographiques

- Carlisle, J. F., McBride-Chang, C., Nagy, W. et Nunes, T. (2010). Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>
- Carlisle, J. F. et Stone, C. A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 428- 449. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.4.3>
- Casalis, S., Deacon, S. H. et Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 499- 511. <https://doi.org/10.1017/S014271641100018X>
- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F. et Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.009>
- Deacon, S. H., Kirby, J. R. et Casselman-Bell, M. (2009). How Robust is the Contribution of Morphological Awareness to General Spelling Outcomes? *Reading Psychology*, 30(4), 301-318. <https://doi.org/10.1080/02702710802412057>
- Fejzo, A. (2016). The contribution of morphological awareness to the spelling of morphemes and morphologically complex words in French. *Reading and Writing*, 29(2), 207-228. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9586-8>
- Goodwin, A. P. et Ahn, S. (2013). A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257-285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>
- Kemp, N. (2006). Children's spelling of base, inflected, and derived words : Links with morphological awareness. *Reading and Writing*, 19(7), 737-765. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9001-6>
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. et Goodwin, A. P. (2014). Morphological Knowledge and Literacy Acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Nunes, T., Bryant, P. et Barros, R. (2012). The development of word recognition and its significance for comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 959-973. <https://doi.org/10.1037/a0027412>
- Pacton, S., Afonso Jaco, A., Nys, M., Foulon, J.-N., Treiman, R. et Peereboom, R. (2018). Children benefit from morphological relatedness independently of orthographic relatedness when they learn to spell new words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 171, 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.02.003>
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2005). Children's Implicit Learning of Graphotactic and Morphological Regularities. *Child Development*, 76(2), 324-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00848.a.x>
- Sénéchal, M., Basque, M. T. et Leclaire, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(4), 231-254. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.05.003>
- Valdois, S., Hulin, M., de Pratz, M.-P. et Seron, X. (2003). *L'orthographe illustrée: A visuo-semantic method to improve word specific spelling*. OrthoEditions.
- Zesiger, P. et Ardanouy, E. (2021). L'efficacité des prises en charge des troubles des apprentissages du langage écrit. Que disent les revues systématiques ? *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 173.

Apprendre à réviser collectivement les accords catégoriels dans le syntagme nominal en CE1

Sandrine Wattelet-Millet, CY Cergy Paris Université, Laboratoire Agora (UR 7392)

Jacques David, CY Cergy Paris Université, INSPE de l'académie de Versailles, Laboratoire Agora (UR 7392), Laboratoire Clesthia (ÉA 7345)

Résumé. Soixante-seize élèves de CE1 hors REP de la région parisienne ont participé à une étude visant à mesurer les effets d'un dispositif de révision collective d'un texte dicté, la *dictée révisée*, sur leurs compétences morphographiques. Cette dictée, qui suscite les interactions entre élèves autour des graphies produites et sollicite la mise en œuvre de raisonnements grammaticaux, a été utilisée pendant une année scolaire par trente élèves de la cohorte. En nous appuyant sur l'analyse quantitative et qualitative du double corpus composé de 45 phrases dictées soit 2970 syntagmes nominaux et de 10 entretiens métagraphiques, nous décrirons son impact autour de trois problèmes posés par notre système d'écriture sur son versant sémiographique à savoir i) l'amuïssement des marques morphographiques, ii) leur redondance et iii) l'hétérographie des formes homophones.

Abstract. *Learn to revise gender and plural agreements in the nominal group in the second year of primary school.* Seventy-six pupils in their second year of primary education in the suburbs of Paris are involved in a study aimed for measuring the effects of reflexive dictation, "revised" dictation, on their morphographic skills. This dictation, which stimulates interactions between students around the graphs produced and calls for the implementation of grammatical reasoning, was used during one school year by thirty students in the cohort. Based on the quantitative and qualitative analysis of the double corpus composed of 45 dictated sentences matched 2970 nominal syntagms and 10 metagraphic interviews, we will describe its impact around three problems posed by our writing system on its semigraphical aspect namely i) the inaudibility of morphographic marks, ii) their redundancy and iii) the heterography of homophone forms.

Depuis plusieurs décennies, nous assistons à une utilisation croissante des technologies numériques qui s'accompagne d'une diversification des pratiques de l'écrit, tant de la part des élèves (Joannidès, 2014) que dans les usages sociaux et professionnels en général. La place de l'écrit en production et en réception s'est ainsi étendue dans toutes les sphères scolaires, professionnelles et privées. Dans ce contexte, savoir rédiger des textes et par là-même orthographier sont devenus des compétences indispensables *à fortiori* lorsque l'on sait que la maîtrise de l'orthographe constitue un facteur déterminant de la réussite scolaire comme de l'intégration sociale, plus particulièrement en France. Son apprentissage représente donc un enjeu majeur pour l'école. Or les études réalisées depuis une trentaine d'années (MEN-DEP, 1996 ; Manesse et Cogis 2007 ; Andreu et Steinmetz, 2016) ont mis en évidence un recul des performances orthographiques des élèves de primaire, mais aussi du secondaire, principalement sur les composantes grammaticales. La persistance des erreurs dans ce domaine, constatée au fil des études, pose alors la question des pratiques d'enseignement et des dispositifs utilisés pour construire efficacement des compétences orthographiques à tous les niveaux scolaires,

jusqu'aux cursus universitaires (David et Rinck, 2021). À ce jour, nous disposons de plusieurs travaux s'intéressant à cette question, surtout à la fin de la scolarité primaire (Geoffre, 2013 ; Bonnal, 2016) ; ils s'étendent progressivement au secondaire (Nadeau et Fisher, 2014 ; Le Levier *et alii*, 2018). En revanche, peu de recherches concernent l'apprentissage de l'orthographe au début du cycle élémentaire (Brissaud *et alii*, 2016). Malgré le peu d'études disponibles à ce niveau, toutes s'accordent sur un même constat : les classes dans lesquelles des progrès significatifs en orthographe grammaticale sont relevés sont celles recourant à des dictées réflexives, engageant les élèves à raisonner sur la langue et à expliquer les phénomènes orthographiques rencontrés.



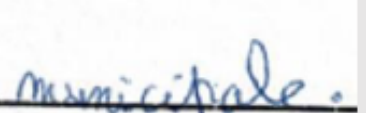
Dans ce contexte, nous avons engagé une étude auprès de soixante-seize élèves de CE1 (deuxième primaire) hors REP de la région parisienne. Nous avons ainsi expérimenté un dispositif de dictée, qualifiée de dictée *révisée* (David et Wattelet, 2016 ; Wattelet-Millet, 2019), conduisant les élèves à justifier leurs choix orthographiques en explicitant des connaissances et des procédures spécifiques, et en mobilisant la métalangue grammaticale. Nous avons mis au point ce dispositif par référence à d'autres, également proches (Arabyan, 1990 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Cogis, 2005), mais en insistant sur la phase de révision collective avec l'enseignant qui constitue le temps d'apprentissage le plus important. L'objectif est d'analyser les effets de ce travail de révision sur les performances orthographiques des élèves et sur leurs capacités de raisonnement métagraphique. Notre hypothèse est que l'utilisation de ce dispositif va favoriser l'acquisition, le transfert et la maîtrise, à terme, de procédures et de savoirs ajustés, notamment pour la gestion des accords dans le syntagme nominal.

Pour mener cette recherche, nous avons convoqué plusieurs principes méthodologiques des recherches expérimentales, associés à ceux des recherches-actions. Nous avons en effet constitué deux groupes de classes : un groupe de classes témoins et un autre de classes expérimentales. Les classes témoins, au nombre de quatre, ont mobilisés quarante-six élèves. Les enseignants de ces classes ont eu recours à leur pratique habituelle de dictée, consistant à ne proposer aucun retour sur les textes dictés ; seule la correction du texte par l'enseignant était effective avec une visée essentiellement évaluative. Les classes expérimentales, au nombre de trois, ont, quant à elles, mobilisé trente élèves qui ont utilisé le dispositif de dictée *révisée* de façon hebdomadaire, durant une année scolaire. Les enseignantes de ce groupe expérimental ont été accompagnées dans l'appropriation et la mise en œuvre de ce dispositif. De fait, comme le souligne C. Brissaud, reprenant les conclusions de K. Bonnal (2016), « ce n'est pas le dispositif qui favoriserait les apprentissages mais le fait que sa mise en œuvre par l'enseignant soit plus ou moins convergente avec les principes proposés » (2018 : 27).

Pour recueillir notre corpus, nous avons procédé à la dictée d'un même ensemble de phrases trois fois dans l'année dans les classes participantes, témoins ou expérimentales. La première dictée correspond de fait à un prétest, réalisé dans toutes les classes. La troisième dictée a servi de posttest, effectué en toute fin d'année scolaire. Un test intermédiaire a également été proposé en milieu d'année, afin de décrire plus finement les évolutions observées. Dans la même période, nous avons mené des entretiens « métagraphiques » (Jaffré, 1995) avec douze élèves de quatre des sept classes participantes, témoins et expérimentales. Ces entretiens ont été enregistrés quelques jours après chaque dictée et ont tous porté sur les mêmes syntagmes ; ce qui permet de comparer les procédures utilisées et d'analyser leur évolution. Lors de ces entretiens, les élèves disposaient de leur dictée ; ce qui présente plusieurs avantages. Cela permet à l'intervieweur de s'appuyer sur des éléments tangibles pour questionner les élèves et ainsi relever les contradictions entre la trace écrite et le discours produit. Les élèves ne sont donc pas en situation d'évocation (qui est souvent liée à une mémoire aléatoire, voire défaillante), mais bien dans la situation de production. Le questionnement, a ainsi été compris en termes de *comment*, mais aussi de *quoi* et de *pourquoi* « pour favoriser la description de l'action et la décentration de la tâche » (Mauroux et Morin, 2018 : 4) et amener les élèves à

expliciter les choix orthographiques effectivement réalisés. Les questions en *quoi* et *pourquoi* ont conduit plus directement les élèves à justifier la présence ou l'absence d'un morphogramme, même quand il n'était pas relevé par l'élève. Ces entretiens ayant été menés avec une triade, les élèves pouvaient ainsi argumenter sur les graphies produites par leurs camarades et alors signifier leur accord ou leur désaccord. Ces entretiens métagraphiques suivent une démarche analogue à celles des échanges menés lors de la dictée *révisée*. À terme, nous avons recueilli un double corpus composé de 45 phrases dictées correspondant à 2970 syntagmes nominaux et de dix entretiens métagraphiques. Le recueil de ces données quantitatives et qualitatives permet ainsi une analyse complémentaire, mais aussi parfois contrastée. Les données quantitatives apportent en effet un éclairage sur les performances tendancielles des élèves, mais ne correspondent pas toutes du point de vue des habiletés exprimées à la même procédure supposée et donc à la compétence morphographique attendue. En guise d'illustration, nous prendrons ici un exemple extrait de notre corpus à savoir l'adjectif *municipale* appartenant au syntagme *la piscine municipale*. Dans le tableau 1 figurent les graphies morphologiquement normées produites lors du test 2 ainsi que les explications fournies par les élèves à propos de ces graphies.

Tableau 1 : Graphies morphologiquement normées du test 2 et explication métagraphique associée

Elèves	Graphie produite lors du test 2	Explication métagraphique portant sur le morphogramme <i>-e</i>
Rachel		[...] j'ai pas envie que le mot soit trop trop long du coup j'ai mis un <i>C-I-P-A-L-E</i> parce que j'ai mis un <i>E</i> parce que c'est <i>la</i> [accentue <i>la</i>] <i>piscine</i> une piscine et pour moi c'est du féminin
Marc		parce que je me suis dit que ça s'écrivait comme on le prononce pour moi ça s'écrit ça se dit <i>M-U-N</i> [mu] [ni] [si] [pa] [le]
Naomie		[munisipal] j'ai écrit <i>M-U-N-I-C-I-P-A-L-E</i> [munisipal] parce que je [munisipal] ça fait moche avec un <i>L</i> donc je mets un <i>E</i>

On constate ici que le seul traitement quantitatif de la morphographie pour attester des compétences orthographiques des élèves nous conduirait à conclure que l'ensemble des élèves réussit l'accord en genre de l'adjectif *municipale*. Or, en analysant les explications, on constate que ce *-e* graphique n'est le résultat d'un accord en genre que pour Rachel, qui énonce effectivement une procédure morphosyntaxique. Pour les deux autres, ce *-e* résulte soit d'un raisonnement phonographique (Marc) soit d'un raisonnement logographique (Naomie), sans lien avec un calcul grammatical. On mesure alors ici la nécessité d'associer les deux types de données, quantitatives et qualitatives, pour conclure à l'acquisition effective des compétences orthographiques.

Pour conclure, les difficultés auxquelles se heurtent les jeunes scripteurs sont liées à l'opacité de notre système orthographique, mais surtout par une importante morphographie (Fayol et Jaffré, 2008) qui reconfigure en partie les unités phonographiques, mais génère d'autres difficultés dont l'inaudibilité des marques catégorielles du genre et du nombre. À cela s'ajoute le fait que ces marques sont extrêmement redondantes, notamment dans les syntagmes nominaux entre le déterminant, le nom et les éventuels adjectifs. L'ensemble oblige à des apprentissages longs et couteux, notamment pour maîtriser les distinctions hétérographiques

des termes homophones. L'analyse des données de notre double corpus nous permettra de suivre la genèse de cette morphographie au regard des trois grands problèmes évoqués. De même, nous pourrions évaluer les effets du dispositif de dictée *révisée* en termes de performances procédurales et déclaratives et d'envisager des pistes de progression orthographique.

Références bibliographiques

- Andreu, S. et Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. *Note d'information*, 28, MEN-DEPP.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'École des lettres des collèges*, 12, 59-79.
- Bonnal, K. (2016). L'Orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. et Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 85-100.
- Brissaud, C. et Fayol, M. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits*. Paris : Cnesco.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave
- David, J. et Wattelet, S. (2016). Approcher, comprendre, maîtriser l'orthographe grammaticale au CE1. *Le français aujourd'hui*, 192, 73-93.
- David, J. et Rinck, F. (2021 à paraître). Orthographier les formes verbales du français. Quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, 211.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Geoffre, T. (2013). Vers le contrôle orthographique en cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Grenoble.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. Dans R. Bouchard et J.-C. Meyer (dir.), *Les Métalangages de la classe de français* (p. 137-138). Paris : D.F.L.M.
- Joannidès, R. (2014). L'Écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ? Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Rouen.
- 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, En ligne.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : À qui la faute ?* Paris : E.S.F.
- Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères*, 57, 123-142.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective (1996). Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et des élèves d'aujourd'hui. Comparaison à partir des épreuves du certificat d'études primaires. *Les dossiers d'éducation et formations*, 62. Paris : MEN-DEP
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique*. Rapport de recherche.
- Wattelet-Millet, S. (2019). Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée « révisée ». *Repères*, 60, 85-106.

Le savoir orthographique : du collectivement construit à l'individuellement approprié ?

Belinda Lavieu-Gwozdz, Université Paris Est Créteil, CIRCEFT

Thierry Pagnier, Université Paris Est Créteil, CIRCEFT

Résumé. L'objet de notre recherche est de comprendre la manière dont les élèves se saisissent de manières différenciées des situations didactiques qui leurs sont proposées dans le cadre de l'orthographe, notamment les interactions. La question de recherche qui guide notre protocole de recherche est la suivante : le savoir orthographique, collectivement construit peut-il être individuellement mobilisé, ressaisi par les élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés à une forme à orthographier ?

Abstract. *Spelling knowledge: from the collectively constructed to the individually appropriate?* The purpose of our research is to understand how students grasp different ways of learning situations that are proposed to them in the context of spelling, including interactions. The research question that guides our research protocol is the following: Can orthographic knowledge, collectively constructed, be mobilized individually, re-entered by students when they are confronted with a form to be spelled?

1. Introduction

La recherche dont nous rendons compte ici s'inscrit dans la suite des travaux initiés dans le cadre du projet TAO « Twictée pour apprendre l'orthographe » dont l'objectif est d'évaluer l'efficacité et les conditions d'efficacité du dispositif Twictée¹⁰ (contraction de dictée et twitter) et d'autres manières d'enseigner l'orthographe au cycle 3. Plus précisément, cette étude s'inscrit dans la continuité de nos recherches sur le discours scolaire et fait suite à notre publication au CMLF (Lavieu et Pagnier, 2020) dans laquelle nous avons analysé des séances de correction de dictées ou d'exercices d'orthographe en classe entière. En effet, la place et le rôle qu'occupent aujourd'hui les moments interactionnels dans le discours pédagogique invitent à interroger les conditions de son efficacité. De nombreuses recherches ont montré l'inégale efficacité des interactions lorsqu'il s'agit d'apprendre. Utiliser le langage pour apprendre et qui plus est pour apprendre le fonctionnement de la langue nécessite effectivement la construction d'un discours second sur cet objet du monde particulier qu'est la langue. Selon Bernstein (2007) et Bautier (2002) tous les échanges ne se valent pas, n'ont pas de fonction cognitive d'apprentissage d'une part, et tous les élèves n'ont pas les mêmes « habitus langagiers » ou modes d'usage du langage d'autre part (Bernstein, 1975 ; Lahire, 2000 ; Pagnier, 2011). Dans un contexte d'horizontalisation des échanges (entre pairs), nous avons cherché à savoir ce qu'il en était du discours adressé au groupe classe.

Il s'agit dans cette communication de comparer ce qui a été collectivement construit lors de corrections collectives, en groupe classe, d'exercices de grammaire ou de dictées (Lavieu et Pagnier, 2020) et de voir ce qu'il en reste quand on interroge individuellement les élèves lors d'entretiens métalinguistiques à partir d'une dictée : le savoir orthographique, collectivement

¹⁰ <https://www.twictee.org/twictee/>

construit est-il individuellement approprié et mobilisé, ressaisi par les élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés à un choix orthographique et quelles différences peut-on observer selon les profils d'élèves, les bassins d'enseignement, la participation ou non à un dispositif innovant comme celui de la Twictée ?

2. Protocole d'enquête et corpus

Le recueil de données a été effectué par l'ensemble des membres de l'équipe. Grâce à la collaboration avec les partenaires du projet (association Twictée et rectorats), 41 classes ont été sélectionnées au total dans des milieux contrastés dans deux académies (Créteil et Grenoble). Les critères de choix étaient que les enseignants devaient avoir plusieurs années d'expériences, pratiquer la Twictée depuis au moins un an pour les enseignants des classes twictantes et être d'accord pour participer à l'étude qui s'est déroulée en 2017-2018. Parmi les classes répondant à ces critères, celles du cycle 3, les plus nombreuses, ont été retenues. Ce cycle, à la charnière du premier et second degré, vise à consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux en vue des apprentissages ultérieurs : il offre ainsi un terrain propice à l'évaluation des apprentissages orthographiques qui y sont moins fragiles qu'au cycle 2. Pour des raisons d'homogénéité entre classes twictantes vs non twictantes, REP vs non REP, nous avons, pour cette étude, sélectionné uniquement les élèves de cycle 3 (CM1, 4^e primaire et CM2, 5^e primaire) de 5 classes de chacune de ces catégories dans l'académie de Créteil.

Les élèves de ces classes ont effectué un pré-test (sept. 2017) et un post-test (juin 2018) avec différentes épreuves dont une dictée¹¹ qui a été le support des entretiens individuels, en tête à tête avec un adulte, chercheur ou non. Ces entretiens métagraphiques¹² ont donc été l'occasion de s'entretenir individuellement avec les élèves sur leurs choix orthographiques. Pour notre analyse, nous avons choisi de suivre neuf élèves par classe soit ici une cohorte de 180 élèves issus de trois profils différents (performants, moyens, faibles).

3. Résultats

3.1. Des réponses de tous les élèves et un recours à l'identification

Un premier résultat de l'analyse de ces entretiens est que les élèves ont tous proposé des réponses aux questions méta-orthographiques qui leur étaient posées. Qu'il s'agisse des classes twictantes ou non, en zone d'éducation prioritaire ou non, la situation d'entretien en tête à tête avec un adulte inconnu à propos de leur production orthographique n'a pas empêché les élèves – même les plus en difficultés – de fournir des réponses. Ceci nous semble toutefois témoigner d'un malentendu particulièrement différenciateur. En effet, comme l'ont montré plusieurs recherches récentes sur la question, tous les élèves ne parviennent pas « à produire un discours explicitant leurs choix orthographiques [...] » (Le Levier, Brissaud et Totereau, 2017, p. 69-70) et « certains élèves ne font « que » répondre aux questions posées, quand d'autres argumentent leurs réponses » (Vinel et Bautier, 2021). Selon nous, ceci peut s'expliquer par deux facteurs conjugués : d'une part, les élèves sont habitués à cette situation de communication tant dans son format (mis à part la situation de tête-à-tête) que dans son objet (la « justification » des choix orthographiques après une dictée). En effet, ce type de situation ou d'évènement de littératie s'inscrit dans le quotidien des élèves, d'autant plus après cinq années à l'école

¹¹ Dictée de la DEPP « Le soir tombait... ».

¹² Nous analysons ici plus précisément les réponses des élèves aux questions suivantes : Comment as-tu fait pour écrire la fin du mot [tôbɛ] ? Comment as-tu fait pour écrire la fin du mot « inquiets » ? Comment as-tu fait pour décider comment écrire la fin de « se demandaient » ?

primaire. D'autre part, les élèves se saisissent de manière différenciée de cette situation. Ainsi, le spectre des réponses possibles à une même question est très ouvert autorisant des manières de répondre très diverses. Ceci fait écho aux résultats de notre analyse (Lavieu-Gwozdz et Pagnier, 2019) quant à la mise en discours du savoir orthographique dans les interactions en groupe classe qui soulignait le fait que la forme du questionnement ne contraignait pas strictement la nature de la réponse fournie. L'analyse est alors conduite au moyen d'une grille distinguant trois types de réponses.

- des réponses qui visent l'identification¹³
- des réponses qui visent les procédures¹⁴
- des réponses qui visent le fonctionnement de la langue¹⁵

Comme en classe, le questionnement pendant l'entretien (« comment as-tu fait pour savoir comment écrire la fin de ce mot ») était suffisamment ouvert pour recevoir des réponses tantôt sur l'identification (« quoi »), tantôt sur les procédures (« comment ») ou encore des réponses qui visaient les régularités de la langue (« pourquoi »), même si l'introducteur « comment » pouvait orienter préférentiellement vers les procédures.

De fait, les habitudes de classe nous semblent avoir conduit les élèves à massivement s'interroger sur l'identification de la forme correcte ou de la catégorie grammaticale et à délaisser les justifications fondées sur des procédures et des régularités du système de la langue. Cette prépondérance de l'identification dans la justification rejoint également nos précédentes analyses. Si on ne peut savoir si les pratiques observées ont un impact directement observable dans les entretiens, on peut néanmoins faire l'hypothèse que ce phénomène répond à une pratique installée de longue date. Pour justifier, ce qui est verbalisée est avant tout la forme correcte ou la catégorie grammaticale sans que nécessairement cette identification soit au service d'un raisonnement (ou sa conclusion).

Ce constat général mérite par ailleurs d'être précisé en croisant ces types de réponses avec le « profil » des élèves, le bassin d'enseignement et l'adoption ou non d'un dispositif tel que la Twictée.

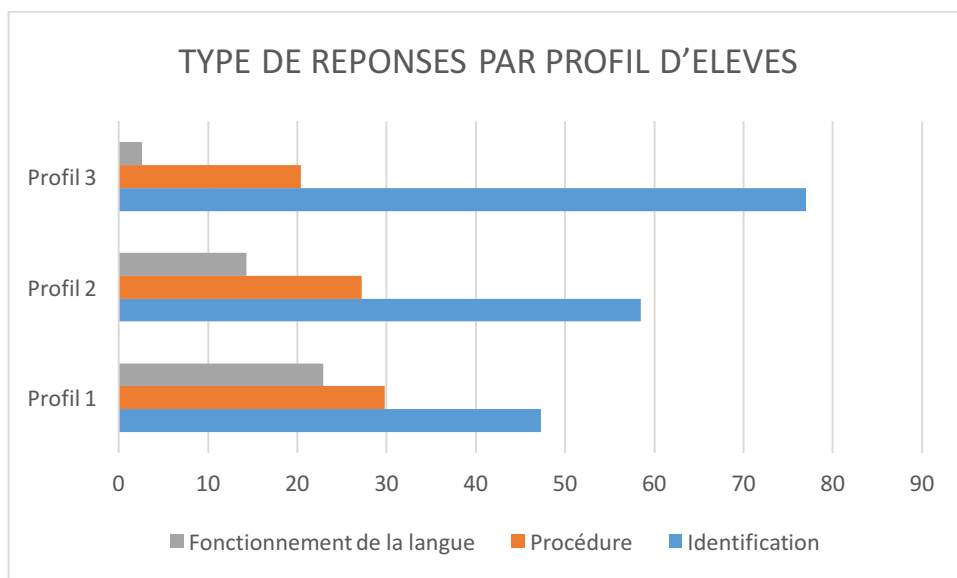
3.2. Profil, dispositif d'enseignement, bassin d'enseignement : premiers éléments de compréhension de la variété des réponses

Nous disposons pour chaque élève interrogé de l'estimation, par l'enseignant, de son niveau en orthographe, estimation corroborée par les pré-tests de notre protocole de recherche. Quel que soit le profil des élèves, c'est-à-dire qu'ils appartiennent au profil 1 (bon), au profil 2 (moyen) ou au profil 3 (faible), tous les élèves formulent des réponses dans lesquelles on trouve des éléments d'identification, c'est-à-dire la bonne réponse, la catégorie grammaticale de l'item... Toutefois, la part de chacun de ces types de réponses indique des tendances caractérisant ces profils.

¹³ Les réponses des élèves contiennent des éléments sur la bonne orthographe, ce qu'il fallait mettre.

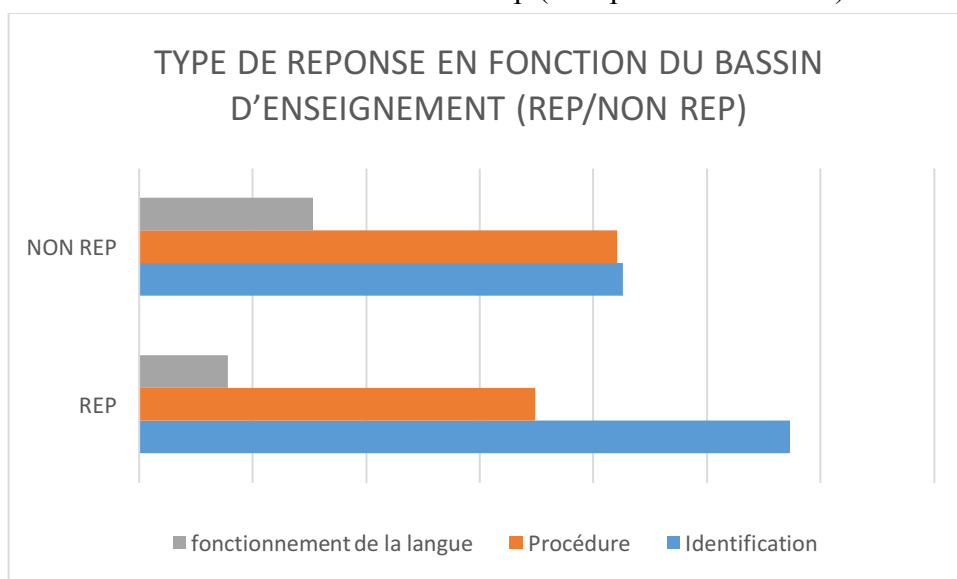
¹⁴ Les réponses des élèves contiennent des éléments sur « comment je sais que ça s'écrit comme ça ? », « quel test je peux faire pour le savoir ? »

¹⁵ Les réponses des élèves comportent une justification par une règle de fonctionnement de la langue, généralisable à d'autres mots dont le fonctionnement syntaxique serait identique. Les élèves ont donc ici repéré des comportements syntaxiques analogues et utilisent peu les mots en mention mais davantage le métalangage (voir partie 3).



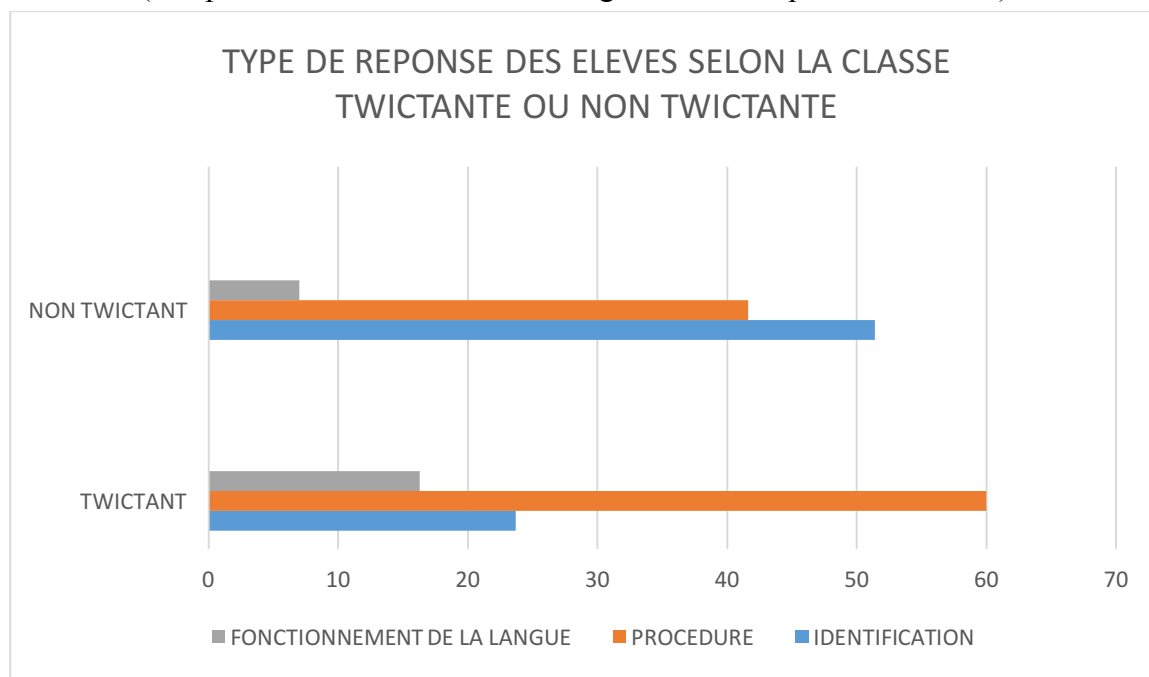
Les élèves des profils 1 et 2 ont recourt de manière comparable à des réponses qui annoncent ou qui décrivent une procédure. En revanche, l'identification y est moins présente pour les élèves de profil 1 au profit – et dans une proportion significativement élevée – d'éléments qui explicitent le système qu'est la langue et son fonctionnement avec la volonté de généraliser leur réponse. Autrement dit, les élèves de profil 1 (plus rarement ceux du profil 2 et plus rarement encore ceux de profil 3) sont capables de mobiliser un discours élaboré (au sens de Bernstein) sur les régularités du fonctionnement de la langue et d'avoir une vue surplombante et généralisante dans leur manière de répondre explicitement, témoignant très certainement ainsi d'une identification de la finalité de ce questionnement. C. Delarue-Breton (2012) recourt aux notions de visée allotélique vs autotélique pour expliquer comment les visées des dispositifs scolaires ont une visée « seconde » (réfléchir sur la langue) qui redouble la visée immédiate (vérifier la correction de la production écrite) et comment cette finalité seconde n'est pas nécessairement identifiée par tous les élèves et notamment les moins connivents avec les manières de faire de l'école.

Nous avons ensuite analysé les réponses des élèves selon qu'ils fréquentent un établissement classé en REP ou non-Rep (tous profils confondus).



Plus de la moitié des élèves qui fréquentent un établissement classé REP mentionnent dans leur réponse des éléments qui relèvent de l'identification alors que moins de 10% d'entre eux mobilisent des éléments de réponse qui visent le fonctionnement de la langue. Inversement, les élèves des établissements Non-Rep recourent dans leurs réponses autant à des éléments qui visent l'identification que la procédure mais la proportion des réponses qui indiquent des informations sur le fonctionnement de la langue double par rapport au public de REP.

Nous avons également cherché à savoir si le dispositif Twictée – dont une étape consiste à établir des twoutils¹⁶ – était une aide dans la manière d'établir, de structurer, d'organiser sa réponse lors des raisonnements orthographiques et s'il donnait lieu à un type privilégié de réponses au niveau de sa structuration. Nous ne constatons pas d'effet du dispositif. Autrement dit, que les élèves pratiquent la Twictée ou non la forme de leur réponse est identique. Les élèves twictants ne s'inspirent pas des modèles des twoutils pour formuler une réponse complète aux interrogations métagraphiques. Néanmoins, s'il n'est pas possible de constater d'effet sur la structure, l'organisation de la justification que pourrait laisser supposer l'entraînement à la production de twoutils, on remarque toutefois une proportion significativement plus élevée de réponses qui s'appuient sur des procédures dans les classes twictantes (indépendamment du bassin d'enseignement et du profil des élèves).



3.3. Le métalangage et l'explicitation : une diversité de raisonnements et de difficultés difficilement accessibles

Jusqu'ici, nous avons analysé les types de réponses sans prendre en compte leur degré de pertinence, leur validité et l'usage des méta-termes avec lesquels elles sont formulées. Notons d'emblée que les entretiens conduits n'avaient pas de visées d'enseignement. De fait, le questionnement ne visait ni à enseigner ni à évaluer mais à comprendre la manière dont les

¹⁶ Il s'agit des corrections envoyées via Twitter aux classes correspondantes et respectant un format précisément défini : @ClassePartenaire#Twoutil MOT CORRECTEMENT ORTHOGRAPHIÉ s'écrit FORME CORRECTE car [justification argumentée].#Balise, par exemple : @ClassePartenaire#Twoutil ARGENTEE s'écrit avec -ÉE car c'est un adjectif qualificatif qui s'accorde avec le nom commun « sphère » au féminin singulier. #AccordGN (<https://twictee.org/>)

élèves s'emparaient de ce questionnement orthographique. Conséquemment, de nombreux entretiens n'ont pas été l'occasion d'un étayage qui aurait visé une explicitation du raisonnement. C'est tout à fait le cas de l'exemple ci-dessous.

Adulte : Comment est-ce que tu as fait pour écrire la fin de « tombait » ?

Élève : Bah parce que c'est le soir qui tombait

L'élève utilise ici une procédure d'extraction en *c'est... que* qui permet d'isoler le sujet et de justifier ainsi de l'accord du verbe *tomber* avec le sujet *le soir*. Or, à aucun moment l'élève – on ne sait d'ailleurs pas si elle en est consciente ou bien si elle raisonne sur un plan purement sémantique en recherchant, au niveau du sens uniquement « ce qui tombe » – ne mentionne le fait qu'elle a recourt à un test. Cette absence d'explicitation peut aussi s'expliquer par le fait qu'elle apparaît superflue aux yeux de l'élève qui doit répondre à un adulte expert censé être capable de combler les blancs de cet implicite conversationnel. Pour autant qu'on ne puisse trancher, la récurrence de ces justifications très implicites caractérise profondément ces échanges que ce soit lors des entretiens ou des séances de correction de classe. Par ailleurs, ces réponses mobilisent plus ou moins de méta-termes (*parce qu'il y en a plusieurs / parce que c'est du pluriel*) sans que cela permette d'en apprécier la mise au service d'un réel raisonnement. La quantité de méta-termes mobilisé ne semble pas être un indicateur de performance ni dans la production ni dans le raisonnement grammatical.

Enfin comme l'ont montré Bautier et Vinel (2021), dans les réponses des élèves en difficultés en orthographe, les procédures ou les règles se transforment en obstacles pour une grande partie des élèves en raison de leur surgénéralisation, de la non prise en compte de leur condition de validité ou encore de leur compréhension erronée. Ceci les conduit à conclure que les élèves se réfèrent à ces procédures « sans aucune validité linguistique, sans tenir compte des contextes, c'est en ce sens qu'elles deviennent des procédés. Ils appliquent ainsi des formules de façon quasi systématique et ce faisant de façon non pertinente. Certains énoncent la procédure mais n'en tirent aucune conséquence pour la correction orthographique » (Bautier et Vinel, 2021, p. 97). Cela rejoint d'une certaine manière les constats d'Elalouf qui transposait les quatre modes de raisonnement identifiés par J. Isidore-Prigent (2004) pour rendre compte des obstacles liés au malentendu sur le niveau d'analyse attendu que rencontrent les élèves du 2nd degré en distinguant les effets selon qu'ils mobilisent, dans des proportions différentes, des savoirs conceptuels et des savoir-faire (manipulations linguistiques), des connaissances « intuitives » de la langue (recours au sémantisme), des procédures construites empiriquement (le sujet est le premier mot devant le verbe) qui causent des raisonnements erronés ; ou encore des procédés mémorisés, relevant de savoirs expérientiels parcellaires, souvent acquis hors de l'école (« toujours » prend toujours un « s ») sans efficacité parce que non transférable (Elalouf, 2005, p. 176).

Dans l'ensemble de ces cas, la forme conversationnelle des échanges, lorsqu'elle ne vise pas explicitement la verbalisation du raisonnement entièrement « déplié », ne permet pas d'accéder aux difficultés des élèves.

En guise de conclusion : la révision des réponses lors des entretiens métagraphiques

Pour conclure, nous nous sommes intéressés à la manière dont les élèves réagissaient à la situation qui leur était proposée : justifier leur choix orthographique a posteriori. Ainsi, on peut observer de nombreuses révisions des solutions orthographiques retenues lors de la dictée. Néanmoins, ces révisions ne sont pas toutes aussi productives selon la manière dont l'élève semble avoir interprété la situation d'entretien. Alors que pour certains, il s'agissait d'une nouvelle chance qui leur était accordée, pour d'autres il s'agissait de montrer que l'on savait

réfléchir sur la langue. Ainsi, alors que certains élèves se permettent le doute et laisse ouvert le questionnement avant de trancher ou pas (ceux de profil 1), d'autres révisent leurs réponses sans une justification qui relèverait de l'argumentation (majoritairement les élèves de profils 2 et 3).

En somme, les entretiens ont montré que ces moments de justifications orthographiques sont interprétés et réalisés sensiblement différemment chez les élèves selon les finalités qu'ils identifient. Si on ne peut pas conclure quant à l'effet direct d'un dispositif sur les manières de faire de l'école, la prépondérance des réponses visant des procédures chez les élèves des classes twictantes, nous laisse cependant penser que les pratiques de classes ne sont pas sans effet et expliquent certainement également le tropisme du questionnement sur l'identification, faiblement porteur d'apprentissage lorsqu'il n'est pas explicitement articulé avec un questionnement sur les régularités de la langue et les procédures à mobiliser.

Références

- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques* 113-114, 41-54.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Les Éditions de Minit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses Université Laval.
- Delarue-Breton, C. (2012). Dispositifs et logiques dispositives : perception des enjeux et inégalités scolaires. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 120-130). Bruxelles : De Boeck.
- Elalouf, M.-L. (2005). De la 6^e à la 1^{re}, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? *Pratiques*, 125-126, 157-178.
- Isidore-Prigent, J. (2004). Une année d'ateliers de négociation graphique au CM pour développer savoirs et savoir-faire sur l'écrit. Dans C. Vargas (dir.), *Langues et écritures* (p. 323-332). Publications de l'université de Provence.
- Lahire, B. (2000). *Pour une sociologie psychologique de la famille*. Presses Universitaire de France.
- Lavieu-Gwozdz, B. et Pagnier, T. (2020). La mise en discours du savoir orthographique : que se passe-t-il dans la salle de classe ? Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2020. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807011>
- Pagnier, T. et Lavieu-Gwozdz, B. (2021). Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement. *Glottopol*, 35, 113-131. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_07pagnier_lavieugwozdz.pdf
- 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://journals.openedition.org/pratiques/4464>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Pagnier, T. (2011). Quelle "langue de départ" avant la transmission scolaire de la "norme standard" ? La nomination des bruits, des odeurs, et des couleurs. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Variétés, variations et formes du français* (p. 295-309). Éditions de l'École polytechnique.
- Vinel, É. et Bautier, É. (2021). Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques. *Glottopol*, 35, 93-112. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_06vinel_bautier.pdf

Lundi 25 octobre à 18 h

Utilisation d'un outil numérique d'analyse de phrases et apprentissage de l'orthographe grammaticale au primaire et au secondaire québécois

Rosianne Arseneau, Université du Québec à Montréal

Isabelle Gauvin, Université du Québec à Montréal

Résumé. Les défis en orthographe grammaticale que rencontrent les apprenant.e.s pourraient être palliés avec des outils numériques d'apprentissage de la grammaire misant sur le recours aux manipulations syntaxiques par exemple. La contribution rapportera les résultats d'une recherche-action-formation menée auprès de classes du primaire et du secondaire québécois ayant pour objectifs de documenter l'apprentissage de l'orthographe grammaticale d'élèves de 10 à 15 ans ($n=76$), et de mettre en relation ces évolutions avec les pratiques d'enseignement de la grammaire-révision de texte intégrant un outil numérique d'analyse de phrases mises en œuvre par les enseignant.e.s.

Abstract. *Using a digital sentence analysis tool for the learning of grammatical spelling in elementary and secondary schools in Quebec* [title]. The challenges of grammatical spelling encountered by learners could be overcome with digital grammar learning putting syntactic operations forward for example. The contribution will report the results of an action-training research carried out in elementary and secondary classes in Quebec with the aim of documenting the learning of grammatical spelling of 10 to 15-year-old students ($n = 76$), and to establish links between the learning and the grammar and text revision teaching practices implemented by teachers integrating a digital sentence analysis tool.

1. Contexte

Orthographier correctement les mots et faire les accords grammaticaux comportent plusieurs défis pour les apprenants du français, notamment en langue d'enseignement. À titre d'exemple, aux épreuves ministérielles d'écriture du Québec de 4^e et de 6^e année du primaire (9-10 ; 11-12 ans) et de 2^e et 5^e secondaire (13-14 ; 16-17 ans), le critère d'évaluation portant sur l'orthographe lexicale et grammaticale est le moins bien réussi (e.g. MÉLS, 2012, 2013).

La capacité à opérer une détection et une correction d'erreurs efficaces reposent en bonne partie sur des habiletés métalinguistiques assurées. Les habiletés métalinguistiques « [permettent] au scripteur de se distancier plus facilement du sens de son texte, afin d'en analyser les phrases et de poser intentionnellement des gestes pour corriger les erreurs détectées (Allal, Chanquoy et Largy, 2004 ; Roussey et Piolat, 2005) » tel que décrit par Arseneau et Lefrançois, 2019 (p. 53). Une des habiletés métalinguistiques utiles pour la détection et correction d'erreurs linguistiques est celle qui consiste à manipuler des phrases (Canelas-Trevisi, 1998 ; Gaux et Gombert, 1999). Par exemple, le recours aux manipulations syntaxiques permet d'éclairer l'identification du donneur d'accord, notamment le sujet de phrase, et ainsi de réduire les erreurs orthographiques, dont celles d'accord du verbe (Fisher et Nadeau, 2014).

Un corpus croissant de recherches suggère que l'utilisation d'outils numériques peut avoir des effets bénéfiques sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale (p.ex. Brissaud, Viriot-Goeldel et Ponton, 2019 ; Rodi et Geoffre, 2020). Une étude exploratoire (Arseneau, Beauséjour et Sirard, 2019) a documenté les bénéfices d'un outil numérique d'analyse de phrases (*Syntaxe interactive*, Simpletic.ca) tels que perçus par des enseignants utilisateurs. Ces derniers ont noté l'engagement cognitif accru des élèves et une meilleure conceptualisation chez les élèves grâce à la fonctionnalité des manipulations syntaxiques.

À notre connaissance, aucune étude n'a documenté les évolutions dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale liées à l'utilisation d'un outil numérique d'analyse de phrases en classe de français langue d'enseignement.

2. Objectifs de recherche

La recherche comporte deux objectifs : (1) documenter l'apprentissage de l'orthographe grammaticale d'élèves de 3^e cycle du primaire et du secondaire, et (2) mettre en relation l'apprentissage observé avec les pratiques d'enseignement de la grammaire et de la révision de texte intégrant l'outil numérique d'analyse de phrases *Syntaxe interactive* (Simpletic.ca) mises en œuvre par les enseignant·e·s dans leur(s) classe(s).

3. Méthodologie

Approche de recherche et devis

La recherche adopte une approche de recherche-action-formation (Savoie-Zajc, 2001). Ce type de recherche est définie comme une démarche collective de recherche procédant par cycles itératifs de planification, d'action, d'observation et de réflexion et menant à trois types de retombées : changement ou transformation de la situation-problème (« action ») ; production de connaissances scientifiques sur la nature et les conditions de ces transformations (« recherche ») ; développement professionnel des acteur·trice·s qui y prennent part (« formation ») (Liu, 1996; Savoie-Zajc, 2001). Dans l'année scolaire 2020-2021, un groupe d'enseignant·e·s a participé à 4 journées de formation lors desquelles l'équipe de recherche documentait l'état d'avancement des expérimentations et introduisait des principes didactiques et propositions concrètes permettant la planification d'activités d'apprentissage de la grammaire-révision de texte, le plus souvent avec l'outil numérique et en fonction des connaissances et des besoins des enseignant·e·s. Selon le modèle du *praticien réflexif* (Schön, 1995), il était ensuite laissé à chaque enseignant·e le soin de déterminer les activités d'apprentissage pertinentes et le déroulement approprié selon son contexte d'enseignement propre. Entre les journées de formation, chaque enseignant·e a utilisé un journal de bord pour documenter les activités d'apprentissage de la grammaire et de la révision de texte expérimentées, et ainsi permettre de rendre compte de ses observations et d'alimenter sa réflexion sur et pour l'action.

Le tableau 1 présente le déroulement de la recherche dans les quatre classes retenues ($n=76$ élèves)¹⁷.

¹⁷ Trois classes ont été exclues en raison du nombre insuffisant d'activités rencontrant les conditions de l'intervention visée inscrites au journal de bord.

Tableau 1. Déroulement de la recherche et classes retenues

Prétest (nov. 2020)	Contextes d'enseignement	Posttest (juin 2021)
Bref questionnaire sociodémographique	1 classe de 5 ^e primaire (10-11 ans, n=20) 20 activités d'apprentissage	Test grammatical en 2 parties : dictée et questionnaire
Test grammatical en 2 parties : dictée et questionnaire	1 classe de 6 ^e primaire (11-12 ans, n=20) 17 activités d'apprentissage	
	1 classe de 2 ^e secondaire (13-14 ans, n=24) 20 activités d'apprentissage	
	1 classe de 3 ^e secondaire (14-15 ans, n=12) 27 activités d'apprentissage	

Bref questionnaire sociodémographique

Basé sur une étude antérieure (Arseneau et Nadeau, 2018), le bref questionnaire sociodémographique (durée : 5 minutes) comporte des questions sur le genre, l'âge, la scolarité en français et l'usage du français hors de la classe.

Test grammatical

Le test grammatical administré aux élèves au prétest et au posttest comporte deux parties et est d'une durée totale de 45 minutes. La première partie consiste en une dictée de 125 mots (Arseneau et Nadeau, 2018) et la deuxième, en une tâche d'identification de mots appartenant à des catégories données adaptée de Nadeau et Fisher (2009). La dictée utilisée cible des notions d'orthographe à l'étude de la 5^e année (par ex. l'accord de l'adjectif) à la 5^e secondaire (par ex. accord du participe passé des verbes pronominaux), selon la Progression des apprentissages du MÉLS (2009, 2011). La tâche d'identification se présente en deux versions afin de contrôler l'ordre des items.

Carnet de développement professionnel et journal de bord

Cet instrument comporte des parties destinées à la planification et la réflexion professionnelle (partie Carnet), ainsi que des tableaux visant la consignation des activités d'apprentissage faites (partie Journal de bord). Les enseignant·e·s sont invité·e·s à remplir leur carnet pendant les rencontres de formation et à consigner les activités d'apprentissage faites dans les tableaux du journal de bord après la réalisation de chaque activité d'apprentissage relevant de la recherche.

4. Aperçu des résultats et de la discussion

L'analyse des tests grammaticaux et des journaux de bord est actuellement en cours. Les résultats qui seront présentés au colloque en lien avec l'objectif 1 concernent les résultats aux prétest et posttest dans la réussite de l'orthographe grammaticale de mots variables de la dictée et dans la réussite de l'identification des mots selon les catégories demandées (nom, adjectif, verbe, participe passé) et ce, dans les divers contextes d'enseignement. En lien avec l'objectif 2, nous présenterons un portrait des activités mises en œuvre par les quatre enseignant·e·s, tel qu'inscrites au journal de bord, afin d'éclairer les résultats du pré-post test selon les contextes d'enseignement. Aussi, les avantages et limites de l'outil numérique mentionnées par les enseignant·e·s seront présentés et discutés. À titre d'exemple, une analyse préliminaire des journaux de bord montre que les enseignant·e·s ont privilégié en début d'année le dispositif de la *Phrase dictée du jour* (Nadeau et Fisher, 2014) pour intégrer l'outil numérique. En revanche, il appert que des enseignant·e·s ont délaissé en cours d'année scolaire l'outil numérique d'analyse de phrases – limité par le nombre de caractères pouvant y être entrés – pour se tourner

vers des activités et outils numériques travaillant du matériau écrit de longueur accrue (paragraphe, texte), ce qui « [requiert] de la part de [l'apprenant] une capacité de traitement en lecture plus avancée et un « empan perceptif » plus grand. » (Arseneau et Geoffre, 2021, p. 276).

Références

- Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (2004). *Revision of written language: Cognitive and instructional processes*. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (p. 87-101). Kluwer Academic Publishers.
- Arseneau, R. et Geoffre, T. (2021). Outils numériques pour l'apprentissage de la grammaire en français langue d'enseignement : Quels analyseurs pour les appréhender ? Article pour la 10^e Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Fribourg, Suisse, juin 2021. <https://blog.hepfr.ch/eiah2021/actes/>, p. 274-279.
- Arseneau, R. et P. Lefrançois (2019). « Auxquels ? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 47-79.
- Arseneau, R., Beauséjour, J. et Sirard, A. (2019). *Utilisations d'un outil numérique de représentation arborescente par des enseignants du secondaire pour l'enseignement de la grammaire et de l'écriture*. Communication présentée au 7^e Sommet du numérique en éducation, Montréal, Québec, Canada.
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite. Recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire*. Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation. Montréal, Québec, Canada, Thèse de doctorat, Université de Montréal. Ph.D.
- Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire ? *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 126-153.
- Brissaud, C., Viriot-Goeldel, C. et Ponton, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe avec la « Twictée » : premiers résultats de l'évaluation d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe. *Repères*, 60, 107-130.
- Canelas-Trevisi, S. (1998). Manipuler des phrases et en parler: action et (méta)langage en classe de français. Dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 28 février-1^{er} mars 1997) (p. 69-90). Peter Lang.
- Gaux, C. et Gombert, J. E. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents : question de méthodes. *L'Année psychologique*, 99(1), 45-74.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture* (2009, 2010). Deuxième rapport d'étape. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2013). *Faits saillants, épreuve obligatoire de 2^e secondaire, juin 2013*. Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-229). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*, Rapport de recherche - Programme actions concertées FRQ-SC et MÉES.
- Rodi, M. et Geoffre, T. (2020). Étude de l'impact d'une application numérique pour favoriser le raisonnement métalinguistique. Actes de la 7^e édition du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF). Montpellier. https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2020/06/shsconf_cmlf2020_07019/shsconf_cmlf2020_07019.html
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), 351-372.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon. (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 15-49.

Schön, D. A. (1995). *The reflective practioner: How professionals think in action*. (2^e éd.). New York: Basic books.
Syntaxe interactive, [Simpletic.ca. https://syntaxeinteractive.com/](https://syntaxeinteractive.com/)

Verbaliser les stratégies de résolution de problèmes dans un dispositif de remédiation orthographique : apports et limites du numérique

Véronique Quanquin, Université Clermont Auvergne, Laboratoire de Recherche sur le Langage

Résumé. La verbalisation des stratégies étant un moyen efficace d'apprentissage, elle a été mise en œuvre avec des élèves-ingénieurs dans un module de remédiation orthographique au moyen de forums sur Moodle. L'analyse des productions montre que si le numérique favorise cette démarche de verbalisation individuelle, il ne stimule pas toujours l'engagement des apprenants, même lorsqu'une gamification est mise en place.

Abstract. *Verbalizing strategies of problem resolution in a course of spelling remediation: inputs and limits of news technologies.* Verbalization of strategies is a strong tool for learning purposes. In order to demonstrate its value, the research looked at how engineers-students resorted to process of spelling remediation on Moodle forums. The results show that new technologies favor an individual spelling remediation from students, however, it does not always result in the involvement of learners, even when process or strategies of "gamification" are implied.

1. Contexte

L'écrit ayant une part de plus en plus importante dans la recherche d'emploi et dans le monde professionnel (Martin-Lacroux, 2015), de plus en plus d'écoles ou d'établissements d'enseignement supérieur proposent à leurs étudiants d'effectuer une remise à niveau orthographique. À Polytech Clermont, les élèves-ingénieurs en difficulté ont la possibilité d'effectuer une formation en ligne avec Orthodidacte ainsi que, pour les plus faibles, de suivre un module de 14 heures de remédiation orthographique et rédactionnelle. L'ensemble du module de remédiation est structuré autour d'une articulation entre présentiel et distanciel pour des travaux individuels, en équipes et en groupe-classe. Le travail hors-classe comprend, entre autres, des exercices à réaliser avec un Small Private Online Course (SPOC) développé sur Moodle.

Le SPOC est constitué de cours et d'exercices auto-corrigés qui permettent de réviser ou acquérir des connaissances et compétences élémentaires, nécessaires à mettre en œuvre dans des tâches complexes d'orthographe grammaticale comme l'accord du participe passé ou l'accord dans le groupe nominal. Ces tâches complexes, quant à elles, sont organisée en niveaux progressifs de complexité. Enfin, des forums d'écriture et de révision de textes sont proposés. Ce sont essentiellement les données de ces forums qui seront utilisées dans cette étude.

2. Public visé et repères théoriques

Le public d'élèves-ingénieurs, à qui est destiné ce parcours, présente les spécificités qui ont été mises en évidence dans les études faites sur les difficultés à l'écrit pour un public

universitaire (Boch et Buson, 2012 ; David, 2014 ; Laurent in Boch et Frier, 2020, p. 251-261). En début de cursus ingénieur (équivalent Licence 3), certains élèves-ingénieurs ont des difficultés en français écrit persistantes. On observe aussi que les règles grammaticales peuvent être connues mais non appliquées, entre autres en raison d'une mauvaise maîtrise et compréhension des termes métalinguistiques ou de savoirs linguistiques peu fiables. Enfin, c'est un public qui manque d'appétence pour ces questions, centrant plus son travail sur les domaines scientifiques et techniques que sur les compétences dites transversales comme l'expression écrite.

En conséquence, comme le souligne Legros (2006, cité par David, 2014), il est impensable de reproduire les méthodes d'enseignement pratiquées précédemment dans leur scolarité, il n'est pas non plus envisageable de travailler la grammaire en dehors de la rédaction car c'est cette compétence plus globale qui est visée. Enfin, le peu de temps disponible qui peut être dédié à ce travail de remédiation, doit être optimisé.

Les travaux de Cogis (2005) montrent l'importance de centrer l'enseignement de l'orthographe sur une pratique intégrée, c'est-à-dire de favoriser la production écrite, d'une part, d'autre part de faire découvrir le système orthographique et enfin de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves. Pour ce faire, elle conseille de porter une attention particulière aux processus de conceptualisation en donnant la parole aux apprenants.

Les objectifs de ce dispositif de remédiation sont donc de revoir le système de la langue pour le comprendre et identifier les points de vigilance, en particulier les accords verbaux, dans le groupe nominal et les homophones, d'observer et de manipuler les éléments de la phrase plutôt que d'appliquer des règles, dans une démarche qui favorise l'interaction entre pairs, la verbalisation des problèmes et des moyens à mettre en œuvre pour les résoudre.

3. Dispositif pédagogique et données recueillies

Le dispositif pédagogique a donc été construit pour favoriser deux axes essentiels à la progression, d'une part, l'entraînement individuel sur des connaissances et compétences élémentaires au moyen d'exercices auto-corrigés reproductibles sans aucune limite (par exemple, « reconnaître un COD », « accorder les adjectifs de couleurs »), d'autre part la mise en place des stratégies de résolution de problèmes dans des textes courts écrits à partir de consignes spécifiques (par exemple, écrire une chronique, pour le journal local, relatant des auditions, en utilisant des déterminants comme « tout, chaque, peu de » etc.). Ces textes courts sont produits sur des forums. Chaque étudiant est invité à écrire mais aussi à proposer une ou plusieurs évaluations des textes d'autres étudiants. Pour ce faire, 4 étapes sont indiquées dans la consigne, il faut :

- repérer les erreurs,
- identifier le problème,
- expliquer le problème et/ou proposer une méthode de résolution du problème,
- et enfin proposer une correction.

Enfin, il est conseillé aux auteurs de réécrire leur texte à partir des remarques et propositions de leurs pairs. L'enseignante, dans ce dispositif, a un rôle d'observatrice, elle peut aussi valider les propositions ou au contraire les discuter et ainsi relancer les échanges.

Ce dispositif pédagogique a permis de recueillir des données écologiques (Van der Maren, 2003) c'est-à-dire invoquées, naturelles et extérieures à la recherche, complétées par des données de recherche provenant de questionnaires. L'anonymat des sujets, qui ont signé un formulaire de consentement éclairé, est garanti dans l'exploitation des données.

Les données sont essentiellement qualitatives. Il s'agit des :

- Textes écrits par les apprenants, dans les forums, en réponse aux consignes,
- Feedbacks asynchrones des apprenants apportant des éléments de révision du texte,
- Éventuellement, feedbacks de l'enseignante,
- Textes réécrits totalement ou partiellement par l'apprenant auteur.

4. Résultats

4.1. Participation des élèves-ingénieurs aux forums

Les données ont été recueillies de 2018 à 2021, elles concernent 76 étudiants répartis dans les 5 filières ingénieurs.

La répartition des productions par forums (Fig. 1) montre très nettement qu'il y a moins de feedbacks que de productions écrites, que peu de textes initiaux ont été réécrits suite aux évaluations faites par les pairs et enfin que les activités d'écriture et de révision de textes ont surtout été pratiquées dans les premiers forums, c'est-à-dire ceux concernant les niveaux les plus faciles de l'accord du participe passé (PP) vs l'accord dans le groupe nominal (GN).

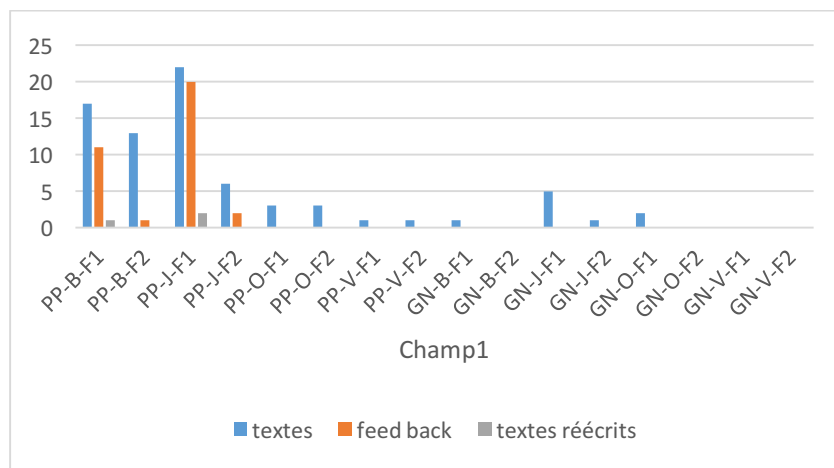


Figure 1 : Répartition des textes, feedbacks et réécritures selon les forums proposés

4.2. Des feedbacks plus ou moins complets

L'observation des retours des étudiants montre que la consigne de relecture a été suivie. Ainsi dans l'exemple n°1 :

Exemple n°1 (2020-FLM-07) : à la deuxième ligne "nos technique moderne" technique moderne s'accorde avec "nos", l'adjectif possessif, "nos, vos, leurs" font référence au pluriel, on obtient ainsi : "nos techniques modernes"¹⁸.

On observe :

- Le repérage de l'erreur : à la deuxième ligne "nos technique moderne"
- La caractérisation du problème : technique moderne s'accorde avec "nos", l'adjectif possessif,
- L'explication du problème ou une proposition de méthode pour le résoudre : "nos, vos, leurs" font référence au pluriel
- La proposition d'une correction : on obtient ainsi : "nos techniques modernes".

¹⁸ Les exemples n'ont fait l'objet d'aucune correction orthographique. Le code est celui de l'auteur du texte cité.

L'exemple n°2, du même auteur, accorde une importance particulière à l'explication à la fois de la méthode de l'accord mais aussi du sens qu'implique le choix qui est fait d'accorder le verbe au singulier ou au pluriel.

Exemple n°2 : *Après "un maximum de" suivi d'un complément au pluriel, le verbe peut s'accorder avec "maximum", au singulier, ou avec le complément, au pluriel. Pour le sujet "un maximum de personnes", on accorde donc le verbe selon la vision – globale ou détaillée – que l'on souhaite privilégier ou selon le sens. On peut donc mettre "puissent" ou "puisse". L'accord au singulier met l'accent sur le "maximum", on considère les personnes "en bloc". C'est leur quantité qui importe. L'accord au pluriel met davantage l'accent sur les nombreuses personnes considérées dans leur réalité d'individus.*

A contrario, certains feedbacks (exemple n°3) sont plus courts, ne proposent aucune explication, comportent une ou plusieurs fautes d'orthographe (*passé* pour *passé*) et ne concernent qu'une seule erreur d'un texte qui en comprend d'autres :

Exemple n°3 (2019-FLM-20) : *ils ont fait passe ; (passe) sans 's'*

D'autres enfin proposent des « corrections » fautives, le mot homophone étant correctement orthographié dans le texte d'origine :

Exemple n°4 (2019-FLM-06) : *4ème phrase, sceaux* (sûrement une erreur d'inattention)*

Dans ces deux cas, il n'y a aucune verbalisation, donc probablement de prise de distance par rapport à l'erreur.

Enfin, il faut souligner que les feedbacks sont d'une bonne qualité orthographique. En effet, sur 33 feedbacks, 21 ne présentent aucune erreur, 8 présentent 1 faute, et 4, 2 fautes.

5. Discussion

Les points positifs de ce dispositif se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, l'analyse des feedbacks produits par les élèves-ingénieurs montre que, pour beaucoup d'entre eux, la méthode de résolution du problème qui est verbalisée, est complète et efficace. On peut donc supposer que l'étudiant évaluateur a développé une attention aux erreurs, une capacité à résoudre ces erreurs mais aussi à expliciter pourquoi et comment la correction peut être faite. Cependant, se pose la question de la pérennité de ces acquis dans le temps et de leur transfert à d'autres situations d'écriture. Enfin, on peut supposer que la situation distancielle et asynchrone a facilité la correction sans déresponsabiliser le correcteur par rapport au scripteur.

Le point négatif essentiel à souligner est le peu d'engagement des étudiants par rapport à cette tâche. En effet, si l'on considère toutes les productions (texte, feedback et texte corrigé) environ la moitié des étudiants n'a rien produit, 33 étudiants ont écrit de 1 à 3 productions, seulement 6 étudiants ont proposé de 5 à 11 productions. Il faut noter que ces forums sont vivement conseillés mais non obligatoires et qu'ils font l'objet d'une note globale de participation au dispositif. De plus, le badge d'évaluateur qui est donné par l'enseignante a été considéré par les étudiants comme non motivant.

Enfin, le contexte sanitaire de l'année 2020-2021 a conduit à modifier le dispositif par la mise en place, sur Teams, de tâches distancielles synchrones d'écriture et de révision de textes, favorisant une verbalisation plutôt orale. Cet entraînement oral et collectif peut-il inciter les étudiants à avoir une pratique individuelle et écrite ?

Références bibliographiques

Boch, F. et Buson, L. (2012). Orthographe et Grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, 30(16), 31-51.

- Boch, F. et Frier, C. (dir). (2020). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : UGA Éditions.
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le Français aujourd'hui*, 185, 95-106
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-95.htm>
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École/Collège*. Paris : Delagrave.
- Martin-Lacroux, C. (2015). *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature : pratiques, perceptions et implications pour la GRH*. Thèse de doctorat Université de Toulon. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01295234/document>
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Effets de la pratique de la Twictée sur les performances orthographiques des élèves

Caroline Viriot-Goeldel, Université Paris Est Créteil, CIRCEFT

Résumé. Twictée, mot-valise combinant « Twitter » et « dictée », est un dispositif collaboratif d'enseignement de l'orthographe qui met l'accent sur le raisonnement métacognitif, un élément important de la maîtrise de l'orthographe française. L'étude TAO (Twictée pour Apprendre l'Orthographe) a pour objectifs d'évaluer et d'étudier les effets de ce dispositif collaboratif d'enseignement de l'orthographe sur les apprentissages des élèves. Cette communication s'intéresse aux effets du dispositif sur les progrès des élèves dans les différentes composantes de l'orthographe du français. Il présente les résultats de l'étude conduite auprès de 893 élèves de 40 classes de CM1, CM2 et 6^e. Les analyses multiniveaux montrent que tous les élèves progressent significativement en orthographe durant l'année scolaire ; les élèves pratiquant la Twictée ne progressent en moyenne pas significativement plus que ceux du groupe contrôle, à l'exception de deux variables. Ces résultats seront analysés à la lumière des analyses qualitatives conduites sur ce même corpus.

Abstract. Twictée, a portmanteau for Twitter and *dictée* (French for “dictation”), is a collaborative intervention for teaching spelling. It lays emphasis on metacognitive reasoning on language, an important requirement for the morphosyntactic dimension of French spelling. The present study evaluated Twictée's impact on spelling performance in 893 4th-, 5th-, and 6th-grade students in 40 classes. Multi-levelled analyses showed a significant improvement in global performance over time. However, the intervention group didn't significantly outperform the control group, except for two variables. We discuss these results in the light of previous qualitative analyses carried out on this corpus.

La Twictée est un dispositif collaboratif d'enseignement de l'orthographe créé en 2013 et développé par des enseignants du primaire (Hobart et Forgione, 2015). Un épisode de Twictée se compose, pour les élèves, de six phrases principales :

- dictée individuelle d'une phrase ;
- élaboration d'une production collective de cette même phrase en petit groupe ;
- correction collective de la phrase ;
- correction en petit groupe des productions de groupe d'une autre classe, rédaction et envoi de Twoutils, brèves leçons d'orthographe visant à expliquer la graphie correct des mots mal orthographiés ;
- correction des productions de groupe à l'aide des twoutils reçus d'une autre classe ;
- évaluation par une « Twictée de transfert ».

À travers plusieurs de ces phases d'écriture et de révision collaborative, le dispositif suscite l'explicitation par les élèves de leurs raisonnements orthographiques, ce qui devrait permettre

de développer la conscience orthographique (Block and Peskowitz, 1990), et par là-même, une meilleure maîtrise de l'orthographe (Cordewener et al., 2018).

La présente étude vise à étudier l'efficacité de la Twictée sur les progrès orthographiques des élèves.

1. Méthodologie

Dix-neuf classes pratiquant la Twictée et 21 classes témoins ont participé à cette étude. Quatorze variables rendant compte des principales difficultés de l'orthographe française ainsi qu'un score global ont été construits pour rendre compte de l'évolution des performances des 893 élèves entre les pré-tests et les post-tests (annexe A).

Pour séparer les effets des différentes variables liés aux élèves – variables sociodémographiques notamment – et aux classes et présenter les résultats des élèves toutes choses égales par ailleurs, nous avons choisi une modélisation multi-niveaux.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une décomposition de la variance totale selon les différents niveaux. Ce modèle vide permet de séparer les parts de variance interclasse et intra-classe. Dans un deuxième temps, nous avons tenté d'expliquer chaque part de la variance en introduisant progressivement des variables de niveau classe et élève. Dans un troisième temps, nous avons calculé les scores des différentes variables toutes choses égales par ailleurs que nous présentons ici.

2. Résultats

Le tableau ci-dessous rend compte de l'évolution du score global des classes twictantes et non-twictantes.

Tableau 1. Comparaison de l'évolution du score global entre groupes twictants et non-twictants

Score	Groupe Contrôle		Groupe Twictée		Chi ²	DDL	P-value	Effect Size
	Moy	SD	Moy	SD				
Score d'évolution (T2 – T1)	8.20	10.97	10.49	11.58	1.311	1	0.252	0.364

On note une évolution plus marquée du nombre de mots orthographiés correctement pour le groupe pratiquant la Twictée (10,49) que pour le groupe contrôle (8,20), la différence n'est toutefois pas significative.

Le tableau ci-dessous rend compte des résultats toutes choses égales par ailleurs pour les 15 variables d'intérêt.

Tableau 2. Analyse multivariée pour chacun des 15 score

	Formes verbales									Marques du pluriel des noms et adjectifs			Orthographe lexicale		Score global
	PPA avoir	Infinitif er	Aux_P6	Dire mettre passe simple	Pluriel verbal hom	Pluriel verbal non hom	Imparfait P3P6	Formes verbales E	Verbfreq	prosubj	Pluriel nom	Accord nb adj	Mots invariables	Orthographe lexicale	juste
(Intercept)	-0.83 (0.67)	0.94 (0.98)	2.86 (1.18)*	1.55 (0.55)**	0.8 (0.61)	0.71 (0.67)	1.56 (1.15)	6.56 (2.49)**	3.81 (1.49)*	3.9 (1.76)*	3.91 (1.94)*	1.69 (1.38)	3.54 (1.38)*	19.29 (2.77)***	60.49 (21.33)**
Score initial	-0.82 (0.04)***	-0.73 (0.03)***	-0.5 (0.03)***	-0.74 (0.03)***	-0.53 (0.03)***	-0.58 (0.03)***	-0.44 (0.04)***	-0.42 (0.04)***	-0.5 (0.03)***	-0.64 (0.03)***	-0.65 (0.03)***	-0.66 (0.03)***	-0.54 (0.03)***	-0.49 (0.02)***	-0.27 (0.02)***
Sexe Filles	-0.01 (0.05)	-0.06 (0.08)	0.22 (0.07)**	0.15 (0.04)***	0.09 (0.05)t	0.16 (0.05)***	0.23 (0.06)***	0.14 (0.14)	0.32 (0.09)***	0.24	0.24 (0.07)**	0.19 (0.07)**	0.1 (0.07)	0.26 (0.11)*	1.65 (0.62)**
CSP Tres defav / Defav	-0.19 (0.06)**	-0.09 (0.09)	-0.13 (0.08)	-0.03 (0.05)	-0.07 (0.06)	-0.04 (0.05)	-0.24 (0.08)**	-0.62 (0.16)***	-0.13 (0.1)	-0.23 (0.09)**	-0.08 (0.09)	-0.34 (0.09)***	-0.15 (0.08)t	0.04 (0.13)	-1.89
Heure En avance	-0.06 (0.18)	-0.01 (0.29)	0.37 (0.26)	0.29 (0.15)t	0 (0.18)	0.08 (0.17)	0.25 (0.24)	0.19 (0.51)	0.6 (0.32)t	0.38 (0.27)	0.28 (0.27)	0.32 (0.27)	-0.25 (0.26)	0.3 (0.42)	1.76 (2.26)
Heure En retard	-0.01 (0.11)	-0.67 (0.18)***	-0.82 (0.16)***	-0.19 (0.09)*	-0.37 (0.11)***	-0.38 (0.1)***	-0.49 (0.15)***	-1.25 (0.31)***	-0.91 (0.2)***	-0.75 (0.16)***	-0.57 (0.17)***	-0.14 (0.16)	-0.52	-1.21 (0.26)***	-8.14
Niveau CM2	-0.02 (0.06)	-0.08 (0.1)	0.06 (0.13)	0.03 (0.06)	0.09 (0.08)	0.23 (0.08)**	0.31 (0.13)*	0.23 (0.25)	0.01 (0.16)	0.14 (0.13)	0.08 (0.14)	0.38 (0.13)**	0.19 (0.12)	0.36 (0.16)*	0.26 (1.26)
Niveau 6eme	-0.19 (0.11)	0.07 (0.17)	0.12 (0.3)	0.14 (0.11)	0.14 (0.15)	0.25 (0.16)	0.45 (0.32)	0.43 (0.55)	0.17 (0.36)	0.46 (0.28)	0.08 (0.3)	0.49 (0.29)	0.22 (0.24)	0.92 (0.28)**	1.53 (3.48)
Effectif classe	0.02 (0.01)	0.01 (0.02)	0.02 (0.03)	-0.01 (0.01)	0.01 (0.02)	0.01 (0.02)	0.01 (0.04)	0.02 (0.06)	0.01 (0.04)	0.03 (0.03)	0.01 (0.04)	-0.01 (0.04)	-0.01 (0.03)	0.09 (0.04)*	0.35 (0.41)
Education Prioritaire oui	0.04 (0.1)	0.31 (0.15)*	0.04 (0.2)	0 (0.08)	0.07 (0.12)	0.06 (0.12)	0.03 (0.25)	0.24 (0.42)	0.03 (0.25)	0.23 (0.2)	0.06 (0.24)	-0.08 (0.23)	-0.04 (0.19)	0.18 (0.24)	0.9 (2.68)
Niveau moyen Classe	0.86 (0.41)*	0.43 (0.16)**	-0.24 (0.19)	0.06 (0.21)	-0.2 (0.2)	0.06 (0.2)	-0.39 (0.22)	-0.29 (0.24)	-0.12 (0.17)	-0.46 (0.37)	-0.03 (0.3)	-0.02 (0.29)	0.06 (0.19)	-0.83 (0.18)***	-0.25 (0.16)
Variabilité Classe	0.55 (0.27)*	0.38 (0.81)	-1.13 (0.48)*	-0.11 (0.17)	-0.2 (0.11)	-0.12 (0.1)	0.07 (0.74)	-4.22 (2.37)	-0.96 (0.58)	-1.7 (1.05)	-1.37 (1.63)	0.31 (0.39)	-0.26 (1.4)	-11.09 (2.66)***	-36.76 (23.78)
Experience (10.7,17.31)	-0.01 (0.09)	-0.12 (0.14)	-0.38 (0.19)*	-0.07 (0.08)	-0.15 (0.11)	-0.13 (0.11)	-0.41 (0.24)	-0.35 (0.39)	-0.41 (0.24)	-0.03 (0.19)	-0.18 (0.22)	-0.4 (0.22)t	-0.16 (0.17)	-0.53 (0.21)*	-3.72 (2.42)
Experience (17.3,371)	-0.17 (0.09)	-0.15 (0.14)	-0.23 (0.18)	-0.07 (0.08)	-0.06 (0.11)	-0.1 (0.11)	-0.47 (0.24)t	-0.84 (0.4)*	-0.3 (0.23)	0.03 (0.18)	-0.08 (0.22)	-0.03 (0.22)	0.04 (0.17)	-0.51 (0.21)*	-3.41 (2.48)
Tonalite Sociale	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)*	0 (0)	0 (0)	-0.01 (0)*	-0.01 (0.01)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	-0.01 (0)*	-0.02 (0.05)
Twitant	-0.04 (0.07)	-0.09 (0.12)	0.35 (0.15)'	0.06 (0.06)	-0.01 (0.09)	0.07 (0.09)	0.04 (0.19)	-0.16 (0.31)	0.39 (0.19)'	0.06 (0.14)	-0.07 (0.17)	-0.03 (0.17)	-0.11 (0.14)	0.16 (0.18)	1.83 (2)
Var inter-classes	0.12 [0-0.151]	0.18 [0-0.221]	0.32 [0.16-0.361]	0.11 [0-0.131]	0.18 [0.06-0.211]	0.19 [0.08-0.221]	0.45 [0.28-0.51]	0.71 [0.39-0.791]	0.41 [0.21-0.461]	0.31 [0.12-0.341]	0.4 [0.21-0.451]	0.39 [0.22-0.441]	0.28 [0.12-0.321]	0.29 [0-0.341]	4.84 [3.09-5.351]
Var intra-classes	0.69 [0.65-0.721]	1.09 [1.04-1.141]	0.99 [0.94-1.031]	0.56 [0.53-0.581]	0.66 [0.63-0.691]	0.63 [0.6-0.671]	0.91 [0.86-0.951]	1.89 [1.8-1.981]	1.2 [1.14-1.261]	1.01 [0.96-1.061]	1.03 [0.97-1.081]	1.01 [0.96-1.061]	0.99 [0.94-1.041]	1.56 [1.49-1.641]	8.44 [8-8.841]
-2LogLik	1787.893	2526.545	2386.393	1445.719	1728.933	1674.23	2268.096	3442.149	2709.984	2418.884	2456.383	2431.259	2385.486	3112.716	5879.815
ICC	0.031	0.026	0.097	0.035	0.071	0.085	0.201	0.122	0.104	0.084	0.133	0.132	0.075	0.032	0.248

Les résultats du score global ont fait apparaître que, d'une manière générale, tous les élèves progressaient significativement durant l'année scolaire, mais que les élèves pratiquant la Twictée ne progressaient pas significativement plus que les autres.

L'observation des résultats par type de difficulté montre qu'on ne voit pas de différence significative entre les élèves pratiquant la Twictée et ceux des groupes témoins sur les procédures complexes telles que les chaînes d'accords ou la capacité à distinguer les verbes à l'infinitif en -er, par opposition par exemple aux participes passés en -é. Les performances des élèves se distinguent en revanche sur des orthographes simples, comme celles des auxiliaires conjugués à la troisième personne du présent (« sont » et « ont »), ou encore celle des verbes fréquents (« sont » et « ont » à nouveau, ainsi que « dit » et « mit »), verbes fréquents au passé simple de la 3^e personne du singulier).

3. Discussion

Les concepteurs de la Twictée et les enseignants qui la pratiquent pensent que la Twictée favorise le raisonnement orthographique permettant de résoudre les problèmes orthographiques complexes (Crinon et Viriot-Goeldel, 2021). Contrairement à leurs attentes, c'est seulement sur quelques phénomènes orthographiques plutôt simples qu'on observe une différence significative en faveur des élèves twictants, et non sur les plus complexes.

L'observation qualitative des séances de ce corpus permet d'avancer plusieurs interprétations de ces résultats et de formuler des recommandations pour améliorer le dispositif.

Références bibliographiques

- Block, K. K. et Peskowitz, N. B. (1990). Metacognition in spelling: Using writing and reading to self-check spellings. *The Elementary School Journal*, 91(2), 151-164. <https://doi.org/10.1086/461643>
- Cordewener, K., Hasselman, F., Verhoeven, L. et Bosman, A. (2018). The Role of Instruction for Spelling Performance and Spelling Consciousness, *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 135-153, <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1315711>
- Crinon, J. et Viriot-Goeldel, C. (2021). Intérêt et limites de la notion de dispositif, *Pratiques*, 189-190. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/10198>
- Hobart, F. et Forgone, R. (2015). *Twictée*. Récupéré sur le site de l'association Twictée <http://www.twictee.org/twictee>

Annexes A : outils d'évaluation des pré-tests et post-tests

Texte de la dictée

Le soir tombait. Papa et maman, inquiets, se demandaient pourquoi leurs quatre garçons n'étaient pas rentrés.

Les gamins se sont certainement perdus, dit maman. S'ils n'ont pas encore retrouvé leur chemin, nous les verrons arriver très fatigués à la maison.

Pourquoi ne pas téléphoner à Martine ? Elle les a peut-être vus !

Aussitôt dit, aussitôt fait !

À ce moment, le chien se mit à aboyer.

Énoncé de l'exercice de transformation

Lis le texte suivant :

La sauterelle est un insecte nuisible. Elle adore manger les feuilles et les fleurs ; elle se nourrit aussi parfois d'insectes. La sauterelle envahit souvent les plantations qu'elle est capable

de saccager. L'an dernier, elle a encore ravagé des champs de blé au Brésil. Mais, demain, la sauterelle grillée arrive dans nos assiettes !

Recopie ce texte en commençant par Les sauterelles. Modifie tout ce qu'il faut modifier.

Projet Voltaire et Orthodidacte : quels modèles didactiques pour quels objectifs ?

Luca Pallanti, Univ. Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM

Résumé. Comment appréhender les enjeux didactiques et les effets de l'apprentissage à distance de l'orthographe ? Après avoir décrit les plateformes e-learning Projet Voltaire et Orthodidacte, nous analyserons les intentions didactiques dans leurs discours, disponibles en ligne. Puis nous expliciterons les usages que révèlent les statistiques d'utilisation de deux groupes d'étudiants en première année d'université (N=31). Nous vérifierons enfin s'il y a adéquation entre intentions, usages et progrès des apprenants tels que mesurés par les plateformes.

Introduction

Dès la fin des années 2000, deux sociétés basées dans l'Hexagone, Projet Voltaire et Orthodidacte, dominent le marché de l'*e-learning* du français. Malgré le succès de ces plateformes dans l'enseignement secondaire et supérieur, les principes d'apprentissage sur lesquels elles se fondent restent controversés (Guri-Rosenblit, 2006). Notre communication se propose d'explorer les modèles didactiques caractérisant les plateformes Projet Voltaire et Orthodidacte pour en comprendre les atouts et les limites (Caro Dambreville, 2008). Après avoir présenté les deux plateformes, nous analyserons leurs stratégies de communication ; nous confronterons ensuite ces stratégies aux résultats de deux expériences d'enseignement qui se sont appuyées sur ces plateformes.

1. Les enjeux de l'*e-learning* de l'orthographe

La plateforme Projet Voltaire, leader du marché de l'*e-learning* de l'orthographe française, a été créée par la société Woonoz en 2007 ; la plateforme Orthodidacte, quant à elle, a été fondée en 2008 par la start-up Zeugmo et a fusionné, en 2020, avec la société Educlever. Projet Voltaire et Orthodidacte se fondent sur le principe d'automatisation des parcours d'apprentissage : un test de positionnement, réalisé au tout début du parcours, attribue un niveau en langue à l'apprenant et, en fonction de ce niveau, les deux plateformes génèrent automatiquement des modules d'apprentissage de la langue. Les deux sociétés proposent également une certification du niveau de langue.

Bien que l'architecture des deux plateformes soit comparable, les parcours d'apprentissage générés ne se basent pas sur les mêmes principes. En termes méthodologiques, les contenus de Projet Voltaire se fondent majoritairement sur la cacographie, une méthode d'enseignement de l'orthographe controversée apparue en France au début du XIX^e siècle (Jullien, 1992). La progression des contenus est assurée par l'intelligence artificielle Ancrage Mémoirel[®], qui repose sur des principes neurocognitifs qui permettraient d'optimiser le processus de mémorisation des informations. Aucune étude scientifique expérimentale d'envergure sur la compétence orthographique ne permet, à ce jour, de valider cette démarche.

Orthodidacte, en revanche, pour enrichir ses contenus, s'est dotée de grands corpus numériques dans lesquels les concepteurs puisent des informations stratégiques (typologie des erreurs, routines discursives, etc.). La façon dont les parcours d'apprentissage sont générés et les principes didactiques régissant la progression des contenus sont inconnus. Orthodidacte,

tout comme Projet Voltaire, se fonde sur une démarche déductive : on propose une leçon, on réalise des exercices, et on révise la règle si elle n'est pas acquise ; le métalangage utilisé reprend les termes des grammaires descriptives traditionnelles.

Dans le discours officiel de Projet Voltaire et d'Orthodidacte, la compétence orthographique se confond parfois avec la compétence d'écriture tout court ; or, répondre à un QCM, faire une dictée et rédiger un texte sont des tâches bien différentes (Pallanti et al., 2020). Il est alors intéressant de confronter le discours des deux entreprises aux enjeux d'apprentissage de la langue française : les modèles didactiques sur lesquels se basent Projet Voltaire et Orthodidacte sont-ils à même d'atteindre les objectifs d'apprentissage affichés ?

2. Méthodologie

Dans un premier temps, nous avons rassemblé deux micro-corpus comparables issus des sites Internet des deux plateformes ; ils comportent 1 547 occurrences au total (Heiden et al., 2010). À travers une approche issue de l'analyse de discours outillée, nous montrerons les traits saillants de la communication Internet des deux sociétés (Pincemin et al., 2019).

Dans un second temps, nous exposerons les résultats de deux groupes d'étudiants ayant eu recours à Projet Voltaire et à Orthodidacte. Les deux groupes d'étudiants sont issus de l'École Nationale de l'Enseignement Professionnel Supérieur (ÉNEPS – IUT1 de Grenoble) (Pallanti, 2021). Le groupe 1 (N=19), inscrit dans la filière Réseau et Télécommunication, a réalisé un parcours d'apprentissage sur la plateforme Projet Voltaire de mars à juin 2018 ; le groupe 2 (N=12) fait partie de la filière Génie Civil et a utilisé la plateforme Orthodidacte de septembre à décembre 2019 dans le cadre d'un dispositif didactique expérimental comportant des pré et des posttests (Pallanti, 2021).

3. Résultats

3.1. Analyse du discours des deux plateformes

L'analyse des occurrences des deux micro-corpus recueillis montre que Projet Voltaire tend à valoriser dans son discours le nom propre *Voltaire*, tantôt associé au mot *projet*, tantôt associé aux mots *certificat* (2 occ.) ou *engagement* (2 occ.). En revanche, Orthodidacte, pour valoriser son image de marque, a recours au nom propre *Le Robert*, associé au mot *certification* (9 occ.).

On relève également deux stratégies différentes à propos des contenus : Projet Voltaire mise sur le mot *orthographe* (10 occ.), alors qu'Orthodidacte préfère le couplet *langue/français* (8 occ.). Les deux plateformes semblent attribuer un poids comparable aux lemmes *plus*, *écrit(s)* et *formation*. Une analyse des concordances relatives à ces mots atteste la présence d'un flottement dans le discours des deux sociétés à propos des termes *orthographe*, *langue/français* et *écrit*. Ainsi, les deux plateformes tendent à faire coïncider un discours sur la langue et l'orthographe avec un discours générique sur l'écrit, voire la textualité ; or, il s'agit de deux domaines de formation qu'il faut certainement distinguer (Brissaud et Fayol, 2018).

3.2. Analyse des résultats de deux expérimentations

Les données à notre disposition pour les groupes 1 (Projet Voltaire) et 2 (Orthodidacte) mettent en avant des différences importantes en termes de pourcentage de réussite lors du test de positionnement. En effet, on peut avoir l'impression qu'Orthodidacte, qui permet de répondre « je ne sais pas » à une question sans pénalités, tend à valoriser les compétences orthographiques des étudiants (54% de réussite), alors que Projet Voltaire n'évalue que les bonnes réponses (20% de réussite).

Projet Voltaire estime que le taux moyen de progression des compétences orthographiques des étudiants du groupe 1 correspond à +25%, alors que pour le groupe 2, Orthodidacte affiche un taux moyen de progression de +54%. Dans un cas comme dans l'autre, le calcul du taux moyen de progression des compétences orthographiques demeure relativement obscur. D'ailleurs, pour le groupe 2, si on évalue la compétence orthographique dans les dictées à trous de la rubrique Orthographe du Certificat en Compétences Rédactionnelles (Boch et al., 2016), utilisé en pré et posttest, le taux moyen de progression équivaut à +4,44%. Toujours pour le groupe 2, si on évalue la compétence orthographique en production écrite en pré et posttest, le taux moyen de progression correspond cette fois-ci à -4,2%.

De tels résultats semblent contredire le discours affiché par les deux plateformes et confirment le statut ambigu des procédures de certification qu'elles promeuvent.

Conclusion

Les plateformes Projet Voltaire et Orthodidacte tendent à mettre sur un même plan performances orthographiques et qualité des écrits : l'absence de données sur le transfert des compétences orthographiques en production écrite constitue une limite importante de leurs modèles didactiques. De même, on peut se demander si le taux de progression des compétences en langue n'est pas surestimé, étant donné le manque d'informations à propos de la quantification des apprentissages.

Enfin, nos observations suggèrent que Projet Voltaire et Orthodidacte proposent des outils attractifs pour réviser des normes orthographiques et grammaticales déjà connues, mais leur efficacité en termes d'apprentissage ne peut pas être prouvée.

Bibliographie

- Boch, F., Sorba, J. et Bessonneau, P. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles : que tester? *Le français aujourd'hui*, 193, 127-144. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0127>
- Brissaud, C. et Fayol, M. (2018). *Étude de la langue et production d'écrits* (p. 68). Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/VDEF-rapport-Brissaud-Fayol.pdf>
- Caro Dambreville, S. (2008). Évaluer un dispositif de formation à distance. Principes et retour d'expérience. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées (RIHM) = Journal of Human Mediated Interactions*, 9(2), 25-52.
- Guri-Rosenblit, S. (2006). Eight paradoxes in the implementation process of e-learning in higher education. *Distances et savoirs*, 4(2), 155-179.
- Heiden, S., Magué, J.-P. et Pincemin, B. (2010). *TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie - conception et développement*, 2(3), 1021-1032.
- Jullien, B. (1992). 1843. Méthodes d'enseignement : des procédés ou moyens pratiques pour l'étude de l'orthographe. *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 5(1), 141-144.
- Pallanti, L. (2021). *Travailler les compétences rédactionnelles à l'ÉNEPS. Conception et mise en œuvre d'un système didactique expérimental*. [Thèse de doctorat - Linguistique et didactique]. Univ. Grenoble Alpes.
- Pallanti, L., Brissaud, C. et Jacques, M.-P. (2020). Évaluer l'évolution des performances orthographiques d'étudiants en formation professionnelle. Méthodes et perspectives. *SHS Web of Conferences*. 7^e Congrès Mondial de Linguistique Française, 78, 07018. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807018>
- Pincemin, B., Mayaffre, D. et Poudat, C. (2019). Explorer, mesurer, contextualiser. Quelques apports de la textométrie à l'analyse de discours. *Langue française*, 203(3), 101-115.

Les outils numériques d'aide à la révision et à la correction en classe de français : réel levier pour l'apprentissage et l'évaluation de l'orthographe ?

Pascal Grégoire, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Québec, Canada), Groupe de recherche interuniversitaire sur l'intégration pédagogique des TIC (GRIIPTIC), Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Résumé. Le numérique libère-t-il des ressources cognitives chez le scripteur, lui permettant d'améliorer ses écrits ? Nous avons testé cette hypothèse auprès de 304 adolescent·e·s dans une quasi-expérimentation. Trois dispositifs d'écriture numérique (traitement de texte [TT]; TT et correcticiel [TT+C]; TT+C et formation) ont été comparés à l'écriture manuscrite. L'analyse quantitative (ANOVA) du nombre d'erreurs montre des gains en orthographe (lexicale, grammaticale), liés au correcticiel. En l'absence d'autres gains (p. ex., en syntaxe), l'hypothèse ne s'est pas vérifiée dans les contextes étudiés.

Abstract. Digital writing tools for writing in Quebec's French classrooms: do they constitute efficient aids for learning and evaluating spelling? This presentation reports a quasi-experimental research about the effects of using writing assistance software on the quality of writing. Three hundred and four (304) teenagers took part in this study. They first wrote a text by hand, then a second one, under one of these methods: 1) handwriting; 2) with a word processor (WP) only; 3) with a WP and a writing assistance software; 4) with a WP, a writing assistance software and prior training. Data show that writing assistance software users commits less grammar and spelling mistakes than their counterparts. Overall, this study reminds that learning to write in a digital environment is complex; these specificities should be taken into account in schools.

1. Problématique

Au fil de sa scolarisation, l'enfant doit s'approprier les spécificités de l'ordre du scriptural (Dabène, 1995). Au Québec, c'est au terme du secondaire, après quelque onze années d'études, qu'on exige une maîtrise avérée du français oral et écrit, et ce, en vue des études postsecondaires ou du début de la vie professionnelle (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). À ce moment, l'épreuve unique de français, langue d'enseignement, offre un portrait intéressant de la compétence scripturale des élèves.

Lors de cette épreuve, les élèves de cinquième secondaire (≈ 16 ans) doivent écrire une lettre ouverte de 500 mots en 3 h 20, après avoir lu un cahier de textes informatifs liés au sujet à traiter. Globalement, depuis 20 ans, le taux de réussite à cet examen oscille autour de 80 %. Entre 2009 et 2011, la vaste majorité des adolescent·e·s ont atteint les exigences relatives à l'adaptation à la situation de communication, à la cohérence du texte ou au vocabulaire (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). Toutefois, les résultats sont tout autres au chapitre du fonctionnement de la langue. En effet, 10,4 % des élèves, en moyenne, ont échoué au critère *Construction des phrases et ponctuation*

appropriées (MEESR, 2015). Pire encore, 32,7 % des élèves, en moyenne, ont échoué au critère 5, *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale* (MEESR, 2015). Cette situation a de quoi inquiéter, quand on sait l'omniprésence de l'écriture dans la vie quotidienne.

Dans ce contexte, nous avons voulu étudier les effets d'outils numériques d'aide à la révision et à la correction sur la qualité des textes produits par des élèves de 5^e secondaire, plus spécifiquement dans le contexte de simulations de l'épreuve unique de français. De façon indirecte, nous visions également à savoir si le numérique pouvait pallier les contraintes, notamment cognitives, inhérentes à la révision d'un texte.

2. Contexte théorique

On sait que le processus cognitif de révision (Flower et Hayes, 1981) est exigeant pour les scripteur·rices débutant·e·s, la détection ou le diagnostic de problèmes, même simples, étant ardu (Flower et al., 1986 ; Lecavalier et al., 2016). Elle peut même surcharger l'élève cognitivement, du fait des éléments à traiter et des connaissances à activer (Nadeau et Fisher, 2005).

Or, lorsqu'on demande aux élèves d'écrire dans un environnement numérique, la qualité de leurs textes tend à s'améliorer, quoique légèrement et dans des perspectives variables (Bangert-Drowns, 1993 ; Goldberg et al., 2003 ; Graham et al., 2012 ; Graham et Perin, 2007). D'une part, les potentialités du numérique peuvent faciliter l'écriture en automatisant certaines tâches (Daiute, 1983). D'autre part, les correcticiels avancés, comme Antidote, offrent des possibilités inaccessibles à qui écrit à la main. À un premier niveau, ces logiciels repèrent des erreurs et fournissent, bien souvent, une justification à l'appui : l'élève peut alors s'y fier pour préciser ses propres détections et diagnostics, ou corriger des erreurs qu'il·elle n'avait su lui·elle-même repérer. À un second niveau, le logiciel peut simplement mettre en évidence une variété de faits de langue, facilitant le repérage d'erreurs et les diagnostics.

Toutefois, cette abondance d'information comporte ses limites : du fait du volume d'information renvoyé, elle pourrait aussi causer une surcharge cognitive. Ainsi, si le·la scripteur·rice utilisant le numérique peut pratiquer une écriture *augmentée*, il·elle peut aussi se retrouver sollicité·e à l'excès.

3. Méthodologie

Pour atteindre l'objectif énoncé plus tôt, nous avons mené une étude quasi expérimentale auprès de 304 élèves québécois·e·s de la cinquième secondaire, inscrit·e·s dans une école francophone du secteur public. Nous avons étudié leurs résultats à deux simulations de l'épreuve unique de français, langue d'enseignement.

Le texte lié à la première simulation a été écrit à la main par tou·te·s les participant·e·s. Lors de la seconde simulation, quatre configurations d'écriture ont été testées, auprès d'autant de sous-groupes d'élèves, réparti·e·s dans six écoles : 1) écriture manuscrite ; 2) écriture avec le traitement de texte (TT) seul ; 3) écriture avec le TT et Antidote, sans formation préalable ; 4) écriture avec le TT et Antidote, avec formation préalable.

Les textes produits ont fait l'objet d'une double évaluation par des correcteur·rice·s ayant œuvré antérieurement pour le compte du MEESR. Les résultats ont fait l'objet d'analyses statistiques (ANOVA à deux temps de mesure, ANOVA simples, test t pour échantillons appariés).

4. Résultats principaux

Notre étude a permis de montrer que, sur le plan de l'orthographe (grammaticale et d'usage), les utilisateur·rice·s du correcticiel Antidote ont commis significativement moins d'erreurs que leurs pairs (Orthographe d'usage : $F[3,300] = 24,499$; $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,19$, voir tableau 1; Orthographe grammaticale : $F[3,300] = 27,380$; $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,21$, voir tableau 2).

Tableau 1. Analyse de la nature des erreurs d'orthographe d'usage commises (pré-test et post-test) selon la modalité d'écriture

	N	Pré-test		Post-test		Différence moyennes
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Papier-crayon	73	1,12	1,02	0,92	,73	-0,20
TT seul	70	1,03	,94	1,19	1,15	0,16
Antidote sans formation	73	1,14	1,10	0,27	,26	-0,87
Antidote avec formation	88	1,04	,86	0,27	,27	-0,77
Total	304	1,08	,98	0,64	,79	-0,44

Tableau 2. Résultats obtenus par les élèves au critère 5 – orthographe grammaticale (pré-test et post-test) selon la modalité d'écriture

	N	Pré-test		Post-test		Différence moyennes
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Papier-crayon	73	2,66	2,38	2,61	2,46	-0,05
TT seul	70	2,7	2,29	2,88	2,39	0,18
Antidote sans formation	73	2,6	1,84	1,10	0,86	-1,5
Antidote avec formation	88	2,68	2,02	1,15	0,83	-1,53
Total	304	2,68	2,12	1,29	0,78	1,39

Nous n'avons pu mettre en évidence d'autres différences significatives en lien avec les autres critères : adaptation à la situation de communication ; cohérence du texte ; vocabulaire ; syntaxe ; et ponctuation.

Toutefois, nos analyses montrent que les modes d'écriture numérique sont inégaux : les personnes qui n'ont utilisé que le TT ont commis plus d'erreurs que les autres, de sorte que 48,6 % d'entre elles étaient en situation d'échec.

5. Conclusions

En somme, en utilisant le numérique, les élèves produisent de meilleurs textes, pour autant que les outils employés offrent de la rétroaction. Toutefois, il·elle·s semblent seulement tirer parti des diagnostics directs posés par les logiciels, puisque les améliorations mesurées touchent des dimensions de l'écriture pour lesquelles les correcticiels fournissent une rétroaction particulièrement efficace. En revanche, l'utilisation de filtres qui permettraient à l'élève d'améliorer lui·elle-même ses écrits n'a pas débouché sur une amélioration marquée des performances.

Partant, utiliser le numérique lors d'une évaluation constitue-t-il une voie envisageable ? Notre étude n'est pas de nature à permettre une telle recommandation. Néanmoins, si on autorisait une telle pratique, les compétences mesurées par l'épreuve ne seraient plus exactement les mêmes (Herold, 2016).

Surtout, et de façon primordiale, il y a lieu de se demander si l'utilisation régulière de ces outils numériques permet aux apprenant·e·s de faire des apprentissages perdurant sous toutes les modalités d'écriture. C'est la question à laquelle nous nous intéresserons dans l'étude *Apprendre à corriger ses textes en contexte numérique, dans la discipline française : développement et mise à l'essai de stratégies de révision à l'intention d'adolescent·e·s du secondaire*, financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture ainsi que par le ministère de l'Éducation du Québec.

Références bibliographiques

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée ?* De Boeck Université.
- Bangert-Drowns, R. L. (1993). The Word Processor as an Instructional Tool : A Meta-Analysis of Word Processing in Writing Instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 69-93.
<https://doi.org/10.3102/00346543063001069>
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (dir.), *La production de textes – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 151-174). Montréal : Éditions Logiques.
- Daiute, C. A. (1983). The Computer as Stylus and Audience. *College Composition and Communication*, 34(2), 134-145.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. et Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55. <https://doi.org/10.2307/357381>
- Goldberg, A., Russell, M. et Cook, A. (2003). The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 3-51.
<https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1661>
- Graham, S., et Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. et Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
- Herold, B. (2016). Comparing Paper and Computer Testing: 7 Key Research Studies. *Education Week*, 35(22), 8.
- Lecavalier, J., Chartrand, S. G. et Lépine, F. (2016). La révision-correction de textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 303-325). Pearson - ERPI.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Rapport final d'évaluation. Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2019-2020/198_Diffusion.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). Programme de formation de l'école québécoise – 2^e cycle. Français, langue d'enseignement. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2005). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.

Mardi 26 octobre à 17 h

Mise en place de dispositifs pour une meilleure maîtrise de l'écrit à l'université : quels sont les besoins selon les enseignants et les étudiants ?

Élodie Clayette, Le Mans Université, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

Résumé. Les étudiants entrant à l'université peinent parfois à maîtriser la langue française, ce qui constitue un frein à la réussite de certains. Des dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites sont mis en place dans les universités afin de remédier à cela. À Le Mans Université, les étudiants de première année de licence participent, de manière obligatoire, à ces enseignements. Nous nous intéressons ici aux représentations des étudiants et des enseignants sur les besoins étudiants en langue française en début et en fin de dispositif.

1. Contexte de la recherche

L'identification des facteurs expliquant la réussite à l'université intéresse les chercheurs depuis plusieurs décennies (Coulon, 1997 ; Romainville et Michaut, 2012). En 2007, afin de diviser par deux le taux d'échec à l'université, le Plan Réussite en Licence est lancé et des moyens financiers sont alloués aux universités. Les étudiants entrant à l'université ont parfois des difficultés au niveau de la maîtrise de la langue française, ce qui constitue un des freins à leur réussite. De nouveaux dispositifs d'aide à l'amélioration des compétences écrites sont mis en place dans les universités afin de remédier à cela en France.

À Le Mans Université (LMU), les étudiants de première année de licence assistent à des enseignements dits « communication », intégrés dans les maquettes de formation. Ils varient d'une licence à l'autre, mais l'objectif, à l'initiative de la vice-présidente formation de l'université en 2017, était de proposer un module de communication en français dans toutes les composantes. Le contenu même de ces enseignements en lien avec l'écrit à l'université est débattu dans la littérature, notamment dans le champ des littéracies universitaires (Blaser et Pollet, 2010). Nous considérons qu'une approche mixte est à valoriser : certains étudiants présentent des difficultés d'ordre micro-linguistiques, de type difficultés orthographiques, etc. tandis que d'autres les maîtrisent, mais doivent s'acculturer aux nouveaux genres universitaires auxquels ils sont confrontés.

Nous nous intéressons ici aux *représentations des étudiants et des enseignants sur les besoins étudiants en langue française en début et en fin de dispositif*.

2. Méthodologie

Pour ce faire, nous exploitons les réponses à quatre questionnaires, à destination des enseignants et des étudiants, administrés sur LimeSurvey. Notre corpus se compose de 965 réponses d'étudiants inscrits dans douze licences de Le Mans Université et de 15 réponses d'intervenants de ces dispositifs (soit la totalité). Nous avons intégré un bilan de compétences, dans lesquels ils se positionnent sur neuf compétences en lien avec l'écrit :

- Structuration des phrases : savoir structurer les phrases (phrases complètes, relations entre les différents constituants, ponctuation, etc.)

- Construction de textes cohérents et structurés : savoir construire des textes cohérents et structurés (connecteurs, pronoms, répétitions, paragraphes et parties, ponctuation, mise en page, etc.)
- Application des règles orthographiques, accords et conjugaison : savoir appliquer les règles de l'orthographe des mots, des accords et de la conjugaison
- Emploi approprié des temps et modes verbaux selon les textes : savoir employer les temps (passé simple...) et les modes verbaux (subjonctif...) en fonction des types de textes
- Emploi approprié des figures de style : savoir employer les figures de style (comparaison, métaphore, allégorie, oxymore...)
- Emploi adéquat du vocabulaire : savoir employer le vocabulaire adéquat selon le destinataire et le contexte (social, disciplinaire...)
- Réutilisation appropriée d'informations d'autres sources : être capable de réutiliser dans un écrit personnel des informations provenant d'une autre source (citer, reformuler, commenter...)
- Développement des points de vue différenciés et argumentés : savoir développer des points de vue différenciés et argumentés dans un écrit personnel
- Identification et production de textes avec respect de la convention stylistique : être capable d'identifier et de produire des types de textes (résumé, lettre, mail, dissertation, article...) en respectant la convention stylistique adaptée (outils discursifs ; narratif, argumentatif, informatif...)

Ces dernières ont été élaborées collectivement dans le cadre du projet écrit¹⁹ avec des enseignants-chercheurs spécialistes en didactique des langues, en didactique du français, en sociolinguistique, en informatique et en information et communication.

Suite au bilan de compétences, les étudiants et les enseignants ont également répondu à la question ouverte suivante : « selon vous, à quoi correspond le français écrit à l'université ? ».

3. Principaux résultats et conclusion

Les résultats présentés ici sont préliminaires car ils issus d'une analyse encore en cours, nous en exposons les grandes lignes. Les premiers résultats (figure 1) obtenus dans le premier questionnaire font émerger des divergences significatives entre les deux catégories d'acteurs : les enseignants estiment en moyenne que les étudiants ont d'importants besoins là où les étudiants n'estiment n'en avoir que peu, voire aucun.

¹⁹ Le projet écrit+ bénéficie d'un soutien financier de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), sous le n°ANR-17-NCUN-0015

Comparaison des besoins selon les enseignants et les étudiants de LMU

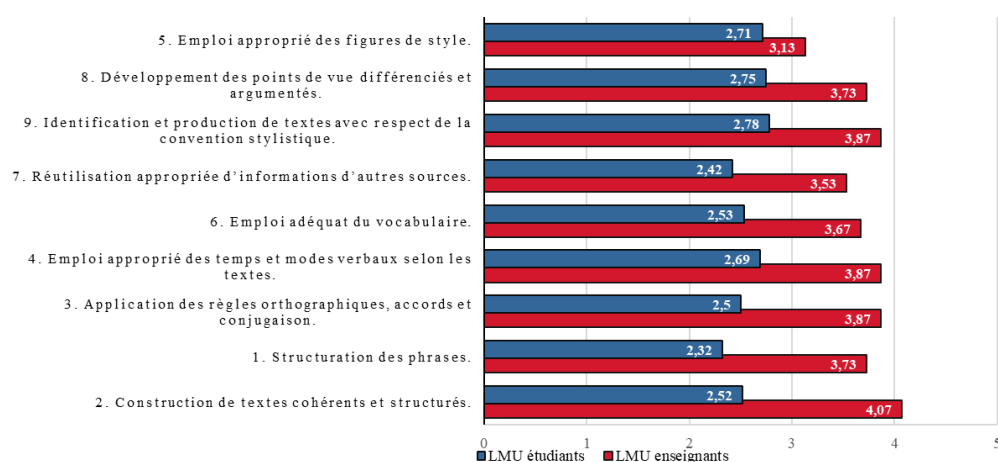


Figure 1. Comparaison des besoins selon les enseignants et les étudiants

Dans la lignée des études portant sur la spécificité des disciplines (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010), nous avons regardé s'il y avait des différences en fonction des licences. Les compétences pour lesquelles les étudiants estiment avoir le moins de besoin, à l'unanimité, sont les compétences « structuration des phrases » et « réutilisation appropriée d'informations d'autres sources » (Tableau 1).

Tableau 1. Classement des besoins pour neuf des licences

DROIT	GEO	STAPS	SV/ST	LLCER	LEA	Histoire	MPCE2i	Lettres modernes
1 2,31	1 2,6	1 2,46	1 2,1	1 2,5	1 2,21	7 2,19	1 2,08	6 2,03
2 2,42	7 2,6	7 2,47	7 2,25	7 2,52	3 2,35	1 2,33	3 2,14	7 2,12
3 2,48	6 2,62	2 2,56	3 2,33	6 2,54	6 2,39	6 2,38	5 2,24	1 2,18
7 2,51	3 2,84	6 2,61	2 2,47	3 2,64	7 2,45	2 2,38	6 2,3	9 2,27
4 2,6	2 2,88	3 2,65	5 2,48	2 2,67	2 2,64	3 2,42	2 2,3	2 2,36
5 2,67	8 3,04	5 2,69	6 2,56	9 2,81	4 2,7	4 2,47	4 2,32	8 2,36
6 2,7	5 3,06	4 2,79	4 2,61	8 2,82	9 2,71	8 2,48	7 2,41	3 2,55
8 2,77	4 3,1	8 2,85	8 2,74	4 2,83	8 2,73	5 2,57	9 2,57	5 2,58
9 2,84	9 3,14	9 2,87	9 2,84	5 2,92	5 2,88	9 2,61	8 2,62	4 2,85

En ce qui concerne les besoins les plus importants, la compétence « identification et production de textes avec respect de la convention stylistique » est mentionné en droit, en géographie, en STAPS, en SVS/ST et en histoire alors que les étudiants en lettres modernes estiment que leurs besoins sont plus élevés dans l'emploi approprié des temps et des modes verbaux selon les textes.

L'analyse aux questions ouvertes fait ressortir l'importance accordée à l'orthographe à laquelle ils font le plus référence (suivie par la mention de termes de jugement de valeur, tels que « fautes » ou encore « convenable »), comme l'illustrent les verbatims suivants.

ETU01 « Selon moi, la question est sans objet. Le français écrit par des adultes diplômés devrait être, même sans parler du style lui-même, au moins correct et dénué de fautes d'orthographe.

C'est un comble de laisser des personnes qui n'écrivent pas leur propre langue exercer un métier dans lequel ils devront communiquer par écrit. ».

ETU02 « Un français bien parlé, sans faute d'orthographe. Un français où l'on s'exprime correctement ».

Les étudiants assimilent pour beaucoup l'écrit à l'université au monde professionnel et à la facilitation à son accès (25% des étudiants y font référence).

ETU03 « Un langage que chaque étudiant doit employer durant toute sa vie étudiante voire professionnelle »

ETU04 « Il correspond à un excellent niveau de français nécessaire pour la vie active »

En guise de conclusion, nous développerons davantage, lors de la communication, les divergences d'opinion des enseignants et des étudiants.

Références bibliographiques

- Blaser, C. et Pollet, M.-C. (2012). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur- CEDOCEF, *Diplyque*, 18.
- Boch, F. et Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Division des Politiques Linguistiques.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littératies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Dans *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 11-42). Presses universitaires de Namur.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2010). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Révision d'écrits sur TBI et gestes professionnels afférents

Hélène Castany-Owhadi, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF EA 3749

Résumé. Cette communication présente une étude exploratoire à visée descriptive qui analyse et compare la mise en œuvre de huit séances de révisions collectives d'écrits sur Tableau Blanc Interactif (TBI) par deux enseignants expérimentés et une enseignante novice en première et deuxième année du primaire. Nous présentons ce que le corpus donne à voir en mettant en évidence quelques gestes professionnels de l'enseignant.

Abstract. *Professional skills involved in the revision of writings on an interactive whiteboard.* This communication sets out an exploratory and descriptive study that analyses and compares the implementation of eight revision of writings sessions on an interactive whiteboard conducted by two experienced teachers and a novice teacher in first and second grade. Based on the study corpus, we identify some specific professional skills involved in the work of teaching revision with the use of an IWB.

Cette recherche descriptive interroge la pertinence du dispositif de révision collective d'écrits d'élèves au CP/CE1 avec l'usage d'un instrument²⁰ présent dans la plupart des classes de l'école élémentaire française : le TBI. Nous faisons l'hypothèse que l'efficacité de ce dispositif dépend des gestes professionnels afférents de l'enseignant.

1. Cadre théorique

1.1. Les interactions langagières pour résoudre des problèmes orthographiques

Certains travaux montrent l'importance des activités de résolution de problèmes linguistiques où l'élève bénéficie de l'aide de l'enseignant et/ou par ses pairs en le mettant en situation d'échange et de confrontation ce qui lui permet d'être réflexif par rapport à la langue et par là-même de découvrir le fonctionnement de l'orthographe (par ex. Cogis, 2020). Ainsi, « l'échange oral constitue un moyen d'apprentissage des formes graphiques » (Cogis et Ros, 2003). En soulignant l'importance d'étudier les gestes professionnels de l'enseignant et les gestes d'étude des élèves dans le cadre de séances d'enseignement de l'orthographe au cycle 2, Champagne-Vergez, Rebière et Jaubert (2020) soutiennent que le rôle des interactions langagières est déterminant mais elles « ne sont pas toujours gage d'apprentissages et d'appropriations des savoirs par les élèves » (Vinel et Pagnier, 2020).

1.2. L'usage du TBI à l'école

Depuis une vingtaine d'années, le tableau noir ou blanc est remplacé par le tableau blanc interactif (TBI) dans les écoles françaises. Malgré ses nombreuses potentialités, le TBI présente des caractéristiques communes avec le tableau noir ou blanc : Villemonteix et Béziat (2013) affirment que « le geste pédagogique, basé sur l'alternance entre transmission simultanée, exercices et remédiation individuelle, n'est pas modifié » (p. 4) avec le TBI « du fait de l'existence des schèmes d'usage déjà rodés avec le tableau inerte, noir ou blanc » (p. 23), les

²⁰ Entité mixte tenant à fois des schèmes d'utilisation du sujet et de l'artefact (Rabardel, 1995).

différents tableaux étant au service de formes magistrales d'enseignement. Selon Nonnon (2000), écrire au tableau est un geste professionnel fondamental de l'enseignant, le tableau étant « le support de gestuelles, de routines, de schèmes d'actions qui sous-tendent le travail de l'enseignant et celui des élèves » (p. 83). Le traitement de texte peut par exemple être utilisé au sein de la classe avec le TBI, celui-étant considéré par Crinon (2002) comme un outil pour la révision mais le TBI est surtout utilisé dans les classes comme un projecteur électronique (Karsenti, 2016), la correction collective de textes représentant une part minime de ses usages (Karsenti et Bugmann, 2017).

1.3. Le dispositif de révision orthographique d'écrits

La révision de texte, qui est une des composantes du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980), constitue un objet de recherche à part entière (par ex. Allal et *al.*, 2004). Bereiter et Scardamalia (1987) soulignent le rôle primordial de l'enseignant compte tenu de la complexité du processus de révision, l'enseignement-apprentissage de stratégies de révision permettant notamment d'améliorer les performances des élèves faibles à l'écrit. Le dispositif de révision orthographique d'écrits favorise le développement des compétences orthographiques (par ex. Allal et *al.*, 1999), ce qui peut paraître paradoxal car « la diversité des graphies (les « fautes ») constitue le dispositif même qui permet aux élèves d'interroger le système, et par là d'avancer dans la connaissance » (Cogis et Ros, 2003, p. 96). Parmi les pistes pédagogiques favorables aux élèves en difficulté, la confrontation pour la révision d'un texte est présentée comme une « véritable activité d'apprentissage de l'orthographe » (Brissaud et Cogis, 2011) : elle s'avère particulièrement bénéfiques car « les réactions des destinataires donnent des clés pour la réécriture » (*ibid.*, p. 289) et « les élèves faibles en orthographe découvrent, grâce aux explicitations proposées par leurs camarades plus avancés, comment on raisonne sur l'orthographe » (p. 30). Les résultats de la recherche *Lire et Écrire au CP* vont d'ailleurs dans le même sens puisque le temps passé à réviser l'écrit est bénéfique notamment pour les 12% des élèves les plus faibles (Goigoux, 2016). En outre, David et Dappe (2013) affirment que « les explications métagraphiques (...), lors des séquences de révisions collectives, prouvent que l'action de l'enseignant, à travers des gestes professionnels adaptés, organise les savoirs émergents dans une double dynamique : celle de l'écriture et celle de la confrontation des connaissances et procédures orthographiques » (p. 128).

1.4. La prise en compte des gestes professionnels

À partir de l'étude de deux séances de révision collective d'écrits projetés sur le TBI dans une classe efficace et équitable de notre corpus de thèse (Owhadi, 2019) issu de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016), nous avons montré que les jeux de reformulations permettent la co-construction d'un raisonnement. La capacité de l'enseignant à susciter des hétéro-reformulations de la part des élèves peut être considéré comme un élément de l'expertise professionnelle : l'élève reformule souvent le contenu de l'énoncé d'un autre élève, ceci étant facilité par les postures d'accompagnement et de lâcher-prise (Bucheton et Soulé, 2009) du maître. Ces postures induisent une posture réflexive de la part des élèves (*ibid.*) et donc un espace de parole pour penser et parler ensemble sur l'écrit à réviser en reformulant la parole de l'autre. Cependant, d'autres gestes professionnels sont importants, ceux-ci étant la résultante d'une posture d'accompagnement de l'enseignant : réguler les échanges par un mode de questionnement ouvert mais aussi et surtout « s'interdire de donner la solution et faire développer des propositions qui pourraient faire avancer le débat » (Douaire, Hubert et Isidore-Prigent, 2004, p. 64).

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, les gestes professionnels sont « soumis à des tensions contradictoires » (Plane, 2013) notamment quand ils sont en lien avec le rapport à la norme (Sautot, 2002). L'équilibre est aussi difficile à trouver entre guidage de

l'enseignant et initiative des élèves (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015), la médiation de l'enseignant étant « interventionniste dans un cadre de laissé-faire » (Sautot, 2016, p. 11). Combaz et Elalouf (2015) font l'hypothèse que « la qualité de l'étayage du maître est étroitement liée à son rapport à l'orthographe et à sa capacité à entrer dans le raisonnement de ses élèves » (p. 93). Cogis (2020) défend aussi l'idée que le débat en classe autour de l'orthographe « peut être considéré comme générateur de transformations par son pouvoir de clarification et de mémorisation, à condition d'accorder aux élèves le temps de penser et un accompagnement adapté » (p. 56).

2. Méthodologie

2.1. Le corpus d'étude

Notre corpus est constitué de huit séances retranscrites dans une classe de CP et deux classes de CE1 : deux séances proviennent des données de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016), que nous avons analysées dans le cadre de notre recherche doctorale (Owhadi, 2019), avec un maître expérimenté dans une classe particulièrement performante en écriture (classe A). Quatre séances, associées à trois entretiens d'auto-confrontation et deux entretiens d'allo-confrontation (Mollo et Falzon, 2004), proviennent d'une classe de CE1 menée par une maîtresse PEMF (classe B). Les deux dernières séances sont issues d'une classe de CE1 avec une enseignante novice (classe C), un entretien d'auto-confrontation étant en lien avec une des séances. Dans la classe A, nous avons accès aux évaluations de début et de fin d'année des élèves de la classe en écriture (Owhadi, 2019) alors que dans la classe B, nous avons les transcriptions des entretiens post-séances réalisés avec quelques élèves où nous leur demandons ce qu'ils ont retenu de la séance.

2.2. Le recueil de données

Nous utilisons les modèles d'analyse de l'agir enseignant et des postures d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) à partir de l'observation des séances retranscrites ainsi que du point de vue de l'acteur (entretiens d'auto- et d'allo-confrontations). Dans la classe B, l'analyse des entretiens post-séances permet d'inférer des gestes professionnels éventuels. Dans la classe A, nous reprenons les analyses des évaluations de début et de fin d'année des élèves fragiles qui ont permis de rendre compte de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement (Owhadi, 2019).

3. Mise en évidence de quelques gestes professionnels

3.1. Le geste de tissage et l'explicitation, des gestes fondamentaux

Le geste de tissage permet de faciliter la mémorisation de l'orthographe lexicale et de tisser du lien avec les savoirs déjà abordés en classe ainsi qu'avec la séance de production d'écrit à venir. L'explicitation est aussi un geste professionnel important selon la PEMF, ce geste professionnel étant fréquent de la part des deux enseignants expérimentés. Ces deux gestes sont primordiaux notamment pour les élèves fragiles (cf. Bucheton, 2014 ainsi que les travaux du réseau RESEIDA).

3.2. Le geste de pilotage, un geste délicat et sous tension

Les entretiens d'auto-confrontation mettent en évidence que la séance est difficile à mener, l'enseignant ayant un multi-agenda de préoccupations engendrant des tensions et des dilemmes : interroger les élèves fragiles, sachant qu'ils ne vont pas donner la bonne réponse, ou les bons élèves pour faire avancer la séance ? Réagir à toutes les propositions des élèves avec un risque de décrochage de certains ? etc.

3.3. Une posture d'accompagnement et de lâcher prise pour faciliter la prise de parole des élèves

La PEMF et la PES soulignent la difficulté qu'elles rencontrent à occuper moins de place dans les interactions, la PEMF remarquant la capacité du maître de la recherche IFÉ à laisser un espace de parole aux élèves.

3.4. Une prise en compte de la forme et de la formulation

À partir d'entretiens auto- et d'allo-confrontations, l'étude longitudinale avec la PEMF rend compte de la transformation de son activité (Castany-Owhadi *et al.*, 2021) : celle-ci ne conçoit au début la révision d'écrits que pour travailler l'orthographe. Puis elle se rend compte qu'il est possible et même pertinent de combiner un travail sur la forme et sur la formulation.

3.5. Proposer les écrits des élèves « fragiles »

Les entretiens post-séances mettent en évidence que la révision est surtout bénéfique pour l'élève concerné par son écrit d'où l'importance de proposer les écrits des élèves « fragiles ».

3.6. Un usage approprié du TBI

Lors de l'entretien d'allo-confrontation de la PEMF visionnant une séance de la PES, la PEMF affirme que le texte scanné et projeté sur le TBI constitue un geste d'atmosphère qui permet aux élèves de s'investir davantage que lorsque le traitement de texte est utilisé. Elle souligne cependant l'intérêt du tapuscrit lorsque l'écrit de l'élève se prête à un travail important sur la formulation autrement dit à un « épaissement de texte » (Bucheton, 2014).

3.7. Des interventions différentes en orthographe lexicale et en orthographe grammaticale

Certaines séances de la PEMF montrent que les interventions de l'enseignant doivent être différentes selon que la correction porte sur l'orthographe grammaticale ou sur l'orthographe lexicale, la première relevant d'un raisonnement et la deuxième de la mémorisation (Brissaud et Cogis, 2011) : en demandant de justifier l'orthographe lexicale, les élèves sont mis en difficulté.

Pour conclure

Cette étude à visée descriptive permet de comprendre la pratique enseignante lors du dispositif de révision d'écrits sur TBI dans les premiers apprentissages de l'écrit. Malgré les limites liées à un corpus restreint et à la difficulté à mettre en évidence des gestes professionnels afférents à un dispositif, elle ouvre des pistes pour la formation des enseignants dans le domaine de l'orthographe (Sévély et Elalouf, 2019) et de manière plus générale dans le domaine de la production d'écrit ainsi que dans celui de la littératie numérique scolaire (Ferone *et al.*, 2015).

Références bibliographiques

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (Eds.).(2004). *Revision: Cognitive and Instructional Processes*. New York: Springer Verlag New York Inc.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

- Castany-Owhadi, H., Soulé, Y. et Rebière, C. (2021). Effets transformationnels des entretiens d'auto- et d'allo-confrontations sur le sujet : la révision d'écrits sur TBI au CE1. Communication à la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles « Faire et se faire », Paris, septembre 2021.
- Champagne-Vergez, M., Rebière, M. et Jaubert, M. (2020). Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude. *Recherches en éducation*, 40, 91-111.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Dossiers de l'éducation*, 9, 89-98.
- Cogis, D., Fisher, C., Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91.
- Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, 40, 44-59.
- Combaz, C. et Elalouf, M.-L. (2015). Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage. *Glottopol*, 26, 92-110.
- Crinon, J. (2002). Apprendre à écrire. In D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 107-127). Paris : Armand Colin.
- David, J. et Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- Douaire, J., Hubert, C. et Isidore-Prigent, J. (2004). Argumentation et élèves en difficulté. In J. Douaire (coord.), *Argumentation et disciplines scolaires* (p. 47-110). Saint-Fons : INRP.
- Ferone, G., Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2015). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes. In M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (Éds.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 364-383). Sherbrooke : Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Goigoux, R. (2016). *Rapport de recherche Lire et Écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg et E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Karsenti, T. (2016). Le tableau blanc interactif (TBI) : usages, avantages et défi. Montréal : CRIFPE. Accessible en ligne [<http://tbi.crifpe.ca/files/Rapport.pdf>]
- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2017). Chapitre 9. L'intégration du tableau blanc interactif : difficile et chronophage. In T. Karsenti et J. Bugmann (dir.), *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p. 159-181). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35, 531-540.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.
- Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire. Étude linguistique des jeux de reformulations* (Thèse de Doctorat). Université Paul Valéry - Montpellier 3.
- Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères*, 47, 171-196.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Sautot, J.-P. (2002). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-112.
- Sautot, J.-P. (2016). Mesure du progrès en orthographe grammaticale : compte rendu de recherche. [Rapport de recherche] ESPE de Lyon ; Inspection académique du Rhône (France). Accessible en ligne [<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348572/document>]
- Sévély, E. et Elalouf, M.-L. (2019). Les effets d'une formation filée sur le regard professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs élèves en orthographe grammaticale. *Repères*, 60, 197-220.
- Villemonteix, F. et Béziat, J. (2013). Des enseignants face au tableau. Implication, ingénieries et pratiques pédagogiques à l'école primaire. Accessible en ligne [<https://aref2013.umontpellier.fr/?q=book/export/html/1841>]
- Vinel, E. et Pagnier, T. (2020). Édito. Et si les interactions en classe n'étaient pas gage d'apprentissage ? *Recherches en éducation*, 40, 3-9.

Effets de l'enseignement explicite de stratégies de planification sur l'orthographe et sur la qualité des textes produits par des élèves du CE1 au CM2

Roselyne Gros-Balthazard, conseillère pédagogique de la circonscription Voiron 3 (38)
Éducation Nationale

Résumé. La planification et la collaboration entre élèves améliorant la qualité des textes produits (Crinon, 2018), notre hypothèse est que les élèves à qui on enseigne la planification des écrits, notamment par le brouillon collaboratif à l'oral (Geoffre, 2013), produisent des textes de meilleure qualité que les autres. Un protocole a été testé dans 16 classes de cycle 2 et 3 (10 qui planifient, 6 témoins) avec un prétest et un posttest qui visent à évaluer la qualité des textes produits ainsi que leur orthographe. La communication présente les résultats de cette expérimentation.

Abstract. Effects of explicit teaching of planning strategies on spelling and on the quality of texts produced by students from CE1 to CM2. Since planning and collaboration between students improves the quality of the texts produced (Crinon, 2018), our hypothesis is that the students who are taught the planning of writing, in particular through collaborative oral drafting (Geoffre, 2013), produce texts of better quality than others. A protocol is currently being tested in 16 cycle 2 and 3 classes (10 who plan, 6 witnesses) with a pre-test and a post-test which aim to assess the quality of the texts produced as well as their spelling. The communication presents the results of this experiment.

Présentation de l'expérimentation

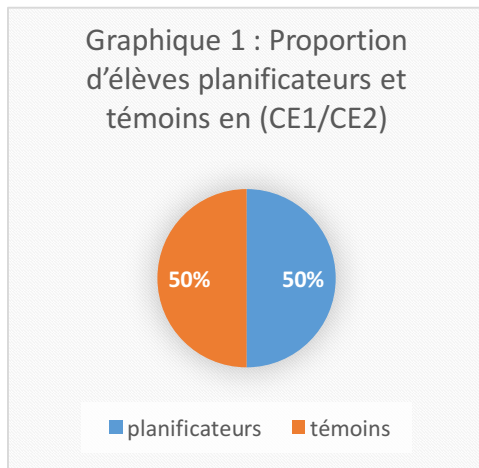
Dans ma posture de conseillère pédagogique, je cherche à trouver des pratiques gagnantes pour la réussite des élèves. Ma réflexion a commencé à l'échelle d'une seule classe lorsque j'ai passé le Cafipemf et a ensuite gagné l'ensemble de l'école à 4 classes dans laquelle j'exerçais lorsque le projet CARDIE que je portais a été présenté lors des Journées Nationales de l'Innovation 2019 à Paris. Il s'agissait alors de savoir si les ressources cognitives libérées chez les élèves, grâce à la mise en œuvre d'une planification des écrits, leur permettait d'améliorer leur réussite en orthographe grammaticale.

L'hypothèse qui vous est ici présentée, testée en 2019-2020 auprès d'une cohorte d'élèves de la circonscription de Voiron 3 (38) est que l'enseignement explicite de la planification des écrits, notamment par le brouillon collaboratif à l'oral (Geoffre, 2013), produit des textes de meilleure qualité que chez les élèves n'en ayant pas bénéficié. Pour évaluer la qualité des textes, sont pris en compte : l'orthographe (2 items), la ponctuation (1 item) et la structure du récit (présence des étapes attendues).

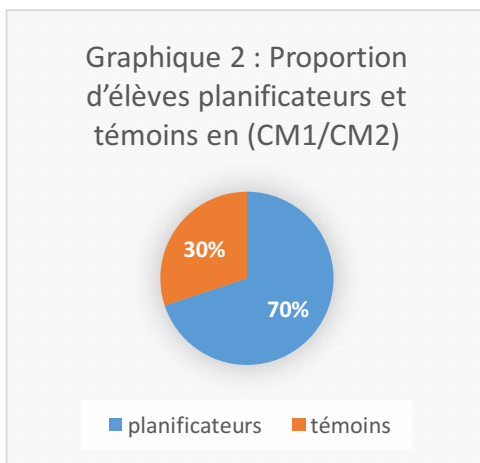
Les enseignants participant au test sont tous volontaires et viennent d'écoles en contextes très variés. Tous ont suivi des animations pédagogiques sur les thématiques du vocabulaire et de l'étude de la langue au service de la production d'écrits (en amont de la mise en texte, lors de la réécriture...). Ils ont notamment découvert des stratégies de planification des écrits (brouillon collaboratif, utilisation de cartes mentales, planification mentale...). Dix enseignants étaient volontaires pour mettre en œuvre la planification dans leurs classes au cours de l'année

du test ou l'utilisaient déjà (désormais les planificateurs ou P). Six n'ont pas souhaité travailler la planification car ils se penchaient sur d'autres axes de travail, ils ont été considérés comme enseignants témoins (désormais les témoins ou T).

La situation sanitaire a limité le nombre d'élèves que nous avons pu suivre, ainsi, nous avons exploité les prétests et posttests de 189 élèves du CE1 au CM2 (122 planificateurs dont 33 en CE et 79 en CM et 67 témoins dont 33 en CE et 34 en CM). Les deux groupes sont comparables en ce qui concerne la proportion filles/garçons et l'âge des élèves.



Graphique 1 : Proportion d'élèves planificateurs et témoins en CE1/CE2



Graphique 2 : Proportion d'élèves planificateurs et témoins en CM1/CM2

L'objectif visé est double, tenter de mesurer l'impact de la planification sur les progrès des élèves et observer comment les PE participants ont fait évoluer leurs gestes professionnels en production d'écrits.

Le protocole expérimental testé

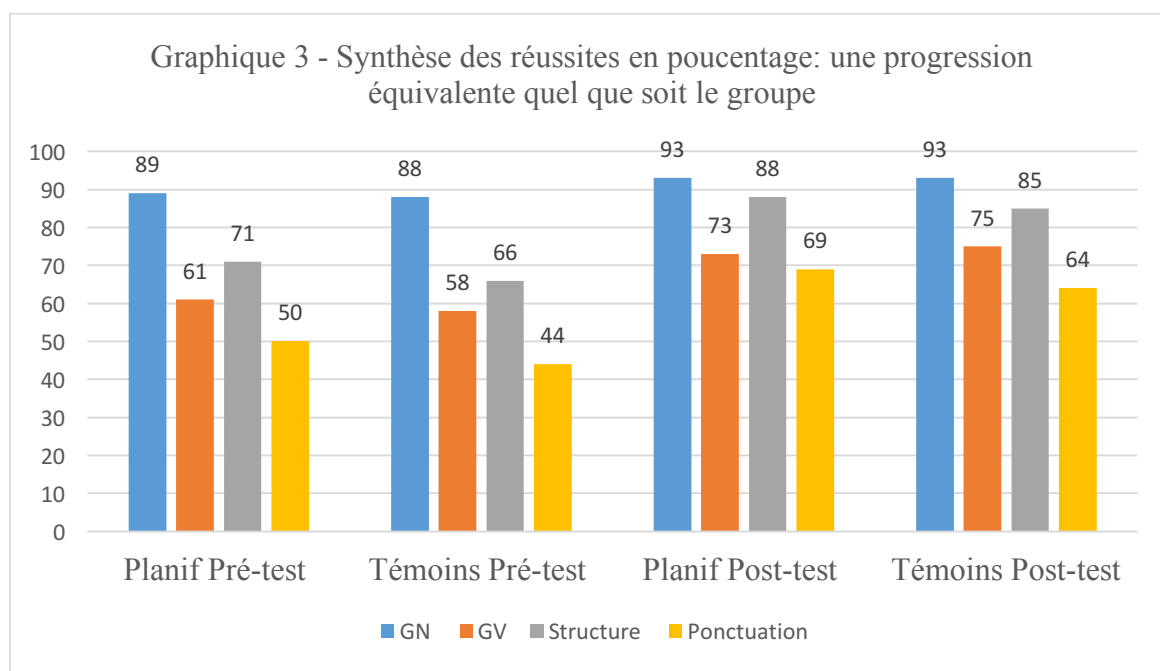
À partir de deux courts métrages d'animation (Olie's forest <https://vimeo.com/64774119> pour les CE et Oktapodi <https://www.oktapodi.com/film.html> pour les CM) les élèves ont écrit un texte court dans lequel ils devaient raconter le film à quelqu'un qui ne l'aurait pas vu. Le choix s'est porté sur ces deux films pour deux raisons principales : parce qu'ils sont assez brefs (moins de 2 mn) pour qu'il soit possible aux élèves de produire un écrit court en 5 étapes ; parce

que les héros ou les éléments du décor favorisent l'usage de pluriels pour le texte des CE et de féminins pluriels pour celui des CM. Les consignes, basées sur des outils d'explicitation concrets, ont été fournies aux PE (enrôlement des élèves, critères de réussite, de réalisation, proposition de banque de mots, support élèves). Le déroulement est identique pour le prétest (octobre) et le posttest (mai). Cependant, en raison de la situation sanitaire en France à cette époque (6 semaines en classe à distance, 2 semaines de vacances), un temps a été consacré dans les 16 classes au tissage de liens avec les situations de productions d'écrits de l'année juste avant le passage du posttest.

Par ailleurs, les enseignants ont été accompagnés dans la prise en main du protocole de correction afin qu'ils soient capables de la réaliser eux-mêmes de manière harmonisée. Au terme de l'expérimentation, nous avons analysé les progrès des élèves planificateurs et des élèves témoins selon les 4 indicateurs retenus.

Analyse : étude des progrès des élèves

Le graphique 3 précise, pour les deux groupes, les pourcentages de réussite au prétest et au posttest, pour les 4 indicateurs retenus.



Graphique 3 - Synthèse des réussites en pourcentage : une progression équivalente quel que soit le groupe

Lors du prétest, les profils des planificateurs (P) versus témoins (T) sont relativement similaires dans la mesure où la hiérarchie des erreurs est identique et où les scores sont relativement proches.

L'accord dans le GN

Le groupe T passe de 88 à 93% de réussite, la progression est de 5 points. Les P passent de 89 à 93% également, la progression est de 4 points.

Accord GV

Le groupe T a progressé de 17 points (de 58 à 75%), le groupe P a progressé de 12 points (de 61 à 73%). Les scores sont assez comparables, ce type d'accord est plus difficile à réaliser pour les élèves des deux groupes.

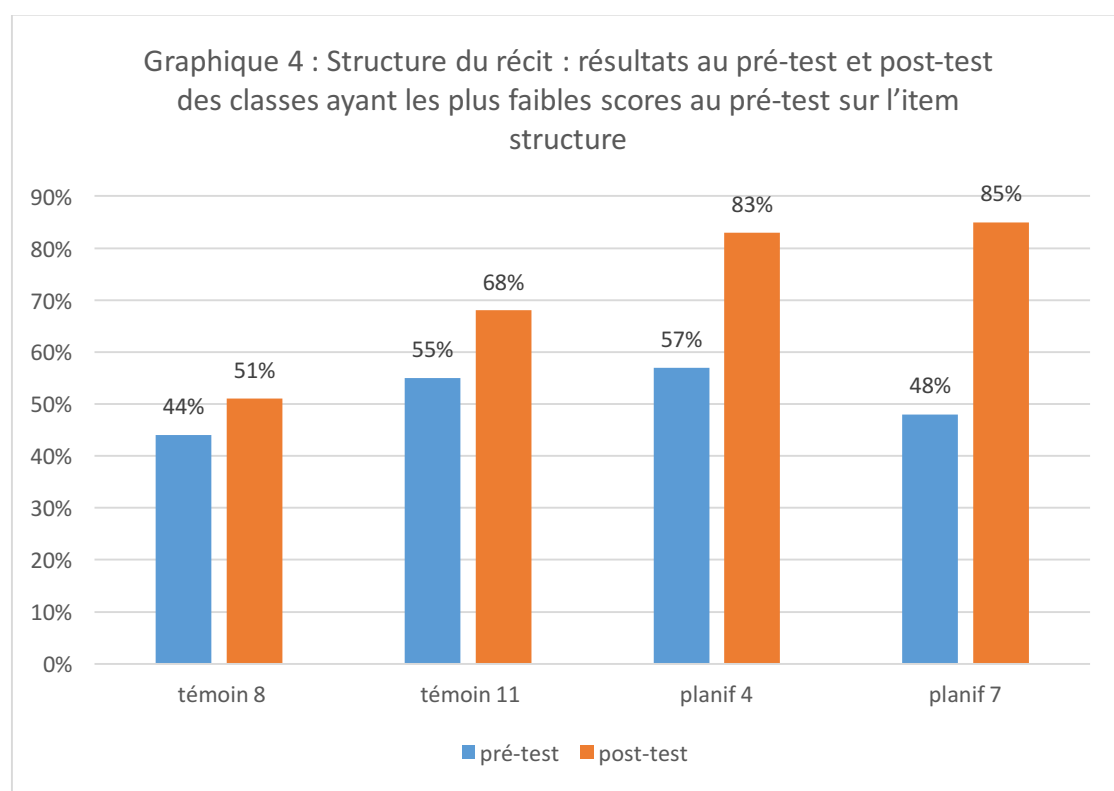
Ponctuation

C'est l'item qui a le plus progressé chez les P et les T avec 19 et 20 points d'amélioration.

Structure du récit

La structure narrative en 5 étapes était repérable dans les 2 films d'animation ; ainsi, c'est ce repérage qui a servi d'indicateur. Les P passent de 71% à 88 % de réussite soit une augmentation de 17 points. Chez les T, les scores passent de 66 à 85% soit une amélioration de 19 points. Les profils des deux groupes sont équivalents, tous les élèves progressent bien mais les P n'ont pas plus progressé que les témoins.

Une observation plus fine a été réalisée dans les 4 classes ayant les plus faibles scores pour cet item au prétest afin d'observer la progression entre le prétest et le posttest.



Graphique 4 : Structure du récit : résultats au prétest et posttest des classes ayant les plus faibles scores au prétest sur l'item structure

Chez les T, les scores passent de 44 à 51% et de 55 à 68% soit une progression de 7 et 13 points. Les scores de départ des P sont proches de ceux des T ; les P passent de 48 à 85% et de 57 à 83%, soit une progression de 26% et 37%. Ceci semble montrer que les élèves les plus fragiles peuvent bénéficier d'une planification et progressent davantage sur cet item.

Conclusion sur les tests

L'hypothèse que les élèves progressent davantage grâce à la planification n'est pas vérifiée en ce qui concerne tous les indicateurs. Les 2 groupes progressent dans chacun des indicateurs

observés. Dans le contexte de cette expérimentation, rien ne saute aux yeux sur l'impact de la planification en production écrite puisque les P ne progressent globalement pas plus que les autres. Néanmoins, elle semble aider les élèves les plus faibles à construire des récits plus structurés, ce qui a été confirmé par les dires des PE sur lesquels je vais maintenant me pencher.

La mesure de l'évolution des gestes professionnels des PE

Deux questionnaires (mai 2020 et mai 2021) ont été réalisés pour mesurer ou apprécier l'effet de la participation à cette expérimentation sur l'évolution des gestes professionnels.

Nous avons ci-dessous listé les faits qui nous ont semblé les plus saillants dans le discours des enseignants.

Questionnaire 1 - mai 2020 : (14 PE sur les 16 participants ont complété ce questionnaire)

Tous les enseignants devaient renseigner une partie commune portant sur les documents de préparation, les supports du test, les éléments et stratégies de correction, les apports de ce test dans la pratique des PE. Une question complémentaire était posée aux P qui devaient lister les situations de planification travaillées avec les élèves et le nombre de séances mises en œuvre.

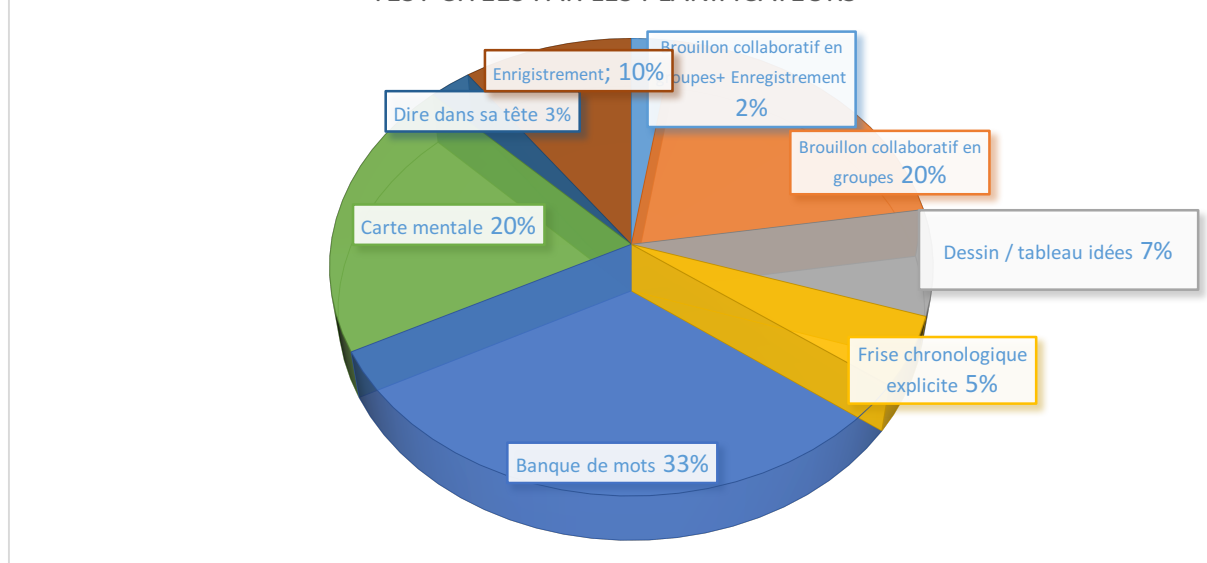
- Les PE relèvent l'utilisation d'indicateurs qu'ils n'évaluent pas habituellement, leur regard sur l'évaluation a changé, certains disent s'appuyer sur des critères de réussite plus ciblés et plus forcément exhaustifs.

- Une telle évaluation donne davantage de valeur aux productions des élèves dyslexiques ou dysorthographiques.

- Chez les P : les élèves s'engagent dans l'écriture plus facilement lorsqu'ils ont planifié : plus de page blanche, plus d'élève qui ne sait pas quoi écrire, la dimension travail collaboratif est porteuse dans les classes.

- Les classes qui planifient beaucoup (classes 5, 6 et 7) ont les plus fortes améliorations sur l'item structure du récit, les PE décrivent des élèves qui deviennent plus autonomes dans les choix de leurs stratégies de planification.

GRAPHIQUE 5 : NOMBRE D'OCCURRENCES DES MODALITÉS DE PLANIFICATION TRAVAILLÉES EN CLASSE ENTRE LE PRÉ TEST ET LE POST-TEST CITÉES PAR LES PLANIFICATEURS



Graphique 5 : Nombre d'occurrences des modalités de planification travaillées en classe entre le prétest et le posttest citées par les planificateurs

Diversité des modalités de planification des écrits.

On constate que les enseignants font appel à 8 modalités différentes de planification. La banque de mots est le dispositif le plus fréquemment utilisé, suivi de près par l'élaboration de cartes mentales et l'usage du brouillon collaboratif.

Fréquence des situations de planification : de 2 à 6 planifications selon les classes

Plus le PE pratique depuis longtemps, plus il ritualise la planification dans sa pratique, plus les élèves sont autonomes pour planifier leurs écrits et plus les textes sont structurés (ex classe 6 qui parvient à 100% de réussite sur la structure).

Les PE engagés depuis 2 ou 3 ans dans cette démarche ont mis en place davantage de séances de planification (de 4 à plus de 8) que les PE nouvellement engagés qui y recourent moins (de 3 à 5) en 2020.

Questionnaire 2 (Mai 2021) : mesure de l'impact à moyen terme sur les gestes professionnels des participants (13 réponses sur 16 PE)

<https://framaforms.org/questionnaire-de-retour-sur-le-test-des-ecrits-de-2019-2020-1617367559>

Ce questionnaire comporte 7 questions sur l'évolution des gestes professionnels et 2 sur les effets sur le passage à l'écrit des élèves.

Un an après le posttest, tous les PE indiquent que leur pratique a été modifiée : ils citent l'explicitation et la ritualisation de séances de production d'écrits comme exemples. Ils déclarent recourir à plusieurs modalités de planification avant d'écrire. Les témoins y recourent eux aussi. Ceci peut s'expliquer de plusieurs manières : la moitié du groupe T a bénéficié, cette année, dans le cadre du plan français, d'une constellation qu'ils ont choisi de centrer sur la production d'écrits et la planification. L'autre moitié a vu arriver dans l'école une des enseignantes du groupe planificateur ; je fais l'hypothèse que le travail en équipe a fait évoluer

les pratiques. La crise sanitaire ayant confronté les enseignants à de nouvelles difficultés, ils ont recherché des pratiques nouvelles pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Sur les 7 catégories de gestes questionnées, 4 ont évolué de manière importante ou considérable : préparation des séances, mise en œuvre d'une planification, critères de correction, outils des élèves. Dans une moindre mesure, la fréquence des séances de production d'écrits, les consignes, le retour fait aux élèves ont évolué de manière plus limitée. Enfin, tous les enseignants remarquent l'impact sur le passage à l'écrit des élèves, l'augmentation de l'assurance, du plaisir, de la valorisation et de la motivation. L'amélioration des textes est évoquée : dès le premier jet, les écrits sont plus riches, mieux structurés, plus longs et le transfert des compétences d'EDL plus fréquemment observé.

Conclusion

Malgré la rigueur dont j'ai essayé d'être garante, ce travail comporte plusieurs limites.

Cette expérimentation s'est déroulée dans un contexte sanitaire particulier qui a perturbé la passation du posttest. Malgré le choix des courts-métrages, il s'est avéré difficile de faire produire aux élèves des accords au pluriel : le problème de l'enseignant est ici le même que celui du chercheur. La correction du prétest a été réalisée par les enseignants de manière très accompagnée. C'était une condition de l'évolution des gestes professionnels mais cela a modifié certaines pratiques. J'ai pris en charge la correction du posttest du fait du contexte sanitaire mais l'inverse aurait été plus pertinent si on se place du point de vue scientifique. Cette analyse pourrait être complétée par une analyse statistique du corpus de textes produits et pourrait peut-être s'inscrire dans un suivi longitudinal.

Il apparaît que tous les élèves ont progressé tant en orthographe grammaticale que sur la structuration du texte. La planification semble être une pratique efficace pour faire progresser les élèves en difficulté. Ces résultats rejoignent ceux de l'expérimentation *Twictée pour l'apprentissage de l'orthographe* (TAO) : les élèves des deux groupes (Twictée et Témoin) progressent en orthographe grammaticale, y compris en production d'écrit, et les progrès des élèves des classes twictantes sont comparables à ceux de l'autre groupe, alors que c'est précisément l'orthographe grammaticale qui est visée par le dispositif (Brissaud et al., 2019). Il semble que le facteur temps joue un rôle primordial dans la montée en compétences des enseignants, et que c'est bien l'impact de leur formation sur leur pédagogie qui peut être un levier pour faire progresser les élèves, notamment en pensant la production d'écrits dans un véritable système où étude de la langue, planification, production d'écrits et réécriture seraient en lien.

Références bibliographiques

- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier
- Brissaud, C., Viriot-Goedel, C. et Ponton, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe avec la « Twictée ». Premiers résultats de l'évaluation d'un dispositif innovant d'enseignement de l'orthographe. *Repères*, 60, 107-130.
- Cogis, D. et Leblay, C. (2010). D'une version de texte à l'autre : aperçus sur la morphologie du nombre et sa révision en production verbale écrite. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 65-80.
- Crinon, J. (2018). Quels dispositifs permettent d'enseigner la production de textes ? Dans *Conférence de consensus Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?*
<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Goffre, T. (2013). Vers le contrôle orthographique au cycle 3 — Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques. Thèse de doctorat Université Stendhal-Grenoble 3.

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.

Les savoirs, les représentations, la formation des enseignants

Lundi 25 octobre à 14 h 45

L'enseignement de l'orthographe selon des enseignants de cycle 3

Aurélie Doelrasad, Université Lyon 2, Éducation, Cultures, Politiques

Résumé. De quelle façon les enseignants conçoivent l'enseignement de l'orthographe en cycle 3 en Éducation Prioritaire ? Comment se traduit-elle dans leur préparation de cours ? Notre démarche est inductive, en se plaçant dans la continuité de la théorisation ancrée. Le corpus est constitué de 16 entretiens semi-directifs et 20 documents de préparation des enseignants. La conception de l'enseignement de l'orthographe varie selon le groupe professionnel (professeurs des écoles/professeurs de français). Pour les uns, il est directement impliqué par les programmes et pour les autres il s'agit d'un devoir citoyen.

Ancrages théoriques et méthodologie

Pour nous intéresser à l'enseignement de l'orthographe tel que vécu et considéré par les enseignants, nous avons fait le choix d'étudier la préparation de leur cours. Le travail de recherche qui sera exposé dans cette communication s'inscrit dans deux ancrages théoriques qui seront mobilisés de manière solidaire : celui de l'ergologie et celui de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD).

C'est l'activité de travail des enseignants, et plus particulièrement leur activité didactique *in absentia* (Sensevy, 2011) qui sera l'objet de notre attention. L'activité, dans la perspective de l'ergologie, est considérée comme un débat de normes qui se rejoue constamment. C'est pourquoi est développé le concept de « normes antécédentes » pour désigner l'ensemble des normes – au sens de manières d'agir pour faire son travail – qui préexistent à l'arrivée du travailleur (Schwartz et Durrive, 2009). Durrive définit ces normes antécédentes comme « un capital de concepts qui entrent en dialectique avec la vie pour constituer l'activité [et] forment un ensemble dont l'ambition est de guider les hommes et les femmes dans le travail » (2015, p. 55). Pour faire son travail, le travailleur passe alors par un processus de « renormalisation ». Il s'agit du processus par lequel il analyse, ré-interprète et se réapproprie les normes antécédentes pour pouvoir faire son travail. Pour y parvenir, il se livre d'abord à un débat de normes, moment pendant lequel il va faire des choix, va arbitrer entre les différentes normes existantes et va s'en créer de nouvelles. L'arbitrage se fait en fonction ses différentes conceptions, valeurs et la renormalisation correspond à l'aboutissement du débat de normes. L'activité didactique sera considérée comme une activité humaine, qui se caractérise par un contexte de travail et par son optique, qui est l'enseignement d'un savoir donné (ici, l'orthographe).

Selon quelles conceptions de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, selon quelles normes antécédentes les enseignants préparent-ils ou construisent-ils leurs cours ? Il s'agira d'interroger, au cours de cette communication, les liens entre les arbitrages des enseignants et leurs conceptions personnelles, leurs formations respectives ou encore leur collectif de pairs.

L'enquête a été menée auprès d'enseignants de cycle 3 dans le système scolaire public français, des enseignants de primaire et des enseignants du secondaire. Les données collectées ont cherché à documenter une dimension cachée du travail enseignant, la préparation de cours. Le corpus considéré se constitue de 16 entretiens semi-directifs, 20 documents de préparation, 4 observations de moments de préparation. L'analyse de ces données s'est faite de manière

inductive (Blais et Martineau, 2006) dans la perspective de l'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010) en nous plaçant dans la perspective des enseignants.

Des conceptions de l'enseignement de l'orthographe variant en fonction des groupes professionnels et de la formation initiale des enseignants

L'analyse de nos résultats permet de mettre en évidence des régularités dans les liens entre préparations de cours et conception de l'enseignement de l'orthographe, à l'intérieur des différents groupes professionnels. Ces liens se manifestent particulièrement dans les intentions didactiques des enseignants, et les documents de préparation qui matérialisent ces intentions (Sensevy, 2011).

- Une conception linguistique de la norme orthographique

C'est une conception dominante chez les enseignants de lettres dans le second degré. Ce sont des enseignants qui conçoivent, lors de leur préparation, des séances spécifiquement dédiées à l'enseignement de l'orthographe ainsi que des séances de lecture ou d'écriture où apparaissent des compétences orthographiques. Une grande place est accordée à l'avancée du savoir (chronogénèse) dans le jeu didactique construit en amont. Ici, ce sont clairement des enseignants spécialistes de la langue et de la littérature qui considèrent que la norme orthographique est à maîtriser en elle-même. L'enseignement de la norme orthographique est intrinsèquement lié à une norme de leur groupe professionnel qui ne semble pas remise en question.

- Une conception utilitaire de la norme orthographique

Dans cette conception dominante chez les enseignants du primaire, la maîtrise de la norme orthographique est vue comme utilitaire à plusieurs niveaux : pour réussir dans les autres matières du système scolaire, pour être autonome en tant que citoyen, pour réussir dans le monde professionnel etc. Cette conception se traduit dans leurs préparations : ils préparent de manière minutieuse des supports destinés aux élèves, des outils mobilisables en classe (fiches, affiches...) pour pouvoir aider au processus d'écriture ou aider à la compréhension en lecture. C'est alors la construction *in absentia* du milieu du jeu didactique qui fait l'objet de leur attention.

- Le rejet de la norme orthographique

C'est une conception présente chez certains enseignants du primaire. La norme orthographique y est considérée comme arbitraire, sans lien avec le monde social des élèves. Son enseignement est considéré comme un « passage obligé » pour pouvoir donner un langage commun et parce que les prescriptions l'exigent. Son enseignement est souvent rattaché à d'autres compétences, (l'écriture, la lecture, l'oral) et n'est que peu pensé en tant que tel en amont et est peu institutionnalisé en classe.

Le bref panorama que nous venons de dresser pour exposer les liens que peuvent entretenir conceptions de l'orthographe et choix des enseignants permet de mettre en évidence plusieurs aspects.

D'abord, les conceptions de l'orthographe semblent directement conditionnées par l'appartenance à un groupe professionnel. Les PE se situent dans une conception globalement utilitaire de la norme orthographique. Ils l'interrogent, la questionnent, voire la remettent en question. Les enseignants de lettres quant à eux perçoivent l'orthographe comme un objet d'enseignement à part entière, qui doit servir à la fois d'outil et support pour l'apprentissage dans les autres domaines mais qui doit aussi faire l'objet d'un apprentissage spécifique. En cela, la distinction entre premier et second degré est encore bien présente non seulement dans les normes des enseignants, mais aussi dans leurs choix didactiques.

Ensuite, ces conceptions semblent se construire principalement lors de la formation initiale de ces enseignants, qui est le premier lieu de construction de leur système normatif. Il apparaît notamment que les enseignants qui rejettent la norme orthographique sont des enseignants ayant suivi des cursus « non littéraires ».

Les intentions didactiques des enseignants concernant l'enseignement de l'orthographe sont alors le fruit de choix opérés en fonction de normes caractéristiques de leur groupe professionnel et du système normatif qu'ils se sont construits au cours de leur parcours de formation.

Références bibliographiques

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale. Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. 19.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Octarès.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (Éds.). (2009). *L'activité en dialogues. Suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*. Octarès.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856455>

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 4th to 6th 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^e, 5^e et 6^e 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.

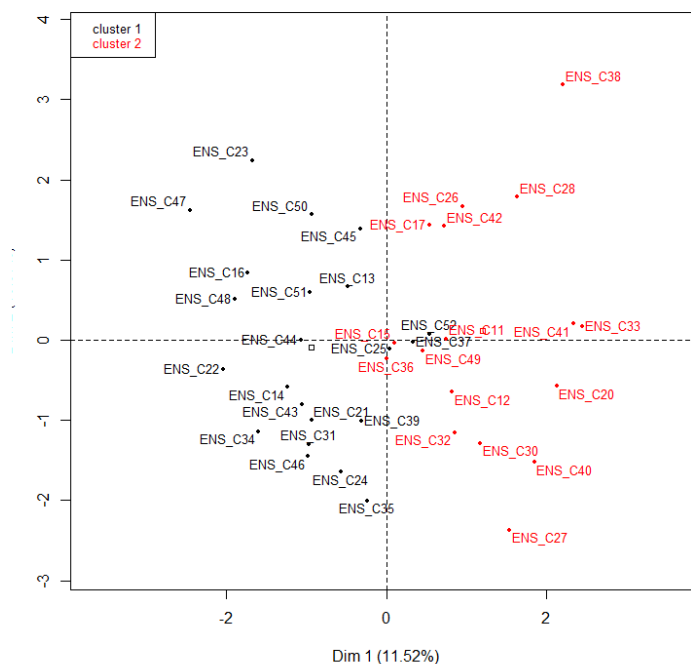


Figure 1. Représentation graphique des 2 clusters sur l'espace factoriel des 2 premières composantes de l'AFM

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 Chi². 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'enquête²⁷. 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 Chi². 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

²⁷ 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.
- 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.

Du rapport à la norme sociale orthographique à l'enseignement de l'orthographe en classe chez les enseignants du premier degré

Catherine Combaz, CYP, Laboratoire EMA

Résumé. En nous appuyant sur des analyses qualitative et statistique de 30 entretiens semi-directifs, nous caractérisons le rapport des enseignants de cycle 3 à la norme sociale orthographique (incluant leurs pratiques numériques). Nous mettons en contraste les styles pédagogiques de deux enseignantes aux profils ortho-normatifs différents par l'analyse de leur activité enseignante pour montrer quelles conceptions de la norme elles reflètent et comment se construit le curriculum caché des élèves.

Abstract. *From relation to the social spelling norm to teaching spelling in the classroom for primary school teachers.* This study adopts a qualitative and statistical analysis of 30 semi-directional interviews to define what relation Cycle 3 primary school teachers have to the social spelling norm – including their digital practices. We focus on contrasting two teaching methods to reveal that the teachers, who have different spelling normative profiles (approaches?) apply several teaching strategies. They lead us to highlight which conceptions of the standard they reflect and how the pupils construct their own hidden curriculum.

L'orthographe renvoie à l'idée de norme. J.-M. Klinkenberg (2013) rappelle « qu'il faut remonter au niveau général des normes sociales, telles que l'explique la sociologie, la norme linguistique n'étant que l'une d'entre elles, qu'il n'y a aucune raison de privilégier ».

La norme sociale orthographique relève de cinq dimensions : elle est régulière, elle est collective, elle est sanctionnante, elle est contraignante et elle s'appuie sur des valeurs. Elle s'intériorise principalement au cours de la socialisation primaire. Les enseignants de l'école primaire, eux-mêmes porteurs d'un rapport personnel à la norme sociale orthographique, en sont les vecteurs privilégiés auprès de leurs élèves.

Il est alors important d'identifier le rapport personnel des enseignants de l'école primaire à la norme sociale orthographique et de le mettre en lien avec leur manière d'enseigner l'orthographe dans leurs classes. Cette orientation s'inscrit à la confluence des travaux issus de la didactique de l'orthographe et de la sociologie de l'éducation.

Les enseignants ne peuvent être considérés comme des agents neutres dans la transmission des savoirs. Ils sont, pour partie, les créateurs de la culture scolaire transmise et ce, à travers la leurs « déterminants d'ordre personnel » dont ils teintent leurs actions pédagogiques auprès de leurs élèves « produisant un système unique d'intervention ». (Haramein, Hutmacher et Perrenoud, 1979). Dans cette perspective, d'autres travaux sociologiques (Isambert-Jamati et Grospron, 1984 ; Tupin, 1996) montrent en quoi le style pédagogique d'enseignants du secondaire reflète leur identité personnelle et profite plus ou moins aux élèves issus de milieux socialement différenciés. Ces profils socio-pédagogiques sont classés dans des typologies.

Dans ce sillage, les analyses qualitative (analyse de contenu, Bardin, 2001) et quantitative (analyse en composantes principales) des propos de 30 enseignants de CM1 et CM2 interrogés sur leur rapport à la norme sociale orthographique permettent de caractériser chaque enseignant et de construire une typologie. Ces analyses appuyées sur les dimensions du concept de norme

sociale montrent 5 types de positionnements bien distincts. Chaque groupe ainsi constitué est nommé en fonction des dimensions du concept de norme sociale qu'il valorise.

Le groupe des *Indulgents* réunit des enseignants peu sanctionnants envers autrui, envers leurs écrits et plutôt peu contraignants pour eux-mêmes.

Le groupe des *Valeuro-Exigeants* réunit des enseignants mettant l'accent sur les valeurs sous-jacentes à la norme sociale orthographique et sur le fait qu'ils sanctionnent fortement les autres et s'auto-contraignent également fortement.

Le groupe des *Régulo-Exigeants* réunit des maîtres qui insistent sur la régularité de la norme sociale orthographique et sur ses dimensions *sanction des autres* et *contrainte pour soi*.

Le groupe des *Valeuro-Centrés* réunit des enseignants mettant en avant différentes valeurs sous-jacentes à la norme sociale orthographique, celles de l'effort, de la cohésion et de l'intégration sociales, du respect, de la coopération, de l'éducation.

Le groupe des *Régulo-Exigeants* réunit des enseignants qui mettent en valeur la régularité de la norme sociale orthographique et son caractère contraignant.

En appui sur cette catégorisation, une analyse de ce qui se passe réellement dans la « classe d'orthographe » de ces enseignants est menée suite à des observations écologiques par l'examen des choix pédagogiques et didactiques retenus afin de montrer en quoi le style pédagogique personnel de chacun d'eux, conçu comme la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant (Altet, 1997) est l'expression de leur rapport personnel à la norme sociale orthographique. Celui-ci se perçoit sous la forme d'un halo dans *l'ici et maintenant* de la classe, dictant des choix pédagogiques non-conscients à l'enseignant (Bourdieu, 1980).

Pour illustrer ces résultats, sont mis en contraste ici les portraits orthonormatifs et pédagogico-didactiques de Mesdames S. et C. qui appartiennent respectivement aux groupes des *Valeuro-centrés* et des *Régulo-exigeant* par l'observation de la façon dont chacune traite l'erreur durant les séances d'enseignement et par conséquent son rapport à la norme sociale orthographique.

Madame S. considère que l'orthographe est un bien hérité du passé dont elle est à un moment dépositaire, mais elle ne souhaite pas pour autant la figer et la rendre immuable. Elle ne veut pas « s'arc-bouter » pour retenir son évolution. Elle en souhaite une simplification pour la société actuelle qui évolue selon de nouvelles priorités et de nouveaux savoirs. Elle se dit résolument moderne et indique que son engagement est réfléchi. Son attachement aux valeurs sous-jacentes fondatrices de la norme sociale orthographique tient à sa volonté de ne pas laisser d'élèves au bord de la route. Elle juge les rectifications orthographiques de 1990 comme un élément de démocratisation et d'intégration important. Elle rédige ses SMS comme si « elle écrivait une lettre de correspondance à l'ancienne avec une orthographe précise et correcte ».

La séance d'enseignement-apprentissage observée est une séance relative à l'accord dans le groupe nominal. Dès l'introduction de la séance, madame S. présente aux élèves le savoir qui sera l'objet de la réflexion (l'accord dans le GN), la forme de la séance (la démarche, le travail en groupe) et place de cette séance dans la séquence (phase de remédiation). Elle initie la séance par une réflexion sur la notion même d'accord à travers leurs propres propositions de définition, d'identification des classes de mots concernés par l'accord et de distinction entre la nature d'un mot et sa fonction. La situation de départ proposée est un exercice de transformation. Les élèves doivent remplacer un nom masculin par un nom féminin. L'enseignante construit sa séance autour des échanges discursifs sur les conséquences orthographiques de ce remplacement, qu'elle appelle *débats*. Le débat permet à l'enseignante d'entendre et de lever les conceptions erronées des élèves. On relève les verbatims suivants de sa part : « *vous en pensez quoi ? ; dites ce que vous avez à dire sur les différentes propositions*

écrites ; le débat porte sur le mot... ; je vais t'embêter parce que je vais te demander pourquoi ; je retranscris tes arguments ; qui n'est pas d'accord ; pourquoi tu n'es pas d'accord ? ; ça m'interpelle ce que vous dites ; est-ce qu'il y a des gens qui veulent réagir à cela ? ; je pousse au bout vos arguments et je le fais exprès, ne vous inquiétez pas ; on se pose de bonnes questions ». La séance se conclut par un recul métacognitif qui amène l'enseignante à articuler différents niveaux des questionnements (quoi / pourquoi / comment) qui répondent aux différentes erreurs exprimées. Les explicitations des élèves conduisent l'enseignante à accueillir sur le vif leurs conceptions erronées²⁸ qui surgissent comme des imprévus (Bucheton et Soulé, 2009) et à réagir sans délai. Elle veut les déconstruire et propose des corpus de phrases qui les contredisent que les élèves doivent analyser. Elle ajuste ses interventions au plus près des besoins de ses élèves. Cette posture signe son engagement pour promouvoir concrètement la valeur d'intégration sociale envers les publics les plus éloignés de la culture scolaire. L'erreur est un élément de la dynamique de la séance. Les valeurs sous-tendant la norme sociale orthographique auxquelles elle adhère sont mises en acte dans ses gestes professionnels et ses postures d'enseignement. Ses élèves les vivent au travers de son style pédagogique, constituant pour eux un élément de leur curriculum caché.

Madame C. fait remonter son comportement régulo-contrainant à son enfance durant laquelle elle « se mettait la pression pour l'orthographe car elle aimait ça ». Aujourd'hui encore, elle se surveille fortement et se dit intransigeante envers qui commet des fautes d'orthographe. Elle dénonce le laxisme qui affecte la société actuelle. Elle insiste sur l'idée que l'orthographe est une norme unique qui doit rassembler tous les Français, remerciant François 1^{er}. Elle redoute la cacophonie créée par les rectifications orthographiques de 1990. Elle indique avoir horreur des SMS qu'elle trouve incompréhensibles parce qu'écrits en phonétique et non en bon français et stigmatisants.

La séance observée porte sur l'orthographe des désinences verbales en [e], savoir qu'elle présente comme facile et évident, grâce à la réalisation d'une substitution.

Le caractère sanctionnant de la norme sociale orthographique relatif aux erreurs des élèves prend des formes langagières de désapprobation diverses : des interjections et onomatopées de mise en garde collective : « *Oh mais dites-donc il faut revoir les conjugaisons les enfants ; Ouh ! Ah ! Imparfait ce verbe ! ; Oh là, là, là, les conjugaisons ! Bon bref* », des manifestations d'indignation et de désolation : « *là quand même ! Je ne sais pas, il n'y a qu'une réaction ! C'est quand même facile pour reconnaître les verbes du deuxième groupe, c'est pas quelque chose qui est extrêmement difficile. [...] Ah ! il n'y en a que 3 qui ont compris ?* ». Selon elle, la facilité serait de laisser le participe passé systématiquement invariable mais elle se déclare contre car « *cette facilité ce n'est pas une bonne chose, ça veut dire qu'il faut apprendre la règle et la maîtriser.* »

La substitution est présentée comme un procédé qui doit empêcher la faute, c'est-à-dire éviter la sanction, respecter la norme et le code. Elle en montre la validité en montrant l'usage qu'elle en fait et les bénéfices qu'elle en retire « moi quand j'écris un texte, c'est quelque chose que je fais encore aujourd'hui systématiquement, et ça évite les fautes ». Aucun regard sur le fonctionnement de la langue n'est engagé. Elle se rend compte du malentendu entretenu quand elle perçoit que les élèves n'ont pas compris le but de cette manipulation. Cependant, pensée comme un truc, elle réaffirme sa pertinence.

²⁸ Ces imprévus sont au nombre de quatre. Ils portent sur les erreurs suivantes :

- tous les mots d'une phrase s'accordent ;
- la phrase possède un genre ;
- le participe passé s'accorde avec le mot qui le précède ou qui le suit ;
- l'adjectif s'accorde avec n'importe quel nom de la phrase.

C'est ainsi qu'elle inculque aux élèves que la norme sociale orthographique est collective, régulière et contraignante. Son enseignement, ses gestes professionnels et sa posture de contrôle montrent comment la respecter.

Ces deux enseignantes évoquent un rapport personnel à la norme sociale orthographique fort différent qui les amène, professionnellement, à mettre en œuvre des gestes professionnels différents et à opérer des choix didactiques divergents tenant à l'engagement des élèves, au traitement de l'erreur et au développement des capacités d'autorégulation et d'autonomie des élèves liées à la compréhension du fonctionnement de l'orthographe. Leurs élèves en sont les témoins et les destinataires immédiats.

Bibliographie

- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*, (10^e éd.). Paris : PUF.
- Brissaud, C., Jaffré, J.-P. et Pellat, J.-C. (2008). *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Brissaud, C., Cogis, D. et Péret, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe : une mission encore possible ? Dans S. Baddeley, F. Jecic et C. Martinez (dir.), *L'orthographe en quatre temps* (p. 161-202). Paris : Champion.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29-48.
- Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales Entre accords et désaccords*. Paris : PUF.
- Durkheim, É. (1988). *Les règles de la méthode sociologique* (1^{ère} éd. : 1894). Paris : Flammarion.
- Durkheim, É. (1992). *Éducation et sociologie* (1^{ère} éd. 1922). Paris : PUF.
- Go, H.-L. (dir.) (2012). *Normes et normativité dans l'éducation* (numéro thématique). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45(1-2).
- Isambert-Jamati, V. et Grosprion, M.-F. (1984). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long. *Études de linguistique appliquée*, 54, 69-97.
- Klinkenberg, J.-M. (2013). L'hydre de la réforme. Images sociales de l'orthographe et de la politique linguistique. Dans S. Baddeley, F. Jecic et C. Martinez (dir.), *L'orthographe en quatre temps* (p. 73-103). Paris : Champion.
- Sautot, J.-P. (2002b). Orthographe : Construction de quelques "parasites" normatifs en classe. *Lidil*, 25, 57-70.
- Sautot J.-P. (2002c). *Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe. Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe*. Communication affichée, Colloque INRP : L'écriture et son apprentissage, Questions pour la didactique, apports de la didactique, Paris 21-23 mars 2002. inrp_final2.pdf
- Sautot, J.-P. (2003a). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-112.
- Sautot, J.-P. (2003b). Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 109-119.
- Sautot, J.-P., Péret, C. et Brissaud, C. (2006). Dis-moi quel élève tu étais, je te dirai quel enseignant tu seras ! Enseignement de l'orthographe : entre reproduction et innovation... *Québec français*, 141, 76-77.
- Tupin, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue française de pédagogie*, 115, 77-87.
- Wynants, B. (1997). *L'orthographe, une norme sociale*. Paris : Mardaga.

Lundi 25 octobre à 18 h

Twictée : développement professionnel et effets identitaires dans un réseau connecté d'enseignants

Georges Ferone, Université Paris Est Créteil, CIRCEFT

Jacques Crinon, Université Paris Est Créteil, CIRCEFT

Résumé. Nos études antérieures ont indiqué que l'appartenance à une communauté en ligne d'enseignants favorise le développement professionnel et que les effets dépendent de l'intensité et de la nature de l'engagement des participants. Nous interrogeons seize membres très actifs de l'association Twictée et nous montrons que la participation à ce collectif a des effets sur l'identité professionnelle et sur les pratiques mais que le modèle de co-formation par les pairs, revendiqué par l'association, n'est pas encore pleinement opératoire.

Abstract. *Twictée: professional development and identity effects in a connected network of teachers.* Our previous studies have indicated that belonging to an online community of teachers fosters professional development and that the effects depend on the intensity and nature of participants' engagement. We interviewed sixteen very active members of the Twictée association and we show that participation in this collective has effects on professional identity and on practices but that the peer-to-peer training model claimed by the association, is not yet fully operational.

1. Collectifs enseignants et développement professionnel

Depuis la création d'Internet et particulièrement depuis la généralisation des réseaux sociaux, la recherche s'intéresse aux collectifs en ligne et à leurs effets sur la formation des enseignants. Ces travaux ont mis en évidence que la participation à de tels collectifs en ligne pouvait avoir de nombreux effets sur les différentes dimensions du développement professionnel (Daele, 2004).

- Des effets sur les connaissances, les stratégies d'enseignement et les apprentissages des élèves (Vangrieken, Meredith, Packer et Kyndt, 2017).

- Des effets sur l'identité professionnelle. Cette participation favoriserait la motivation, l'estime et la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement dans le métier (Lantz-Andersson, Lundin et Selwyn, 2018).

D'autres résultats montrent toutefois que les apports diffèrent selon le type de collectifs. Ainsi, Quentin (2014) distingue ceux qui font la promotion des individus de ceux qui valorisent le groupe. Vangrieken et al. (2017) distinguent également plusieurs types de collectifs et mettent en évidence les communautés qui permettent d'échanger sur les conceptions et les pratiques, de partager des informations et des ressources et de discuter des stratégies d'enseignement et des apprentissages de leurs élèves en vue de les faire progresser.

Tous ces auteurs s'accordent pour dire que les collectifs les plus favorables au développement professionnel de leurs membres sont ceux qui fixent préalablement les buts et l'organisation de travail, qui imposent des règles strictes de fonctionnement, qui répartissent et qui planifient clairement les tâches entre les membres.

Certains obstacles ont également été mis en évidence (Audran et Simonian, 2009). Les freins principaux sont relatifs à l'intensité, à la nature de l'engagement des membres et à la difficulté des enseignants à exposer et à engager des interactions à partir de leurs pratiques professionnelles.

Pour mieux comprendre ce phénomène, nous étudions un dispositif en ligne qui s'est fortement développé ces dernières années : Twictée. C'est un dispositif collaboratif d'apprentissage de l'orthographe qui favorise, via Twitter, l'élaboration par les élèves d'une correction argumentée des erreurs des partenaires et de leurs propres erreurs. Twictée revendique également, grâce aux interactions entre pairs, de contribuer à la formation des enseignants. En 2019, près de huit cents classes participaient à ce dispositif. Nous avons observé et filmé une vingtaine d'enseignants et nous les avons interrogés sur la nature des interactions qu'ils développaient au sein de Twictée et sur les effets de ces interactions sur leurs pratiques d'enseignement (Crinon et Ferone, 2022 accepté ; Ferone et Crinon, 2021).

Nos premières analyses ont montré une grande variation dans l'engagement (en nature et en intensité) de ces enseignants dans le collectif Twictée. Elles indiquent aussi que des effets, en termes de changements de pratiques, se sont principalement produits chez les membres les plus engagés, notamment ceux qui ont adhéré à l'association Twictée. Pour confirmer ce résultat, nous avons mené de nouveaux entretiens avec seize membres de cette association particulièrement engagés.

2. Effets de la participation au collectif Twictée sur le développement professionnel de ses membres

De nombreux points communs apparaissent entre les enseignants très engagés dans l'association Twictée. Ce sont des enseignants qui déclarent utiliser beaucoup le numérique, personnellement et avec les élèves, être dans une démarche de recherche et s'engager dans la formation. Ils mettent en avant la dimension collective du métier. Ils appartiennent souvent à plusieurs collectifs d'enseignants et participent avec leur classe à de nombreux projets numériques. Pour ces enseignants, Twitter en général et Twictée en particulier apparaissent comme « la salle des profs » que ces enseignants disent ne pas trouver dans leur environnement professionnel.

Tous les enseignants justifient leur engagement dans l'association en soulignant la richesse des interactions qui y ont lieu. Sur quoi ces interactions portent-elles ? Ce sont les questions organisationnelles qui génèrent le plus d'interactions. Les questions didactiques font également l'objet d'échanges mais elles n'apparaissent pas au cœur des discussions et ces échanges se déroulent le plus souvent en privé, les membres de l'association sollicitent de manière personnelle ceux qui font figure d'experts.

S'il est difficile de mesurer l'exacte réalité de ces échanges à la fois sur leur intensité et leur nature, du fait de la multitude de canaux utilisés par l'association, il est possible d'interroger les enseignants sur les effets qu'ils perçoivent de ces interactions et de leur engagement au sein du collectif Twictée.

Les effets perçus par les enseignants peuvent principalement se classer en deux grandes catégories : les effets sur l'identité professionnelle et les changements de pratique.

Tous les enseignants déclarent des effets sur leur identité professionnelle. Participer au dispositif Twictée et à l'association qui le gère renforce d'abord la confiance en soi. Cette participation permet aussi aux enseignants de retrouver du plaisir à enseigner et de ressentir un nouveau souffle qui permet de durer dans le métier. La plupart de ces enseignants se sentent innovants, informés des dernières tendances en pédagogie.

Une majorité d'enseignants déclare aussi des changements sur les méthodes et les modalités pédagogiques employées. L'association sert de canal de diffusion des pratiques innovantes. De nombreux enseignants déclarent ainsi avoir adopté de nouvelles pratiques pédagogiques, utiliser de nouveaux outils et certains affirment avoir changé de posture ou de conception du métier.

Sur l'aspect didactique, presque tous les enseignants indiquent avoir changé leur manière d'enseigner en particulier l'orthographe. Ces changements seraient surtout dus à la conception même du dispositif Twictée, qui favorise les interactions entre élèves, plus qu'aux interactions entre les enseignants engagés dans le dispositif. Car, on trouve en définitive peu de traces, dans les discours, d'échanges visant à objectiver et analyser les pratiques d'enseignement ou les cas d'élèves, conditions du développement professionnel (Dupriez, 2015).

Références bibliographiques

- Audran, J. et Simonian, S. (2009). Étudier les communautés d'apprenants en ligne : quel(s) agencement(s) des méthodes de recherche ? *Éducation et Formation, e-290*, 7-18.
- Crinon, J. et Ferone, G. (2022, accepté) Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel. *Recherche en éducation, 46*.
- Daele, A (2004). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. *Rapport de recherche de DEA en Sciences de l'Éducation*. Louvain-La-Neuve, Université catholique de Louvain.
- Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. Dans L. Ria (coord.), *Former les enseignants au XXI^e siècle, Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation* (p. 4959). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ferone, G. et Crinon, J. (2021). Se former à distance de manière collaborative. Le cas du réseau Twictée. *Médiations et médiatisations, 5*, 118-133.
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. et Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education, 75*, 302-315.
- Quentin, I. (2014). Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux d'enseignants. *Distance et médiations des savoirs, 7*.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education, 61*, 47-59.

Les facteurs de choix de supports pour enseigner l'orthographe

Céline Camusson, Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL

Résumé. Les supports de classe, parfois source d'inégalités d'apprentissages des élèves, peuvent être multiples. Quels sont les choix de supports des enseignants ? Et pourquoi ces choix ? Pour répondre à ces interrogations, 511 enseignants de CM1-CM2 répondent à un questionnaire concernant les supports utilisés lors d'une séance sur « l'accord du sujet-verbe ». Les variations sont analysées selon les caractéristiques des enseignants et des écoles. Parmi ces enseignants, sept sont observés en classe et interviewés.

Abstract. *Factors in choosing materials to teach spelling.* Classroom materials, sometimes a source of inequality in student learning, can be multiple. What are the teachers' choices of materials? Why do they do so? To answer these questions, 511 CM1-CM2 teachers answered a questionnaire concerning the materials used during a session on "subject-verb agreement". Variations are analysed according to teacher and school characteristics. Of these teachers, seven were observed in class and interviewed.

En France, il n'y a pas de contrôle des manuels par une instance et les enseignants peuvent choisir leurs supports (objets directement utilisables par les élèves pour « apprendre » comme une fiche photocopiée, une double page de manuel). Avec l'introduction du numérique, qui donne accès à une multitude de supports, la palette de choix de l'enseignant ne fait que grandir. Le professeur peut même choisir de créer des supports en imbriquant différents éléments issus de ressources variées (blog enseignant, manuel, guide pédagogique...). En orthographe, un peu plus qu'en histoire d'ailleurs (les deux disciplines sur lesquelles portent notre recherche), l'enseignant aime les modifier. Mais à quel prix ?

L'étude de ce choix de supports nous semble importante dans le sens où les supports sont de plus en plus complexes (du point de vue sémiotique et discursif) et peuvent conduire à des inégalités d'apprentissages des élèves (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2012 ; Ferone, Richard-Principalli et Crinon, 2016). Dans la lignée des travaux de RESEIDA (notamment avec les ouvrages de Bonnéry, 2015 ; Rochex et Crinon, 2011) nous pouvons aussi penser que les supports ne permettent pas les mêmes apprentissages et/ou ne sollicitent pas de la même manière les élèves selon le contexte de l'école (REP / hors REP). Comme le conseillait Éric Bruillard (2005) en ce qui concerne les manuels, dans un tel contexte, avant de s'intéresser aux usages, il est intéressant de regarder les critères de choix privilégiés des enseignants.

C'est ce que propose d'étudier cette communication grâce aux 511 enseignants de CM1-CM2 qui ont répondu à un questionnaire sur les supports utilisés lors d'une première séance en orthographe sur « l'accord du sujet-verbe » et grâce à 7 d'entre eux observés dans des contextes de classe variés et interviewés.

1. Choix de supports et ressources

Parce que nous faisons l'hypothèse que les enseignants peuvent réduire la complexité des supports qu'ils font utiliser à leurs élèves en classe en sélectionnant une partie seulement d'une ressource ou au contraire qu'ils peuvent accroître cette complexité en imbriquant des éléments de ressources différentes ou en modifiant les ressources, nous leur avons demandé ce qu'ils

avaient utilisé pour faire ou choisir le support. Il s'avère qu'en orthographe plus d'un tiers des professeurs des écoles utilisent une ressource telle quelle sans la modifier. À l'image d'Andréa (observée en REP) nombre d'enseignants (28 %) prennent aussi plusieurs ressources qu'ils vont transformer pour construire un support (tableau 1).

Tableau 1. Pour faire ou choisir ce support, vous utilisez²⁹ ...

	Effectifs	%
Une seule ressource que vous avez présentée telle quelle aux élèves.	139	36 %
Plusieurs ressources différentes que vous avez présentées telles quelles aux élèves	51	13 %
Une seule ressource que vous avez modifiée	86	23 %
Plusieurs ressources différentes que vous avez modifiées	106	28 %
Total	382	100,0%

Dans chacun de ces cas, le manuel est la ressource principale. Quant aux sites et aux blogs, ils sont très sollicités lorsque l'enseignant choisit de combiner plusieurs ressources pour proposer un ou des supports aux élèves. Enfin, le guide pédagogique qui prend, de plus en plus, la forme d'un ouvrage qui comprend des pages à photocopier et/ou à projeter pour les élèves et des points méthodologiques pour l'enseignant, sont très présents dans les salles de classe. 30 % des maîtres l'utilisent pour cet enseignement (en le modifiant ou non) car cet ouvrage répond à ce qu'ils estiment être leurs priorités dans le choix du support. Ceci peut expliquer que le support, en classe, revêt très souvent la forme de projections (63 %) et de reprographies (59 %) laissant de côté l'usage des tablettes ou des ordinateurs par les élèves (6 %).

2. Facteurs de choix

Quelques questions ont permis d'identifier les critères de choix de supports essentiels aux enseignants. Certains d'entre eux sont à relever car ils sont le plus souvent cités par les répondants : les supports choisis ou construits doivent correspondre à la démarche des enseignants et être flexibles puisqu'ils doivent refléter les programmes (très souvent changeants) et proposer des exercices adaptés aux élèves. Grâce à la collecte de données, nous savons que pour plus de la moitié des enquêtés la démarche pédagogique proposée par le support est une priorité. 6 enseignants sur les 7 observés en séance d'orthographe nous confient aussi que la démarche du support leur correspond ou leur plaît. Par exemple, trois professeurs observés apprécient la démarche spiralaire, ce qui rompt assez bien avec les programmations annualisées, comme le suggère le socle commun « de connaissances, de compétences et de culture ». Conformément à ce que constataient des recherches précédentes (Borne, 1998 ; Duchauffour et Métoudi, 2001 ; Séré et Bassy, 2010), les programmes pèsent aussi dans le choix des supports. 40 % des enseignants considèrent la conformité des supports aux programmes comme essentielle. Enfin une grande majorité des enseignants (60 %) priorisent aussi un support avec des exercices qui leur conviennent. Nous élargissons à d'autres disciplines ce qui a été établi par Mounier et Priolet : « les principaux déterminants mis en avant par les enseignants pour choisir les manuels de mathématiques sont liés à leur contenu avec une préférence à la fois pour ceux qui contiennent une base volumineuse d'exercices et pour ceux qui associent aux exercices des indices de niveau de difficulté » (2015, p. 6). Ces constats se

²⁹ Cette question ainsi que celles qui suivent n'a été posée qu'aux répondants déclarant utiliser un support pour les savoirs visés.

font de manière assez similaire en orthographe. Les guides proposant la « méthode Picot » connaissent un franc succès dans les classes notamment parce qu'ils s'adressent à plusieurs niveaux. Des couleurs permettent de différencier le travail pour des élèves de classes de CE2, de CM1 ou de CM2 ou pour des élèves de niveaux scolaires différents. Elle semble aussi plaire parce que la ressource est flexible, souple. Ainsi, Julie observée dans une école assez favorisée choisit d'adapter la consigne d'un guide pédagogique : la transposition se fera sur un pronom qui pose souci à ses élèves. D'autres enseignants du questionnaire choisissent de modifier la présentation (taille de police) pour les élèves dyslexiques de la classe. Les blogs enseignants proposent aussi de nombreux supports annexes. En bref, ces guides, critiqués par Meshoub-Manière et Féliers (2020) notamment pour leur démarche (ou plutôt leur méthode) et leur ancrage didactique, semblent correspondre à de nombreux enseignants.

Enfin, à travers une analyse statistique (le modèle linéaire généralisé) obtenue grâce à nos résultats quantitatifs, nous avons déterminé d'autres facteurs de choix de supports moins conscientisés par les enseignants, des facteurs sociologisés. Par exemple nous apprenons que le directeur d'école modifie moins les ressources que les autres enseignants. Ceci peut s'expliquer parce que le directeur est accablé de tâches du quotidien. Fabriquer les supports demande du temps, ce dont manque souvent le directeur (figure 1).

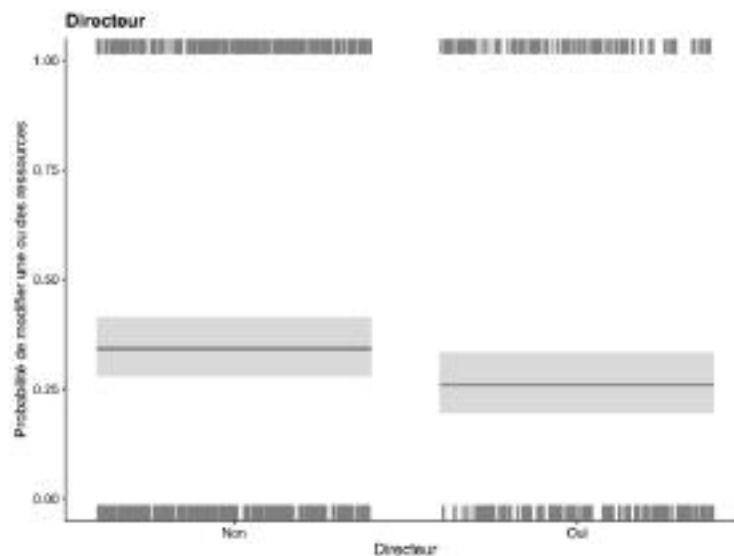


Figure 1 : Effet directeur sur modifier ressources³⁰

D'autres facteurs de choix sont davantage liés au contexte de l'école qu'à une caractéristique enseignante : la connexion à internet de l'école ou encore l'interaction « niveau des élèves et nombre d'outils numériques » jouent sur la modification ou non des ressources.

Ainsi, à travers cette présentation, nous tentons d'exposer les premiers traitements des données qui apportent des éléments de réponses sur les choix des supports en orthographe et sur ce qui les influence. En conclusion, cela pose d'autres questions : que signifie « modifier une ressource » ? De quoi s'agit-il ? S'agit-il de complexifier le support qu'elle propose du point de vue sémiotique et langagier ? Le simplifier ? L'appauvrir en termes de savoirs et en termes de sollicitations intellectuelles de l'élève ? Ces modifications sont-elles fonction du contexte de l'école ? C'est l'analyse des 180 supports proposés par les enseignants pour cette séance d'apprentissage en orthographe qui nous permettra de répondre à ces questions et d'être au cœur des inégalités d'apprentissage.

³⁰ $\chi^2_1 = 4,004$, $P = 0,0454$.

Références bibliographiques

- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bonnéry, S. (2012). Les exigences intellectuelles des manuels scolaires. *La Pensée*, 372.
- Bonnéry, S. (2015) (dir.). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. (Rapport pour l'Inspection générale de l'Éducation nationale juin 1998). Paris : La documentation française. En ligne : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490.pdf>
- Bruillard, É. (dir.) (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP de Basse Normandie.
- Ferone, G., Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2016). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littérature numérique scolaire et pratiques enseignantes. In M.-F. Morin, D. Alamargot, et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Contributions about learning to read and write* (pp. 364-383). Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Meshoub-Manière, K. et Féliers, C. (2020). La notion de phrase dans la « méthode Picot » en cycle 3 : analyse et perspectives. *Le français aujourd'hui*, 211, 121-133. <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0121>
- Métoudi, M. et Duchauffour, H. (2001). *Des manuels et des maîtres*. Paris : Savoir-Livre.
- Mounier, É. et Priolet, M. (2015). *Les manuels scolaires de mathématiques à l'école primaire. De l'analyse descriptive de l'offre éditoriale à son utilisation en classe élémentaire*. Note de synthèse pour la conférence de consensus « Les apprentissages de la numération ». En ligne : http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/03/Manuels.pdf
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Séré, A. et Bassy, A.-M. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique des ressources pour l'enseignement* (Rapport n°2010-087). Paris : La documentation française. En ligne : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000048.pdf>

La recherche collaborative pour faire émerger une conscience disciplinaire de l'oral pour enseigner et apprendre la grammaire en cycle 3

Magali Durrieu-Gardelle, Université de Bordeaux, Lab E3D

Résumé. Cette communication s'intéresse au lien entre la conscience disciplinaire des enseignants et celle de leurs élèves en grammaire. Nous faisons l'hypothèse que la recherche collaborative, peut transformer leur conscience disciplinaire de l'oral pour construire les savoirs. Nous nous appuyons sur les questionnaires enseignants et les questionnaires élèves ainsi que sur les retranscriptions des séances et des auto-confrontations.

Abstract. *Collaborative research to develop a disciplinary awareness of oral language for teaching and learning grammar in Cycle 3.* This paper focuses on the link between teachers' and students' disciplinary awareness of grammar. We hypothesize that collaborative research can transform their disciplinary awareness of oral language to construct knowledge. We will rely on teacher and student questionnaires as well as on transcripts of sessions and self-confrontations.

1 Objet de la recherche

L'oral est l'outil de communication privilégié dans la classe. Mais si on n'y prend pas garde, même dans les situations d'apprentissage un certain nombre d'élèves continuent de parler comme ils le font dans les situations quotidiennes au détriment de la construction des savoirs.

Or, cette attention aux usages du langage mobilisés en classe et à leur spécificité disciplinaire n'est pas nécessairement au centre des préoccupations des enseignants. Comme l'écrit Sautot (2002-2003, p. 103), « Les recherches sur le rapport au savoir mettent en évidence une vaste incompréhension à propos du langage. Le langage est un outil d'apprentissage mais les élèves n'en ont pas toujours conscience et la manipulation d'un tel outil est implicitement considérée comme acquise par l'école. ». D'où la nécessité d'en favoriser l'objectivation en formation, pour élargir la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007, p. 57) des enseignants (et *in fine* des élèves) aux pratiques langagières et à leurs spécificités disciplinaires. Cette problématique est ainsi au cœur de notre travail. Nous faisons l'hypothèse qu'une recherche collaborative sur un objet d'enseignement en grammaire peut favoriser cette objectivation. Après avoir développé des éléments de notre cadre théorique et de notre méthodologie nous présenterons quelques premiers résultats.

2 Cadre théorique

Notre recherche articule trois cadres théoriques différents : le cadre historico-culturel (Vygotski, 1934/1985), l'approche énonciative et interactionniste du langage dans la perspective de Bakhtine (1984) et de Volochinov (1929/1977) ainsi que l'analyse de l'activité professionnelle (Clot et Faïta, 2000) dans laquelle le langage tient un rôle majeur.

Après avoir décliné rapidement chacun des cadres, nous développerons la manière dont nous les mettons en lien.

2.1. La théorie historico-culturelle

Vygotski (1934/1985) a pour objet d'étude le développement psychologique avec le développement des fonctions psychiques supérieures et la formation des concepts scientifiques. De son point de vue, pour passer de concepts quotidiens à des concepts scientifiques l'enfant doit être guidé. Ainsi, à l'école il ne peut pas apprendre seul mais avec la médiation de l'enseignant. Vygotski insiste sur les interactions avec un adulte dans l'appropriation des outils sociaux et culturels, notamment les interactions langagières.

2.2. Les théories interactionniste, énonciative et pragmatique du langage

Nous nous inscrivons dans une conception du langage qui récuse l'idée usuelle de transparence et de code pour lui préférer, à la suite de Bakhtine et de Volochinov celle d'outil sémiotique, dialogique, aux usages contextualisés, chaque sphère d'activité produisant des discours spécifiques. De ce fait, nous situons nos travaux dans un cadre qui reconnaît la dimension langagière des savoirs. Dans le contexte scolaire, la mise en évidence des usages différenciés du langage dans les disciplines conduit Bernié (2002) et Jaubert, Rebière et Bernié (2003, 2008) à considérer la classe, en chaque discipline, du point de vue langagier, comme une « communauté discursive disciplinaire scolaire » (CDDS) qui apprend à spécifier les usages du langage au regard des finalités, des valeurs, des principes de validité de l'action et de légitimité énonciative de la discipline.

2.3. L'analyse de l'activité

Selon Clot et Faïta (2000), seuls les sujets acteurs peuvent transformer le travail au cours de l'analyse de l'activité. Le langage joue un rôle essentiel dans le processus en permettant la reconfiguration de l'activité au cours de sa verbalisation. Dans cette perspective, c'est dans le cadre d'une recherche collaborative que nous souhaitons attirer l'attention des enseignants sur les usages disciplinaires du langage et sur leur importance dans la construction des savoirs. Cette forme de recherche conduit le chercheur à créer une situation réflexive liant les préoccupations sociales des participants et son objet propre de recherche (Desgagné, 1987). Elle contribue à mettre en place une « communauté de pratiques » (qui est aussi discursive) au sens de Wenger (2017) qui affirme que participer à un collectif professionnel permet d'apprendre les façons de parler et d'agir de la communauté à laquelle on appartient. C'est dans ce cadre théorique complexe que nous faisons l'hypothèse que la recherche collaborative peut contribuer à transformer la conscience disciplinaire des enseignants (et à terme de leurs élèves) quant au rôle de l'oral et de ses spécificités disciplinaires dans la construction des savoirs grammaticaux.

3. Éléments de cadrage méthodologique

3.1. Contexte de recherche et construction des données

Les données portent sur l'enseignement de la phrase simple/complex. Elles ont été recueillies dans 4 classes de (REP + et non REP, 3 classes de CM1-CM2 et 1 de CE2-CM1) de Toulouse, au cours des deux années de la recherche.

Pour cette contribution, nous extrayons de notre corpus de thèse quelques données concernant deux enseignantes GER et SAB : les verbatims de quatre séances d'enseignement (une par an pour chacune) et des quatre auto-confrontations.

3.2. Objets et outils d'analyse

Pour cerner les indices d'évolution, de déplacement et d'une prise de conscience disciplinaire chez les enseignantes et chez leurs élèves, nous analyserons deux objets : (1) la quantité et la nature des interventions des enseignantes et (2) les différents usages de la langue mobilisés par les élèves.

4. Présentation des premiers résultats et discussion

Les entretiens d'auto-confrontation n°1 et la confrontation croisée qui a suivi ont porté sur le pourcentage de parole des enseignantes supérieur à celui des élèves et la corrélation entre le discours des enseignantes et ceux de leurs élèves. Nous allons donc observer si les interventions des enseignantes ont évolué et en quoi cela a modifié les prises de paroles des élèves.

4.1. La quantité et la nature des interventions des enseignantes

En séance 1, la longueur moyenne des énoncés de GER est de 12,88 mots et son pourcentage de parole représente 72,99 % tandis qu'en séance 2, la longueur des énoncés est plus grande (15,11 mots) mais son temps de parole a diminué : 67,95 %.

Pour SAB, l'évolution est semblable : la longueur moyenne des énoncés augmente entre la séance 1 et 2 (S1 : 19,60 mots ; S2 : 27,68 mots) tandis que le pourcentage de parole diminue (S1 : 84,13 % ; S2 : 77,72 %). Bien qu'elles continuent de parler davantage que leurs élèves, la nature de leurs interventions change. Si GER, lors de l'auto-confrontation 1, constate que ses nombreuses questions sont fermées et les qualifie de « *devinettes* », elle déclare lors de l'auto-confrontation 2 qu'elle y a moins recours en séance 2 et qu'elle sollicite davantage le raisonnement des élèves. Les questions qu'elles posent en séance 2 ont pour but que les élèves clarifient les termes employés, favorisent l'échange et l'émergence d'une définition complète et commune.

Pendant l'auto-confrontation 1, quand SAB se rend compte que ses élèves parlent très peu et que c'est elle qui dit tout, elle déclare « *j'ai besoin de tout contrôler, je veux aller vite* ». Lors de l'analyse de la séance 2, nous observons dans le discours de l'enseignante de nombreuses reprises et reformulations des propositions des élèves.

4.2. La quantité de mots et l'usage diversifié de la langue des élèves

Tout comme leurs enseignantes, la longueur moyenne des énoncés des élèves augmente entre les séances 1 et 2 : pour la classe de GER, S1 : 4,13 et S2 : 6,59 ; pour la classe de SAB : S1 : 3,80 et S2 : 8,17.

Durant la séance 2 de SAB, les élèves doivent classer une liste de phrases simples ou complexes et justifier leurs critères. Lors de la recherche et de la mise en commun, plusieurs sont proposés, certains s'appuyant sur la description des phrases, présence de la virgule, nombre d'idées, présence de compléments circonstanciels et nombre de verbes conjugués puis explicités et discutés collectivement pour chaque phrase du corpus afin d'éprouver leur validité. GER, dans la séance 2 utilise à plusieurs reprises en début de séance le mot « *expliquer* » afin que les élèves comprennent la tâche demandée : à partir du visionnage d'une vidéo expliquant ce qu'est une phrase complexe, les élèves doivent reformuler à plusieurs reprises ce qu'ils ont compris et confronter leurs définitions avec les autres élèves. Les critères typographiques, syntaxiques ou sémantiques trouvés par les élèves pour expliquer leurs choix font que leurs réponses soient plus longues et utilisent davantage du métalangage.

5. Conclusion

Les retranscriptions de séances et des auto-confrontations permettent d'affirmer que les enseignantes ont pris conscience de la nécessité de donner un espace langagier aux élèves pour construire les savoirs et ont réfléchi sur l'impact de leurs discours sur celui de leurs élèves. Ces derniers parlent en effet davantage et utilisent des usages variés du langage.

Néanmoins, si cette prise de conscience est en cours et se décline en acte pour les enseignantes, celle des élèves reste plus difficile à mesurer. En effet, la comparaison des deux questionnaires donnés aux élèves, en cours d'analyse, montrent qu'ils n'ont pas toujours conscience de l'oral pour apprendre dans les activités scolaires et qu'ils n'utilisent pas toujours du métalangage pour parler de la langue.

Il serait intéressant de calculer le nombre de mots relevant du métalangage afin d'observer si cette prise de parole plus longue est corrélée avec des termes grammaticaux et si ces derniers favorisent une meilleure conscience disciplinaire de l'oral pour construire des apprentissages grammaticaux.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. et Volochinov, V. (1929-1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minit.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. Dans M. Brossard et J. Fijalkov (dir), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 123-141.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(2), 371-393.
<https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71.
- Sautot, J.-P. (2002-2003). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-112.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute, 3^e éd.
- Wenger, E. (2017). Dossier Participer c'est apprendre. En ligne : https://periscope.quebec/sites/default/files/wenger_final.pdf

Confrontation des perceptions du numérique chez des enseignants et des élèves participant au dispositif Twictée

Prisca Fenoglio, UPEC, CIRCEFT

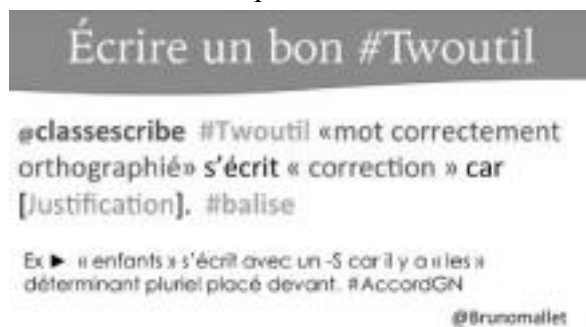
Jacques Crinon, UPEC, CIRCEFT

Georges Ferone, UPEC, CIRCEFT

Résumé. Les travaux confrontant les conceptions des enseignants et des élèves permettent d'éclairer d'éventuels malentendus. Le numérique éducatif faisant l'objet de représentations ancrées, nous mettons en dialogue, à ce sujet, les discours d'enseignants (3 x 19 entretiens) et d'élèves (2 x 45 entretiens ; 112 questionnaires) participant au dispositif orthographique Twictée. Les convergences ou divergences de perceptions, et leurs évolutions, permettent d'interroger certains des objectifs visés par le dispositif.

Le dispositif Twictée vise à développer les compétences orthographiques des élèves de l'école et du collège, grâce à l'échange, entre classes distantes, de courtes dictées et de corrections justifiées, au moyen du réseau social Twitter. Dans la Twictée, comme dans la « phrase dictée du jour » (Cogis, 2005), les élèves font de courtes dictées, occasions d'un travail collectif sur les problèmes orthographiques que pose la dictée. La spécificité du dispositif est que chaque classe corrige, en petits groupes, les dictées de correspondants et ses propres dictées sont corrigées par des correspondants. Les corrections envoyées, appelées des « twoutils », sont argumentées.

Les twoutils répondent à un formalisme particulier. Le twoutil « canonique » proposé aux praticiens de la twictée possède la structure suivante.



Il s'agit d'orienter l'attention des élèves, au cours de la discussion, sur les justifications susceptibles de confirmer des hypothèses de correction. A la fin du message, les balises (ou hashtags) sont utilisées pour renvoyer à des types d'erreurs orthographiques. Une liste (le #DicoBalises) est proposée par l'association sur son site³¹. Les élèves indiqueront par exemple #AccordGN si l'accord dans le groupe nominal n'est pas respecté. Insérer une balise conduit à faire catégoriser et conceptualiser les grands secteurs du système de l'orthographe.

Cette contribution³² interroge les convergences et divergences de perceptions d'enseignants et d'élèves participant au dispositif Twictée sur le numérique, qu'il s'agisse du fonctionnement du dispositif Twictée ou d'autres formes de présence du numérique.

³¹ Voir www.twictee.org.

³² Cette étude s'inscrit dans le projet Twictée pour apprendre l'orthographe (TAO), financé par le Programme d'investissements d'avenir (PIA2).

Tout d'abord, les dispositifs s'appuient sur des intentions, dont les visées sont variées (Delarue-Breton, 2012). Par conséquent, leurs objectifs sont susceptibles d'engendrer des malentendus : l'activité cognitive des élèves ne correspond pas toujours à ce que prévoit l'enseignant, voire l'institution scolaire dans ses prescriptions. Or, pour favoriser l'activité psychique de tous les élèves, les finalités doivent être perçues par ceux-ci (Bautier et Rochex, 1997).

Du côté des technologies, les travaux s'intéressant aux représentations des enseignants (Amadiou et Tricot, 2014 ; Ferone, 2019) montrent qu'une grande partie d'entre eux prêtent au numérique des effets automatiques sur les apprentissages de leurs élèves. Ces conceptions sont marquées par des doxas et les enseignants tentent de trouver un compromis entre les normes de leur métier et les normes sociétales et institutionnelles favorables au numérique. Or, dans ce « processus de construction de normes intermédiaires, les doxas tiennent souvent lieu de pensée avec un fort risque d'accroître les inégalités scolaires [...] » (Ferone, 2019, p. 74). L'articulation entre les représentations des enseignants et leurs pratiques nécessite donc d'être prise en compte. Il s'ajoute que les usages scolaires du numérique contrastent fortement avec les usages personnels des élèves (Baron et Bruillard, 2001), et le caractère potentiellement inégalitaire de ce constat a été souligné (Collin *et al.*, 2015).

Par conséquent, mettre au jour les différentes perceptions du dispositif Twictée et de son rôle dans le développement des usages scolaires du numérique permet de discerner si un espace commun de conceptions réunit les élèves et leurs enseignants (Issaieva *et al.*, 2011). En effet, si les points de vue des acteurs sont ajustés, le dispositif comporte moins le risque d'aller « à l'encontre des objectifs affirmés en dressant des obstacles supplémentaires au travail cognitif requis par l'appropriation des savoirs par les élèves » (Bautier et Rochex, 1997/2007, p. 238). En d'autres termes, il y aurait de meilleures chances de construire, grâce à un espace commun, une compréhension commune favorable aux apprentissages.

La méthode d'enquête choisie prend appui sur l'analyse de contenu thématique de trois séries d'entretiens de 19 enseignants de cycle 3³³ (2017, 2018 et 2019) pratiquant la twictée et de deux séries d'entretiens de 45 de leurs élèves (au début et à la fin de l'année scolaire 2017-2018). Les 19 enseignants exercent dans des milieux géographiques variés et des contextes sociaux contrastés et aux trois niveaux du cycle 3. Parmi ces 19 classes « twictantes », des entretiens ont également été conduits auprès d'une dizaine d'élèves par classe. Pour cette étude, nous avons conservé les entretiens de 45 élèves de cinq classes (un CE2-CM1, deux CM1-CM2, et deux 6^e) car ils ont été tout particulièrement interrogés sur leurs perceptions du numérique et des twoutils dans le dispositif. Les niveaux socioéconomiques des élèves de ces classes sont variés, mais aucune ne se trouve en REP. Nous avons retenu ce que les enseignants et les élèves ont dit à propos du numérique, que ce soit à propos ou en dehors du dispositif Twictée.

Du côté des enseignants, les résultats montrent qu'ils sont sensibles à un pouvoir supposé de motivation du numérique (Amadiou et Tricot, 2014), ce qui est particulièrement important pour l'orthographe, matière qu'ils disent peu appréciée des élèves. Ils ne cherchent pas pour autant à tirer pleinement parti de ce que l'instrumentation par Twitter pourrait apporter de spécifique. L'engagement dans Twictée se situerait plutôt dans la logique de représentations du métier largement partagées, qui mettent en avant la communication, le travail de groupe (voir Crinon et Ferone, 2018). Ils relèvent aussi la dynamique de motivation du travail de groupe. Du point de vue de l'apprentissage de l'orthographe, ils voient Twictée comme un dispositif de discussion argumentée des erreurs qui pourrait aussi bien se faire sans Twitter : la dimension écrite du travail que permet le numérique est peu prise en compte.

³³ Classes de CM1, CM2 et 6^e, soit les 4^e, 5^e et 6^e années.

En ce qui concerne les élèves, bien qu'ils apprécient Twictée et soient familiers des outils numériques, très présents dans leurs pratiques extrascolaires, le numérique n'est pas ce qu'ils disent apprécier du dispositif. Cela confirme le fort contraste entre des usages personnels importants et appréciés et des usages scolaires moins valorisés (Collin, et *al.*, 2015). Certains mentionnent la communication ou l'entraide que l'outil numérique permet, mais très peu d'entre eux perçoivent un aspect nouveau ou ludique au dispositif. En ce sens, leur adhésion à Twictée ne paraît pas être liée au numérique, ni à une dimension qui serait inhabituelle. Ce que les élèves apprécient avant tout, c'est le travail avec leurs camarades. Les élèves partagent la conviction de leurs enseignants que la twictée les aide à apprendre l'orthographe. Néanmoins, ils expriment des difficultés par rapport aux éléments-clés du dispositif. Ils soulignent la difficulté de comprendre et d'élaborer les twoutils, tout particulièrement en ce qui concerne le choix de la balise.

Cette confrontation des perceptions des enseignants et des élèves montre ainsi deux types de décalages : entre les potentialités du dispositif et la manière dont les enseignants l'exploitent ; entre les effets qu'ils attendent du dispositif et la manière dont les élèves le reçoivent et le comprennent. Il y a, en particulier, des écarts de représentations à propos du numérique et des difficultés importantes, pour la plupart des élèves, à concevoir clairement ce qui leur est demandé. Beaucoup d'enseignants sont conscients des difficultés rencontrées pour utiliser les balises, mais c'est toute l'élaboration des twoutils et donc toute la phase du raisonnement orthographique qui demeure confuse et difficile. On peut supposer que c'est grâce à un travail d'appropriation des concepts de la langue que pourront se réduire les malentendus et que pourra se construire la compréhension commune de la forme de travail adoptée, donnée plus haut comme favorable aux apprentissages.

Références

- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.
- Baron, G.-L. et Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *STICEF* (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), 15.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997/2007). Apprendre : des malentendus qui font les différences. Dans J. Deauvieau et J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 227-241). La Dispute.
- Bruner, J. (1990/2015). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Retz.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF* (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), 22, 89-117. En ligne : https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2015_num_22_1_1688
- Crinon, J. et Ferone, G. (2018). Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants. *Éducation et formation*, e310. En ligne : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=30etpage=3>
- Delarue-Breton, C. (2012). Dispositifs et logique dispositifive : perception des enjeux et inégalités scolaires. Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les Didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 120-130). De Boeck Université.
- Ferone, G. (2019). Numérique et apprentissages : prescriptions, conceptions et normes d'usage. *Recherche en Éducation*, 35, 63-75. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article382>
- Issaieva, É., Pini, G. et Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26.

Le rapport à la norme orthographique des candidats au concours de professeurs des écoles

Jean-Pierre Sautot, Université Claude Bernard Lyon, ICAR
Solveig Lepoivre-Duc, Université Claude Bernard Lyon, ICAR

Résumé. Le corpus est constitué d'une sélection de copies dans un ensemble de 2000 copies mises à disposition par l'administration. Une enquête dans la base de données des copies a permis d'isoler les copies d'un groupe de lauréats du concours ayant intégré la formation de seconde année dans une ESPE. La population visée est donc celle d'une cohorte de professeurs stagiaires à l'entrée en stage de formation alternée dans un institut de formation. Cette population, homogène du point de vue de son statut administratif présente de forts contrastes de compétences en didactique du français. Ces contrastes sont une conséquence de la variété des épreuves de recrutement. La population visée par l'enquête est donc représentative de la variété des enseignants débutants à l'école élémentaire. La part analysée des copies porte sur la mise en œuvre d'une activité métagraphique en orthographe grammaticale. L'enjeu principal est de détecter la présence de gestes professionnels et/ou de compétences déjà là à l'entrée en stage. La méthode de travail consiste en une analyse de discours appliquée aux réponses des candidats. Le cadre très contraint réduit en partie l'expression des représentations individuelles. Il facilite des analyses comparatives, le sujet d'examen questionnant les candidats sur plusieurs points : analyse du dispositif au regard des instructions officielles, choix linguistiques opérés pour la mise en place du dispositif, objectifs d'apprentissage, analyse des productions d'élèves, activités de prolongation. Ce cadre de questionnement instaure donc des entrées thématiques qui contraignent le discours des candidats mais propose des catégories analytiques. Les premiers résultats, restreints aux seules dimensions linguistiques, montrent des approches contrastées dont certaines ne dépassent guère le niveau d'analyse des élèves et où d'autres, partant de données succinctes, réalisent des hypothèses pertinentes sur le plan pédagogique. Le but n'est pas de rejouer l'évaluation des copies mais de montrer la diversité des postures normatives des candidats pour déterminer des besoins de formation.

Abstract. *The relationship to the orthographic norm of candidates for the school teachers' examination.* We analyse a corpus of papers written for a competitive examination for school teachers in France. Our aim is to identify competences that are already present or in the making in the content of the papers. In the end, the paper will present some profiles of teachers beginning their training in the field of language didactics.

Nous analysons un corpus de copies rédigées à l'occasion d'un concours de recrutement, en France, de professeurs des écoles. Notre objectif est d'identifier des compétences déjà là ou en gestation dans le contenu des copies.

Le corpus est issu d'un important corpus de copies rédigées le même jour sur un même sujet. Nous nous intéressons à la partie d'analyse didactique des copies. Celle-ci porte sur une analyse relativement complète d'un dispositif de négociation orthographique.

Le corpus d'origine comprend 3000 copies. Il a été progressivement réduit aux seules copies dont les rédacteurs ont été recrutés dans un centre de formation. Le corpus restreint représente donc une cohorte d'enseignants entrant dans le métier dans une circonscription administrative donnée. L'analyse qualitative est opérée sur un échantillon représentatif du corpus restreint. Cet échantillonnage est basé sur la note reçue à la partie analysée, la sélection se faisant selon les quartiles de répartition des notes.

Nous analysons les réponses fournies par les candidats comme un discours. Des analyses préalables montrent que ces discours permettent de décrire des profils d'enseignants et de cerner les contours de compétences plus ou moins affirmées chez les candidats.

La présente communication montre que le rapport à la norme est une composante des compétences didactiques. Ce rapport se décline en trois relations de sens :

- la relation aux codes – orthographe et grammaire – en tant que système linguistique,
- la relation à la charge culturelle des codes qui se nourrit de représentations sociales ou conceptuelles,
- la relation à l'enseignement-apprentissage en référence aux pratiques pédagogiques et éducatives.

Ces relations se traduisent dans les discours au sein des copies par une actualisation de discours antérieurs, par un positionnement du candidat, et une objectivation des trois relations de sens relative de la part du candidat. Nous relevons donc dans les copies des objets de discours ou des éléments les constituants et que nous répartissons en diverses catégories :

- les renvois vers des questions d'appropriation par les élèves,
- les positionnements axiologiques,
- les positionnements praxéologiques.

La communication présentera au final quelques profils d'enseignants débutant leur formation dans le domaine de la didactique de la langue.

Références bibliographiques

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographe*. Paris : Hachette Éducation.
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'école des lettres*, 12, 59-79.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Cogis D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles. École/Collège*. Delagrave.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. DOI : [10.4000/reperes.742](https://doi.org/10.4000/reperes.742)
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gourdet, P. (2010). Les savoirs enseignants sur la notion grammaticale de verbe. *Repères*, 42. En ligne : <http://journals.openedition.org/reperes/246>
- Guernier M.-C. (1998). Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maîtres de cycle III du primaire et de sixième de collège. Thèse de doctorat sous la direction de Michel Dabène, soutenue le 25 novembre 1998 à l'université Stendhal Grenoble.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique. Un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142. DOI : [10.3406/reper.1999.2315](https://doi.org/10.3406/reper.1999.2315)
- Millet, A. (1992). Analyse des entretiens non-directifs ou semi-directifs. Propositions pour un modèle « multi-focal ». *Revue Lengas*, 31, 107-122.
- Perrenoud P. (1995). Des savoirs aux compétences : quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale (Québec)*, 9(1), 20-24.

- Sautot, J.-P. (2016). *Mesure du progrès en orthographe grammaticale*. Rapport de recherche de l'ESPE de l'académie de Lyon, Inspection académique du Rhône. En ligne : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01348572>>.
- Sautot, J.-P., Beaumanoir-Secq, M. et Gourdet, P. (2021). Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REALang. *SCOLAGRAM*, 8. En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement
- Sautot, J.-P. et Lepoire-Duc, S. (2021). Détecter des compétences dans une copie de concours - Méthodologie de traitement du corpus. *SCOLAGRAM*, 8. *Carnet de recherche REALANG*. En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/332-detecter-des-competences-dans-une-copie-de-concours-methodologie-de-traitement-du-corpus

Orthographe et société

Mardi 26 octobre à 17 h

Pose-moi ce smartphone ! Cela ne va pas améliorer ton orthographe

Céline Combes, Univ Angers, LPPL, F-49000 Angers, France

Cyril Perret, Université de Poitiers, CeRCA, F-86073 Poitiers, France

Résumé. Les adolescents utilisent de nombreux textismes dans leurs SMS, ce qui interroge quant à l'influence de ces formes sur la qualité des connaissances orthographiques qu'ils possèdent. 144 adolescents français (M=13,4 ans) ont réalisé une tâche de dictée de mots isolés avant et après exposition à 30 items cibles présentés selon 3 conditions expérimentales : forme orthographique correcte, erronée ou textisme. Les résultats de l'analyse bayésienne suggèrent que l'exposition aux textismes, ainsi qu'à une version erronée, n'impacte pas à court terme la qualité orthographique des productions.

Abstract. *Put down that smartphone! It won't improve your spelling.* Adolescents use many textisms in their text messages, which raises questions about the influence of these forms on the quality of their spelling knowledge. 144 French adolescents (M=13.4 years old) performed a dictation task of isolated words before and after exposure to 30 target items presented according to 3 experimental conditions: correct, incorrect, or textism spelling form. The results of the Bayesian analysis suggest that exposure to textisms, as well as to an incorrect version, does not impact the orthographic quality of productions in the short term.

1. Introduction

L'écrit numérique (i.e., eSMS) présente des formes orthographiques non conventionnelles spécifiques (i.e., textismes) et privilégiées par les adolescents (Combes et al., 2018). Les changements générés dans l'eSMS ont généré de nombreuses inquiétudes (Dejong, 2002, 2006 ; Fairon et Klein, 2010). Une des raisons pouvant expliquer ces craintes tient au fait que les utilisateurs de ces nouvelles écritures sont principalement des adolescents dont l'apprentissage de l'écriture normée se fait en parallèle (Anis, 2001 ; Bernicot et al., 2014 ; Combes et al., 2018). Il convient ainsi d'interroger la relation entre l'exposition à l'eSMS et les connaissances orthographiques présentes en Mémoire à Long Terme (MLT) chez des adolescents francophones. La question est de savoir si la présentation d'une forme alternative (i.e., textismes) perturbe ou non la récupération en MLT de la forme canonique de l'orthographe du mot.

Afin de répondre à cette interrogation, nous prenons appui sur l'étude de Powell et Dixon (2011), portant sur les connaissances orthographiques d'adultes anglophones. Les auteurs ont étudié l'influence d'une exposition à l'eSMS comportant des erreurs phonologiquement plausibles. Les résultats de cette étude s'opposent aux croyances naïves de l'effet délétère de l'eSMS sur l'orthographe : ils mettent en évidence un effet positif de cette exposition sur les performances des participants.

Deux objectifs sont poursuivis dans notre étude : d'une part, nous cherchons à étendre ces résultats auprès d'adolescents encore en apprentissage ; d'autre part, nous fondons nos travaux

sur la langue française, ce qui permettra de repérer les similitudes et/ou divergences entre les deux langues sur ce phénomène d'exposition.

2. Méthodologie

2.1. Population

L'étude a été réalisée auprès de 144 adolescents scolarisés en 5^e et 3^e dans les départements de la Vienne (86) et du Maine-et-Loire (49). L'âge moyen des participants est de 13,4 ans (5^e : M=12,3 ; 3^e : M=14,4). Tous les participants sont de langue maternelle française. L'ensemble des adolescents et de leurs représentants légaux a reçu et signé une lettre d'information et de consentement pour leur participation à cette étude. Les données de 11 participants n'ont pas été retenues : 8 participants ont déclaré avoir des troubles spécifiques du langage et 3 n'ont pas suivi les consignes. En définitive, 133 adolescents ont participé à cette étude dont 68 filles et 65 garçons.

2.2. Matériel

Le matériel expérimental est composé de 50 items utilisés dans le cadre d'une tâche d'écriture de mots isolés sous dictée. Trente items cibles ont été sélectionnés dans le corpus de SMS francophones issus du programme de recherche Sud4science (Panckhurst et al., 2013) afin d'être représentatifs des productions de textismes des adolescents entre 12 et 15 ans. Afin de permettre aux participants de déterminer la bonne orthographe du mot, chaque item est contextualisé dans une phrase. Ces phrases précisent les temps et accords verbaux ainsi que les accords nominaux en genre et en nombre lorsque cela s'avère nécessaire. Cette méthode permet d'éviter la production d'homophones (e.g., « *dent* » au lieu de « *dans* ») ou de préciser l'emploi du pluriel (e.g., « *Bisous / Elle lui a fait des bisous avant de partir / Bisous* »). 20 items contrôles ont été ajoutés à ces 30 items expérimentaux.

Trois conditions expérimentales ont été créées pour la phase d'exposition. Les 30 items pouvaient être présentés soit : (1) correctement orthographiés (e.g., « *moins* ») ; (2) présentant une erreur orthographique (e.g., « *moïn* ») ou (3) écrits en eSMS (e.g., « *moul* »). Le choix de la forme avec erreur orthographique a été fait à partir de la combinaison de 2 méthodes.

2.3. Procédure

L'expérience s'est déroulée en 3 phases. Dans la première phase, un pré-test d'orthographe sous dictée était réalisé. L'item était présenté oralement, suivi de la phrase contextuelle puis à nouveau de l'item isolé (e.g., « *Désolé / Il était désolé quand il l'a appris / Désolé* »). Le participant était invité à écrire le mot à la main sur un livret tel que celui-ci devrait être orthographié dans la phrase contexte. Une période de 5 secondes séparait la présentation de 2 items pour laisser le temps au participant d'écrire le mot.

Dans un deuxième temps, la phase d'exposition a consisté à présenter visuellement les différentes versions des 30 éléments cibles. La condition de présentation était inter-participant. Les items étaient présentés à raison d'un élément toutes les 3 secondes. La présentation visuelle du mot est combinée à une présentation auditive afin que les participants aient plusieurs modalités d'entrées. Enfin, la phase de post-test était similaire à la phase de pré-test.

3. Résultats

Nos analyses ont été réalisées à partir d'une approche Bayésienne afin de pouvoir conclure autant sur la présence que sur l'absence d'une influence des facteurs expérimentaux. Une première comparaison entre la performance pré- et celle post-exposition sur l'ensemble du

matériel permettait de vérifier l'influence d'une double production sur le risque de production d'une erreur. La seconde analyse visait à tester l'influence de la forme de présentation (Correct, Erreur, eSMS) sur le taux d'erreur pour les mots dictés.

Le Facteur de Bayes ($BF_{10} = 7.6 * 10^{-4}$) est en faveur d'une absence de différence entre le nombre d'erreurs en pré- et post-test pour les items contrôles. Autrement dit, le risque de produire une erreur orthographique lors de la seconde production est virtuellement identique à celui d'en produire une lors de la première production.

La vraisemblance d'observer les données recueillies est 68.07 fois plus important lorsque le facteur type d'item présenté (Correct, Erreur, eSMS) est inclus dans le modèle que lorsque ce n'est pas le cas. Les analyses visant à explorer l'influence spécifique de chaque type d'item présenté indiquait que la présentation d'un item correctement orthographié était à l'origine d'un taux d'erreurs plus faible lors de la seconde production ($BF_{10} = 7235.09$) alors que la présentation d'un item avec une erreur orthographique ($BF_{10} = 1.1 * 10^{-3}$) ou au format SMS ($BF_{10} = 1.5 * 10^{-3}$) n'impacte pas le taux d'erreur (voir Figure 1).

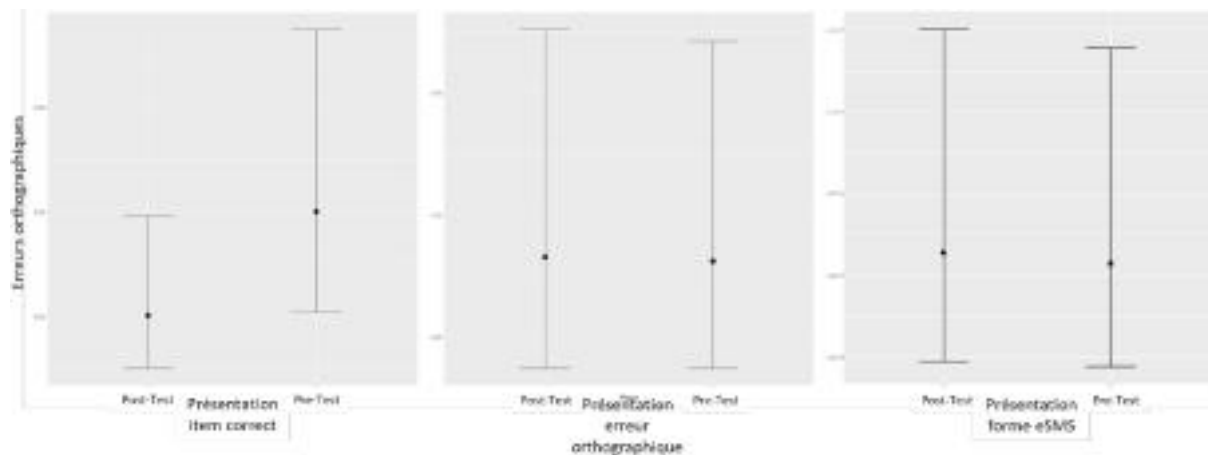


Figure 1. Effet de la forme de présentation sur le taux d'erreur entre pré- et post-tests

4. Conclusion

En conclusion, une exposition aux textismes de l'eSMS n'influence pas, à court terme, la qualité des productions orthographiques des adolescents. En contrepartie, l'exposition à la forme correcte vient améliorer la production des adolescents. Ces résultats semblent indiquer que les représentations orthographiques canoniques sont présentes en MLT de manière suffisamment stable pour ne pas être perturbées par l'exposition à une forme alternative (Erreurs ou eSMS). Il faut toutefois noter que ces représentations restent en voie de stabilisation dans la mesure où l'exposition à la forme correcte vient améliorer la production. Ces résultats ne permettent pas de conclure à l'existence de la seule forme canonique en MLT ou à la coexistence de 2 ou plusieurs formes (une correcte et une ou des formes alternatives). Toutefois, comme l'indiquent Combes et al. (2018, p.189) « *qui dit règles de transformations utilisées avec efficacité, dit connaissances des caractéristiques de l'état de référence* ». En effet, Bernicot et al. (2014) observent que les adolescents sont en mesure de faire la distinction entre l'eSMS et l'écrit conventionnel. Les auteurs considèrent qu'il s'agit de 2 registres langagiers distincts que les adolescents sont en mesure d'utiliser en fonction des situations sociales appropriées. Les adolescents utiliseraient leurs compétences métalinguistiques pour passer d'un registre à l'autre (Plester et al., 2008). Nos résultats n'écartent toutefois pas la possibilité d'une influence à long terme de l'eSMS sur les connaissances orthographiques. Il est donc nécessaire de poursuivre les recherches dans ce domaine.

Références bibliographiques

- Anis, J. (2001). *Parlez-vous texto ? Guide des nouveaux langages du réseau*. Le Cherche Midi.
- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A. et Volckaert-Legrier, O. (2014). How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study of sixth and seventh graders. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Combes, C., Volckaert-Legrier, O. et Perret, C. (2018). Écrire des SMS, quels effets sur les modules cognitifs de production ? *L'Année psychologique*, 118(2), 173-202.
- Dejond, A. (2002). *La Cyberlangue française*. La Renaissance du livre.
- Dejond, A. (2006). *Cyberlangage*. Racine.
- Fairon, C. et Klein, J. R. (2010). Les écritures et graphies inventives des SMS face aux graphies normées. *Le français aujourd'hui*, 170, 113-122.
- Panckhurst, R., Détrie, C., Lopez, C., Moïse, C., Roche, M. et Verine, B. (2013). Sud4science, de l'acquisition d'un grand corpus de SMS en français à l'analyse de l'écriture SMS. *Episteme*, 9(9), 107-138.
- Plester, B., Wood, C. et Bell, V. (2008). Txt msg n school literacy: Does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment? *Literacy*, 42(3), 137-144.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00489.x>
- Powell, D. et Dixon, M. (2011). Does SMS text messaging help or harm adults' knowledge of standard spelling? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 58-66. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00403.x>

Quelle est la place de l'orthographe dans les procédures d'évaluation ?

Sonia Tesson, Université d'Orléans, ÉRCAÉ (EA 7493)

Élodie Tricard, Université d'Orléans, ÉRCAÉ (EA 7493)

Résumé. L'écriture occupe une place importante dans notre société (Tomc, Totozani et Jeannot, 2011), ce qui peut être à l'origine d'inégalités sociales dès l'école (Fondeur et al., 2012). De plus, les termes parfois très forts et négatifs que les recruteurs utilisent pour qualifier les écrits qu'ils reçoivent lors des procédures de recrutement semblent indiquer que les compétences rédactionnelles constituent toujours un élément fort pour l'insertion professionnelle (Bernardin, 2013).

1. Problématique

Notre enquête visait à 1) déterminer l'importance accordée à l'orthographe dans les écrits liés à un recrutement ; 2) définir ce que le terme « orthographe » recouvre pour les recruteurs que nous avons interrogés ; 3) identifier les raisons de l'utilisation de ce critère.

L'hypothèse est que les compétences rédactionnelles évaluées dans ce contexte relèvent au moins autant (et implicitement) d'habiletés sociales que de connaissances linguistiques.

2. Corpus

Cent six réponses de personnels du public et du privé impliqués dans les procédures de recrutement (stagiaires, CDD, CDI) ont été analysées dont 63 issues de salariés du secteur privé et 43 du secteur public.

3. Méthodologie

Recueil de données via une enquête en ligne pour observer l'importance accordée, en situation de recrutement, à la qualité de rédaction des textes reçus, les critères pris en compte ainsi que les représentations associées à la qualité des textes.

Les répondants se disent majoritairement très sensibles à la qualité des documents qu'ils reçoivent pour le recrutement d'employés, et présentent cette attente comme étant prioritairement personnelle, et ensuite seulement institutionnelle. L'orthographe, en particulier l'orthographe grammaticale, est le critère le plus important pour les répondants, suivie par l'enchaînement des idées. Enfin, pour les répondants, ces éléments mettent en évidence la rigueur de l'auteur, mais également son respect pour le destinataire.

4. Éléments de discussion

Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte l'aspect social de l'écriture, alors même que de nombreux outils actuels ne prennent en compte que les dimensions orthographiques/linguistiques : comprendre les attentes et adapter son écrit au destinataire constituent des objectifs importants pour que le texte soit considéré comme un écrit de qualité,

suggérant l'importance de tenir compte des habiletés sociales des scripteurs dans le développement des compétences rédactionnelles.

Les représentations des recruteurs concernant les qualités d'un texte invitent à se questionner sur l'écart potentiel entre les évaluations subjectives, basées sur des critères déclaratifs, et celles effectives, relevées lors de la pratique d'évaluation. Ainsi, les suites de cette recherche seront destinées à l'identification des critères réellement pris en compte dans le jugement de la qualité d'un texte afin de les comparer aux critères déclarés.

Références bibliographiques

- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. De Boeck.
- Fondeur, Y., Forté, M., de Larquier, G., Monchatre, S., Rieucan, G. et al. (2012). *Pratiques de recrutement et sélectivité sur le marché du travail*. Centre d'études de l'emploi.
- Tomc, S., Totozani, M. et Jeannot, C. (2011). Retour sur le débat autour de l'identité nationale en France : quelles places pour quelles langues ? *Lidil*, 44, 63-78.

Répondre aux besoins de formation des adultes francophones en partant des erreurs qu'ils produisent

Camille Martinez, Groupe EDUCLEVER

Résumé. Face au manque de maîtrise des adultes francophones dans la compétence écrite, les formations en orthographe se sont installées parmi les formations professionnelles. Comment recueillir leurs besoins de formation et y répondre ? Pour construire un programme de formation adapté, on évite d'aborder exhaustivement toutes les difficultés de la langue, pour se focaliser plutôt sur les erreurs courantes et leurs conditions d'apparition. On explore pour cela de grands corpus d'erreurs (WiCoPaCo, Ortholexies) et des corpus d'écrits ordinaires (Grand Débat) et professionnels. Recourir à plusieurs corpus permet de recouper leurs données pour gommer leurs éventuels biais respectifs. Les erreurs relevées sont organisées dans une typologie d'erreurs, qui repose sur la théorie du système graphique de N. Catach. Des briques de formation pourront ensuite être construites à partir de cette typologie.

« Savoir communiquer en français » est l'un des piliers du *Socle de connaissances et de compétences professionnelles* (COC 2014). Avec le large développement des outils numériques au travail, l'expression écrite est devenue une compétence de base, dont la maîtrise est attendue pour s'insérer sur le marché de l'emploi. Or, plusieurs études relèvent un manque de maîtrise des adultes francophones natifs dans cette compétence (Blondel *et al.*, 2016 ; Cogis, 2001 ; Martin-Lacroux, 2015).

La première conséquence de ce manque de maîtrise concerne les individus. Dans le pire des cas, le lecteur leur prête un manque de connaissances en français et éventuellement dans d'autres domaines ; il estime qu'ils n'ont pas de légitimité pour s'exprimer, qu'ils manquent de sérieux, qu'ils ne sont pas respectueux (Martinez, 2013). La productivité de l'individu à l'écrit est entravée, tout comme sa carrière.

L'autre conséquence, c'est l'émergence d'un besoin de formation en communication écrite. Longtemps, des livres ont rempli ce rôle (dictionnaires de difficultés, manuels d'orthographe ; mais aussi Gaillard, 2017 ; Maillet, 2020, etc.), mais depuis la fin des années 2000 des formations en e-learning ont investi ce créneau (*Orthodidacte, Projet Voltaire, Ecri+, Frantastique, Mon coach Bescherelle, Formation Le Robert*, etc.). Elles s'adressent principalement aux adultes francophones, actifs ou étudiants, désirant consolider leurs acquis. Certes, de par leur format numérique, les formations en e-learning innovent. Mais sur le plan du contenu enseigné, y a-t-il du nouveau ? Pas vraiment. Dans presque toutes ces formations, les contenus enseignés recourent ceux des livres déjà mentionnés : collection de difficultés déconnectées des pratiques réelles, description exhaustive de règles et d'exceptions. Ces traditions ont la vie dure.

Pourtant, dans ce domaine, une autre approche est possible, en repartant du public visé. Quel est le besoin des adultes francophones, pour devenir autonomes à l'écrit dans un cadre professionnel ? Pas de réviser toutes les difficultés de la langue française, pas de devenir des grammairiens, mais plutôt de faire face à des questions pratiques qui les bloquent quand ils rédigent. Que proposer pour répondre à ce besoin ? Pas une transposition des méthodes employées dans un cadre scolaire, mais plutôt des contenus clairs et directs, dénués de métalangage, qui s'appuient sur l'expérience des adultes. D'où l'idée de repartir des erreurs produites par les adultes en situation de rédaction. Quels mécanismes sont impliqués dans les

erreurs produites ? Y a-t-il des erreurs fréquentes, des schémas d'erreur qui se répètent ? À défaut de disposer de recherches ou d'enquêtes sur les besoins en formation FLM exprimés par les adultes, on se propose donc d'étudier leurs productions écrites.

La première étape consiste à collecter et à créer des corpus d'erreurs linguistiques. Le corpus WiCoPaCo (Wisniewski *et al.*, 2010) est un recueil de 400 000 modifications apportées à l'encyclopédie Wikipedia en 2009-2010, dont une majorité de corrections d'erreurs linguistiques. Après une étape de tri, ses données deviennent utilisables. Cependant, ce corpus n'est pas optimal pour notre besoin : il n'est pas produit par des adultes en situation de rédaction professionnelle et il comporte des biais thématiques, lexicaux et grammaticaux (rareté de la deuxième personne, surutilisation du passé simple). Le corpus Ortholexies (Manguin, 2016) a été récolté à partir des requêtes envoyées par les utilisateurs sur le dictionnaire de synonymes du Crisco. Il ne peut pas être téléchargé, mais consulté pour connaître les formes erronées associées à un lemme correct. Ce corpus comporte un artéfact lié à l'instrument d'écriture des utilisateurs, le clavier : les graphies sans signes diacritiques semblent surreprésentées.

Pour atténuer les biais, il est bon de recourir à un plus grand nombre de corpus. Pour cela, on se propose de constituer d'autres collections d'erreurs. On part de grands corpus existants (Grand débat 2019) et de corpus d'écrits constitués pour l'occasion (écrits professionnels, 450 000 mots, non publié), sur lesquels on passe un outil de détection des erreurs linguistiques, afin de les cartographier.

Encore faut-il adopter une typologie d'erreurs adéquate pour classer le matériau variationnel détecté. Plusieurs auteurs (Gey, 1983 ; Mitaine, 1982-1983 ; Karabetian, 1983 ; Millet, 1989 ; Aubergé *et al.*, 1999 ; Rey et Sabater, 2008 ; Wisniewski *et al.*, 2010 ; Yvon et Segal, 2012) ont proposé des typologies, appliquées dans divers contextes (scolaire ou non), reposant sur divers modèles théoriques (en particulier la théorie du système graphique, Catach, 1980) et plus ou moins englobantes (erreurs phonographiques seules, composante morphologique, composante syntaxique, etc.). Plusieurs d'entre elles alimentent la typologie d'erreurs retenue, qui se décompose en trois volets : une arborescence qui s'applique aux opérations sur la chaîne graphique, un pan qui nécessite un taggage morphosyntaxique préalable, enfin une partie qui décrit les erreurs de type « mot mis pour un autre » (homophonie, paronymie). Cette typologie doit être interprétable par la machine, afin de faire fonctionner l'outil de détection d'erreurs.

L'étude des erreurs codées à l'aide de la typologie révèle des schémas d'erreur : des patterns dans lesquels les chances d'erreurs paraissent plus élevées. Par exemple, sur la question des accords, plusieurs facteurs jouent un rôle dans l'apparition d'erreurs : le fait que le donneur d'accord ait une forme non canonique, la présence d'autres mots entre le donneur et le receveur, le fait que les constituants soient dans un ordre non canonique, etc. Autre exemple, qui touche l'homophonie : on observe que les mots *parti* et *partie* sont surtout confondus dans l'expression *faire partie de*, et plus rarement dans d'autres contextes. Troisième exemple, qui concerne la phonographie : des mots comme *notamment*, *suffisamment*, *britannique*, *appellation*, *occurrence*, *débarrasser*, *fréquemment*, sont des mots dans lesquels une consonne double a de très grandes chances d'être absente. De tous ces relevés, on déduit les difficultés qui se présentent aux scripteurs.

Il reste à construire des briques de formation à partir de ces données et à les ordonner dans un parcours d'apprentissage. Ces briques de formation répondront à des difficultés réelles rencontrées par les scripteurs adultes, en passant sous silence certaines difficultés théoriques (jusque-là considérées comme incontournables dans les approches classiques exhaustives). Dans le parcours d'apprentissage, elles seront dosées proportionnellement au volume des erreurs rencontrées en corpus. Comme les contenus de formation pour adultes, dans ce domaine, ne reposent sur aucun programme officiel, on se laisse guider par les données.

Références bibliographiques

- Aubergé, V., Ghneim, N. et Belrhali, R. (1999). Analyse du corpus ORTHOTEL : apport du traitement automatique à la classification des déviations orthographiques. *Langue française*, 124, 90-103. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6308.pdf.
- Blondel, C., Brissaud, C. et Rinck, F. (2016). Description des pratiques orthographiques de scripteurs ordinaires et de scripteurs en difficulté avec l'écrit à partir de l'analyse d'une dictée. *Actes du Congrès mondial de linguistique française – CMLF 2016*. DOI: 10.1051/shsconf/20162707.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Comité observatoire et certifications [COC] (2014). *Socle commun de connaissances et de compétences professionnelles*.
- Cogis, D. (2001). Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen. *Revue française de linguistique appliquée*, VI, 47-61. <https://doi.org/10.3917/rfla.061.0047>.
- Gaillard, B. (2017). *100 jours pour ne plus faire de fautes*. Paris : Les éditions de l'Opportun.
- Gey, M. (1983). Typologie des erreurs orthographiques : résultats de tests. *Liaisons HESO*, 9, 43-55.
- Karabetian, É. (1983). Utilisation de la typologie des erreurs et intégration du plurisystème graphique. Remarques théoriques et exploitation pédagogique. *Liaisons HESO*, 10, 45-49.
- Maillet, J. (2020). *5 minutes par jour pas plus ! Pour ne plus faire de fautes*. Paris : L'étudiant.
- Manguin, J.-L. (2016). « Ortholaxies », une base de données publique pour l'orthographe lexicale. *Actes du Congrès mondial de linguistique française – CMLF 2016*. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_11006.pdf.
- Martinez, C. (2013). L'orthographe du français : représentations et comportements des scripteurs. Linguistisches Kolloquium Romanistik Universität Freiburg im Breisgau, non publié.
- Martin-Lacroux, C. (2015). *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature : pratiques, perceptions et implications pour la GRH*. Thèse de doctorat, Université de Toulon. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01295234>.
- Millet, A. (1989). Essai de typologie des variations graphiques. *Lidil*, 1.
- Mitaine, G. (1982-1983). Expérimentation des recherches HESO appliquées au cycle primaire (C.E.2). Compte-rendu. *Liaisons HESO*, 7(10), 54-66 ; 49-53.
- Pach, C. et Jacquemin, D. (1994). Le quotidien de l'orthographe ordinaire. Usages et normes dans les écrits ordinaires. *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Champion.
- Rey, V. et Sabater, C. (2008). *Écriture, orthographe, dysorthographe*. Presses universitaires de Provence.
- Wisniewski, G., Max, A. et Yvon, F. (2010). Recueil et analyse d'un corpus écologique de corrections orthographiques extrait des révisions de Wikipédia. *TALN 2010*, <https://wicopaco.limsi.fr/pub/taln10.pdf>.
- Yvon, F. et Segal, N. (2012). Des corpus d'erreurs pour TRACE. Rapport technique, <https://anrtrace.limsi.fr/SpellingCorpus.pdf>.

Maitriser l'orthographe, une compétence professionnelle ?

Représentations de l'orthographe française chez des étudiants de sections de technicien supérieur tertiaires

Hélène Le Levier, Université de Strasbourg, LILPA. Chercheuse associée au LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Résumé. Nous avons enquêté sur le rapport à l'orthographe de 178 étudiants de STS tertiaires grâce à des questionnaires et des entretiens. Comment ces jeunes adultes se représentent-ils l'orthographe en tant qu'objet linguistique ? Ces représentations sont-elles liées à leurs performances orthographiques ? Nous verrons quelles valeurs ils associent à l'orthographe. Chez des étudiants engagés dans une filière professionnalisante qui définit la maîtrise orthographique comme une compétence professionnelle, nous discuterons l'importance didactique de ces représentations.

Abstract. *Mastering spelling, a professional skill? Advanced technician sections students perception of French spelling.* We used questionnaires and interviews in order to investigate perception of spelling among 178 advanced technician sections students. How do these young adults perceive spelling as a linguistic object? These perceptions are they linked with their spelling skills? We will see which values they connect to spelling. Given that they study professional subjects, we will discuss didactic significance of these representations.

L'orthographe comme objet social

Mortamet (2018, p. 39) distingue le système graphique, l'orthographe et les usages. Le système graphique renvoie à l'ensemble des principes qui régissent le fonctionnement écrit d'une langue. L'orthographe est une convention existant entre les locuteurs d'une langue quant aux formes écrites considérées comme correctes aux yeux de la communauté linguistique. Définie ainsi, l'orthographe est donc normée et prescriptive. Les usages renvoient quant à eux aux utilisations concrètes de la langue écrite. Ils peuvent être conformes à l'orthographe normée et au système graphique mais ils peuvent aussi s'en écarter.

Or l'orthographe est une construction historique. Le produit de cette construction est donc un objet social dont la validité est le produit du consensus social qui l'entoure. Klinkenberg (Baddeley et al., 2013) souligne que les opposants à la réforme de l'orthographe tiennent un discours anti-historiciste qui naturalise la langue. La norme orthographique est alors perçue comme un absolu qu'il faudrait protéger.

L'orthographe est donc un objet particulièrement intéressant d'un point de vue sociolinguistique. Comme toute compétence linguistique, la compétence orthographique se construit pour et par son existence sociale. On oppose parfois une approche normative et une approche variationniste. D'un point de vue sociolinguistique, l'approche ne peut être que variationniste : il s'agit d'étudier la langue écrite telle qu'elle est pratiquée par les locuteurs. Mais cette approche variationniste ne peut se défaire de la question de la norme puisque l'orthographe est une norme. Orthographier, c'est mettre en jeu son propre rapport à la norme. Cela ne signifie pas que les variantes non standard sont nécessairement le fruit d'un refus de la norme. Elles

peuvent même, au contraire, découler d'une volonté de respecter cette norme (hypercorrection). Mais les valeurs associées à cette norme agissent nécessairement sur l'acquisition, la mise en œuvre et la perception de l'orthographe.

Ces valeurs ne sont cependant pas homogènes suivant les contextes d'utilisation de la langue écrite. Dans le monde professionnel, l'orthographe constitue ainsi parfois une compétence professionnelle à part entière. Millet, Lucci et Billiez (1990) enquêtent ainsi sur le rapport à l'orthographe de professionnels de l'écrit. Bourgain (1990) analyse au sein d'une entreprise la variation des rapports en l'orthographe suivant le statut professionnel de chacun. Martin Lacroux (2015) étudie l'importance accordée par les recruteurs à l'orthographe des CV et lettres de motivation qu'ils reçoivent. Elle montre que cette importance n'est pas simplement liée à la perception de l'orthographe comme une compétence professionnelle, mais à l'association par ces recruteurs de la qualité de l'orthographe à des caractéristiques psychologiques et sociales qui les mènent à juger le candidat à l'aune de sa capacité à respecter la norme orthographique.

À l'heure où le recul du niveau orthographique des élèves français est documenté (Manesse et al., 2007), nous nous sommes demandé quel rôle joue la perception de l'orthographe comme compétence professionnelle dans le rapport à l'orthographe d'étudiants engagés en filière professionnalisante.

178 étudiants de sections de techniciens supérieurs tertiaires

Les métiers du tertiaire impliquent tous des formes de communication écrites. L'importance actuelle des outils numériques renforce encore l'omniprésence de l'écrit. C'est pourquoi il nous a paru intéressant d'enquêter auprès d'étudiants de STS tertiaires (assistant de manager, tourisme et informatique de gestion). Nous avons ainsi recueilli 178 questionnaires explorant le rapport à l'orthographe de ces étudiants et 68 entretiens semi-directifs permettant de développer certains aspects de ces questionnaires.

Une forte conscience de la norme qui se heurte à des difficultés de mise en œuvre

La quasi-totalité des étudiants interrogés a conscience du rôle social de l'orthographe et déclare qu'elle est importante, en particulier en contexte professionnel. Une partie de ces étudiants avait déjà une expérience professionnelle, d'autres non. Cette conscience de la norme semble donc le produit non seulement de la socialisation professionnelle, mais aussi de la socialisation scolaire et familiale.

Cependant, reconnaître cette importance ne signifie pas respecter systématiquement la norme. En effet, interrogés sur leur propre application de la norme dans les écrits extra-scolaires, une bonne moitié des étudiants déclarent varier l'attention qu'ils y apportent en fonction des contextes. Les entretiens révèlent que cette variation dépend avant tout du destinataire, en particulier en contexte professionnel. Cette capacité à varier l'attention accordée au respect d'une norme intellectuellement coûteuse constitue donc une compétence sociale bien partagée par les étudiants interrogés.

Mais cette compétence sociale se heurte à des difficultés de maîtrise du code orthographique. Notre enquête contenait également une dictée et des entretiens métagraphiques ciblant certains points emblématiques de l'orthographe grammaticale du français. Les résultats de cette partie de l'enquête confirment de réelles difficultés à mettre en œuvre certaines règles du français, en particulier autour de l'accord de l'adjectif et du participe passé chez une proportion d'étudiants pouvant aller du dixième à plus de la moitié suivant les points abordés.

Les entretiens ont permis d'aborder avec certains étudiants en difficulté orthographique l'image qu'ils avaient de leur compétence orthographique et des conséquences sociales de cette compétence. Certains étudiants ont ainsi témoigné d'une conscience aigüe du problème que posait leur incapacité à appliquer la norme à la hauteur des attentes de leurs potentiels employeurs. Mais cette conscience ne mène pas nécessairement à une prise en charge. En effet, ce problème leur paraît souvent insoluble.

Implications didactiques

La conscience du rôle social de l'orthographe dont témoignent ces étudiants est une compétence sociale fondamentale pour acquérir la capacité à respecter la norme telle que l'attend la société. Dans les filières professionnalisantes étudiées, il semble que cette conscience soit satisfaisante. Qu'elle soit née de la socialisation scolaire ou extrascolaire des étudiants, elle est véritablement présente. Les difficultés à respecter l'orthographe constatées chez ces étudiants ne sont donc pas le fruit d'une négligence liée à une mauvaise compréhension de cette fonction sociale.

Mais pour respecter une norme, il ne suffit pas de reconnaître l'importance de cette norme, il faut avoir les moyens de l'appliquer. Or certains étudiants ont de véritables lacunes orthographiques. Il paraît donc nécessaire de proposer au sein des formations des moyens de prendre en charge ces difficultés. Celles-ci étant très hétérogènes d'un étudiant à l'autre, il ne peut s'agir de réenseigner l'orthographe à des promotions entières d'étudiants. Il paraît plus pertinent de leur donner les outils pour prendre en charge personnellement leurs difficultés. De ce point de vue, les outils numériques constituent une ressource potentiellement intéressante. Il serait ainsi pertinent d'enseigner explicitement l'usage des correcteurs orthographiques qui permettent non seulement de toiletter les textes produits, mais aussi de réfléchir à ses propres choix orthographiques en les confrontant aux propositions du correcteur.

Références bibliographiques

- Klinkenberg, J.-P. (2013). L'hydre de la réforme. Images sociales de l'orthographe et de la politique linguistique. In Baddeley, S., Jecic, F. et Martinez, C., (dir.), *L'orthographe en quatre temps. 20^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990. Enseignement, recherche et réforme, quelles convergences ?* Actes du colloque international de 2010 (p. 73-104). Paris : Honoré Champion.
- Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue française*, 85, 82-101.
- Manesse, D., Cogis, D. et Dorgans-Robineau, M. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* ESF éditions.
- Martin Lacroux, C. (2015). *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature pratiques, perceptions et implications pour la GRH*. En ligne : <http://www.theses.fr/2015TOUL2009/document>
- Millet, A., Lucci, V. et Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour*. Presses universitaires de Grenoble.
- Mortamet, C. (2018). *Pour une sociolinguistique de l'orthographe* [Université de Rouen]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02068357>

Index des auteurs

Alamargot, 17, 33, 41
Ardanouy, 57
Arseneau, 74
Bautier, 13
Beauvais, 45
Beck, 48
Brissaud, 27
Camusson, 134
Castany-Owhadi, 101
Clayette, 97
Combaz, 126
Combes, 150
Commissaire, 36, 48
Costerg, 9
Crinon, 122, 131, 142
Daigle, 9
David, 24, 62
de Vogüé, 4
Delage, 57
Doelrasad, 119
Doyen, 53
Durrieu-Gardelle, 138
Ecalles, 45
Fenoglio, 113, 142
Ferone, 122, 131, 142
Font, 122
Fontaa, 36
Gauvin, 74
Geoffre, 7
Grégoire, 92
Gros-Balthazard, 106
Labat, 45
Lavieu-Gwozdz, 66
Le Levier, 159
Lepoire-Duc, 145
Magnan, 45
Martinez, 156
Mauroux, 21
Morin, 17, 21, 33, 41
Nootens, 53
Noyer-Martin, 53
Pagnier, 66
Pallanti, 89
Perret, 150
Ponton, 27
Quanquin, 79
Rinck, 24

Sautot, 7, 145
Simard-Dupuis, 33, 53
Tesson, 154
Tricard, 154
Vinel, 13
Viriot-Goedel, 84
Wattelet-Millet, 62
Wolfarth, 27
Zesiger, 57

Table des matières

Activité de l'élève et processus d'apprentissage	2
Lundi 25 octobre à 14 h 45	3
Fondements linguistiques de l'orthographe et compétences de l'apprenant : ce que dit le <i>e</i> de <i>crie</i>	4
Typologie de phrases pour l'étude de la langue et la négociation orthographique.....	7
Impacts des connaissances des frontières lexicales sur la production orthographique d'élèves de la maternelle à la 4 ^e année du primaire (CM1).....	9
Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants. Analyse d'entretiens métagraphiques	13
Lundi 25 octobre à 18 h	16
Le geste d'écriture et l'orthographe sont-ils associés aux performances en rédaction et en lecture à l'école primaire ?.....	17
DIDALEX : une plateforme pour évaluer les compétences d'orthographe lexicale d'élèves francophones de primaire	21
Les erreurs orthographiques des étudiants : l'exemple des formes verbales.....	24
Évolution de la gestion de l'orthographe en production de textes aux cycles 2 et 3 : apports du TAL.....	27
Mardi 26 octobre à 17 h.....	32
Influence de la graphomotricité sur les performances orthographiques au CE2	33
La compétence orthographique lexicale peut-elle constituer un facteur de médiation dans l'apprentissage orthographique ?.....	36
Décours des traitements de l'accord sujet-verbe lors de la production écrite de phrases sous dictée chez des élèves de terminale de langue française	41
Effet du feedback visuel sur les principaux indices dynamiques du geste graphique et les habiletés de transcription chez les enfants de 5 ans.....	44
Apprentissage incident de vocabulaire et de l'orthographe en lecture de texte.....	47
Les effets des dispositifs et des pratiques	50
Lundi 25 octobre à 14 h 45	51
Apprentissage de l'orthographe lexicale : apports de dispositifs d'enseignement explicite à l'école primaire	52
Effet d'un entraînement explicite intensif en morphologie dérivationnelle sur l'orthographe lexicale chez des enfants de 6P (CM1)	56
Apprendre à réviser collectivement les accords catégoriels dans le syntagme nominal en CE1	61
Le savoir orthographique : du collectivement construit à l'individuellement approprié ?	65
Lundi 25 octobre à 18 h	72
Utilisation d'un outil numérique d'analyse de phrases et apprentissage de l'orthographe grammaticale au primaire et au secondaire québécois.....	73
Verbaliser les stratégies de résolution de problèmes dans un dispositif de remédiation orthographique : apports et limites du numérique	78
Effets de la pratique de la Twictée sur les performances orthographiques des élèves	83
Projet Voltaire et Orthodidacte : quels modèles didactiques pour quels objectifs ?.....	88
Les outils numériques d'aide à la révision et à la correction en classe de français : réel levier pour l'apprentissage et l'évaluation de l'orthographe ?.....	91
Mardi 26 octobre à 17 h.....	95

Mise en place de dispositifs pour une meilleure maîtrise de l'écrit à l'université : quels sont les besoins selon les enseignants et les étudiants ?	96
Révision d'écrits sur TBI et gestes professionnels afférents	100
Effets de l'enseignement explicite de stratégies de planification sur l'orthographe et sur la qualité des textes produits par des élèves du CE1 au CM2	105
Quinze élèves en difficulté faisant des « twictées » au cycle 3 : un rapport à la tâche et des conceptions orthographiques en évolution ?	112
Les savoirs, les représentations, la formation des enseignants	116
Lundi 25 octobre à 14 h 45	117
L'enseignement de l'orthographe selon des enseignants de cycle 3.....	118
Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3	121
Du rapport à la norme sociale orthographique à l'enseignement de l'orthographe en classe chez les enseignants du premier degré	125
Lundi 25 octobre à 18 h	129
Twictée : développement professionnel et effets identitaires dans un réseau connecté d'enseignants.....	130
Les facteurs de choix de supports pour enseigner l'orthographe.....	133
La recherche collaborative pour faire émerger une conscience disciplinaire de l'oral pour enseigner et apprendre la grammaire en cycle 3	137
Confrontation des perceptions du numérique chez des enseignants et des élèves participant au dispositif Twictée.....	141
Le rapport à la norme orthographique des candidats au concours de professeurs des écoles.....	144
Orthographe et société	147
Mardi 26 octobre à 17 h.....	148
Pose-moi ce smartphone ! Cela ne va pas améliorer ton orthographe.....	149
Quelle est la place de l'orthographe dans les procédures d'évaluation ?	153
Répondre aux besoins de formation des adultes francophones en partant des erreurs qu'ils produisent.....	155
Maîtriser l'orthographe, une compétence professionnelle ? Représentations de l'orthographe française chez des étudiants de sections de technicien supérieur tertiaires	158