



HAL
open science

Un outil didactique et numérique pour apprendre l'orthographe au cycle 3 : des décalages d'appropriations entre élèves et enseignant(e)s

Prisca Fenoglio

► To cite this version:

Prisca Fenoglio. Un outil didactique et numérique pour apprendre l'orthographe au cycle 3 : des décalages d'appropriations entre élèves et enseignant(e)s. Actes de colloque PRUNE Perspectives de Recherches sur les Usages du Numérique dans l'Éducation, 2022. hal-04200485

HAL Id: hal-04200485

<https://hal.science/hal-04200485v1>

Submitted on 8 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



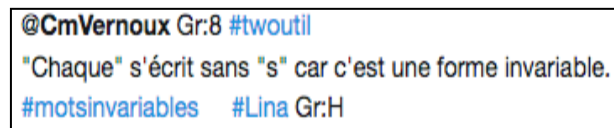
Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Un outil didactique et numérique pour apprendre l'orthographe au cycle 3 : des décalages d'appropriations entre élèves et enseignant(e)s

Prisca Fenoglio (CIRCEFT/Escol, Paris 8)

Mise en contexte

Face à la difficulté de l'orthographe française (Fayol et Jaffré, 2008), des enseignants ont conçu le dispositif Twictée¹, qui consiste à échanger au primaire et au collège, entre pairs à distance, des phrases dictées, les « twictées », puis des outils de correction des dictées reçues, les « twoutils ». Les twoutils sont élaborés en petits groupes par les élèves, sur un modèle imposé, pour rédiger la correction, l'explication, et la catégorisation de chaque erreur repérée en amont avec l'enseignant dans les dictées reçues. Voici un exemple, envoyé sur Twitter :



```
@CmVernoux Gr:8 #twoutil
"Chaque" s'écrit sans "s" car c'est une forme invariable.
#motsinvariables #Lina Gr:H
```

Figure 1. Exemple de twoutil

Trois parties principales composent le twoutil : la correction (« “Chaque” s’écrit sans “s” »), l’explication de la correction (« car c’est une forme invariable »), et sa catégorisation par une balise (« #motsinvariables »). Le hashtag a été intégré aux twoutils suivant une typologie préétablie par les concepteurs, appelée le « #DicoBalises »². Le dispositif Twictée et son outil « twoutil » s’appuient sur des travaux en didactique de l’orthographe qui soulignent l’importance de l’explication et de la catégorisation, par les élèves, de leurs choix orthographiques (Brissaud et Cogis, 2011). Le projet Twictée pour apprendre l’orthographe (TAO) met l’efficacité et l’efficience du dispositif à l’étude. Ancrée dans ce projet, notre étude doctorale examine les appropriations de l’outil « twoutil » dans cinq classes de cycle 3, avec une attention particulière prêtée aux élèves les moins performants. Nos visées sont descriptives : rendre compte de l’écosystème complexe dans lequel l’outil est mis en œuvre, et évaluatives : savoir si l’outil permet de remplir les objectifs réflexifs et motivationnels visés par ses concepteurs.

Éléments théoriques

Les outils ont une visée transformatrice de l’activité psychique (Plane et Schneuwly, 2000 ; Cogis, 2005). Que ce soit en didactique ou sur les usages numériques en éducation, les travaux portant sur les outils soulignent la variété et l’importance de la manière dont ceux-ci sont utilisés (Cèbe et Goigoux, 2007 ; Proulx, 2005). Outre l’activité, les perceptions et représentations des acteurs sont à prendre en compte dans les appropriations de l’outil (Reuter *et al.*, 2013). Or des décalages peuvent subvenir entre les tâches et les intentions initiales données à l’outil et les appropriations subséquentes, ceci tant en ce qui concerne l’activité avec l’outil (Geoffre, 2014) que les perceptions des vertus de l’outil. Concernant ces dernières, la posture des enseignants vis-à-vis des outils numériques paraît normative (Ferone, 2019), et les usages scolaires contrastent fortement avec les usages personnels des élèves (Collin *et al.*, 2015). C’est dans cet écart possible entre intentions et appropriations qu’émergent nos questionnements, comme l’illustre la figure 2 ci-dessous. En effet, les décalages peuvent être préjudiciables aux

¹ www.twictee.org

² Ce dernier comporte 24 balises d’orthographe grammaticale (exemple : #AccordGN pour accord dans le groupe nominal), lexicale (exemple : #LettreManquante) et de logographie (exemples : #Segmentation ou #Majuscule).

apprentissages, particulièrement pour les élèves moins performants (Bautier et Rochex, 1997/2007), alors que les espaces communs de conceptions et de compréhension y sont plus favorables (Issaieva *et al.*, 2011).

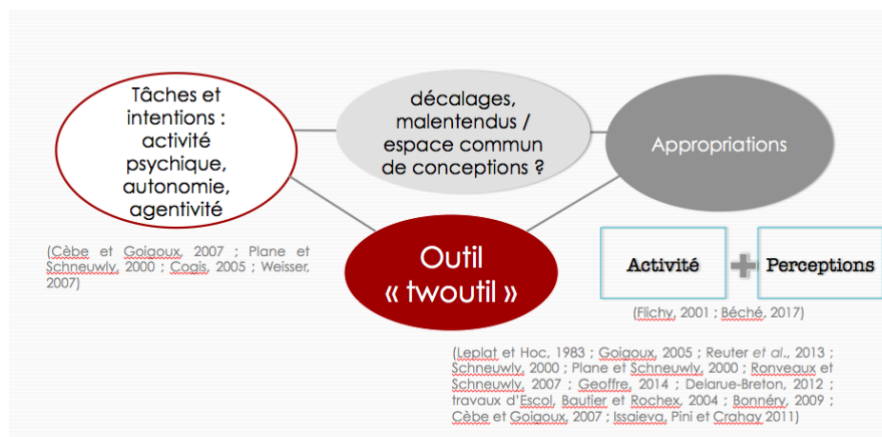


Figure 2. L'outil : enjeux

Question de recherche et hypothèses

Afin de décrire et évaluer la portée réflexive et motivationnelle de l'outil proposé, nous proposons donc de déterminer s'il y a des décalages observables entre les appropriations de l'outil par les élèves et par leurs enseignants. Pour répondre à cet objectif, nous analysons ces appropriations, puis nous les mettons en dialogue. Nous faisons les hypothèses que (1) l'activité des enseignants (leurs mises en œuvre et étayage) et celle des élèves sont variées, mais l'activité des élèves avec l'outil pourrait ne pas correspondre à celle, réflexive, visée par les enseignants, surtout pour les plus faibles ; (2) les perceptions des élèves et celles des enseignants sur l'intérêt des twoutils pour l'apprentissage de l'orthographe et la motivation, variées, diffèrent aussi.

Éléments méthodologiques

Au sein du projet TAO, afin d'examiner les appropriations des twoutils, nous avons mis en place une étude de cas multiples (Allaire *et al.*, 2011) au sein de cinq classes « twictantes » de cycle 3 de l'académie de Grenoble (un CE2/CM1³, deux CM1/CM2, deux 6^e). Nous avons recueilli deux séries d'entretiens auprès de 45 élèves de ces cinq classes (début et fin d'année 2017-2018), dont le niveau orthographique a été estimé par leurs enseignants selon la connaissance qu'ils avaient de leurs élèves (15 « faibles », 17 « moyens » et 13 « forts »)⁴. En parallèle, nous avons conduit trois séries d'entretiens auprès des cinq enseignants (2017, 2018, 2019). Ces entretiens concernent les perceptions du dispositif et des twoutils. Nous avons ajouté, en fin d'année, les données suivantes, spécifiquement pour notre étude : des questionnaires pour 113 élèves (construction d'un twoutil individuel et perceptions du dispositif et de l'outil), 11h14 d'interactions filmées, dont 8h20 d'échanges langagiers orthographiques, lors de la coélaboration de 40 twoutils en petits groupes (67 élèves, dont 35 ont aussi participé aux entretiens, 26 interventions des cinq enseignants). Notre corpus, par sa variété et son hétérogénéité, entre dans les exigences de l'étude multi-cas choisie (Allaire *et al.*, 2011). Ces données sont traitées par le biais de l'analyse de contenu thématique et de traitements statistiques (descriptives et inférentielles). La figure 3 ci-dessous synthétise ces choix.

³ Les dix élèves de CE2, qui ne font pas partie du cycle 3, ont été exclus de nos analyses, mis à part les cinq élèves de CE2 qui ont participé aux échanges langagiers filmés.

⁴ Ce choix a été effectué, dans une approche écologique, par les chercheurs participant au projet TAO.

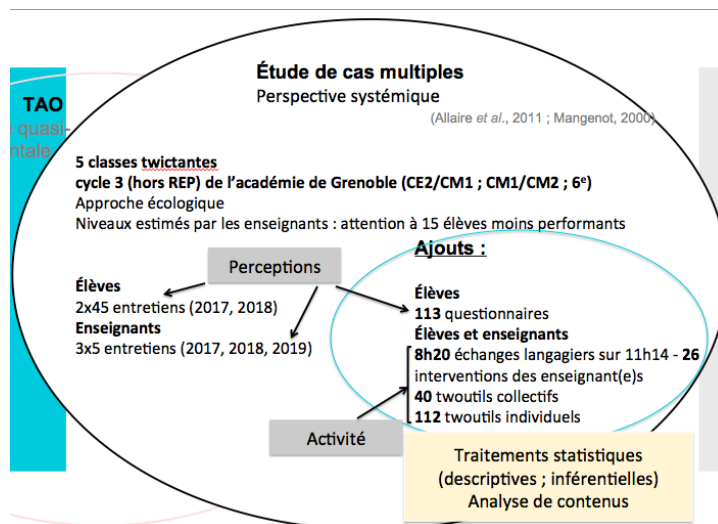


Figure 3. Choix méthodologiques

Résultats

Notre hypothèse concernant la variété et les écarts de perceptions entre élèves et enseignants est confirmée. Les convergences et divergences observées sont synthétisées par la figure 4 ci-dessous.

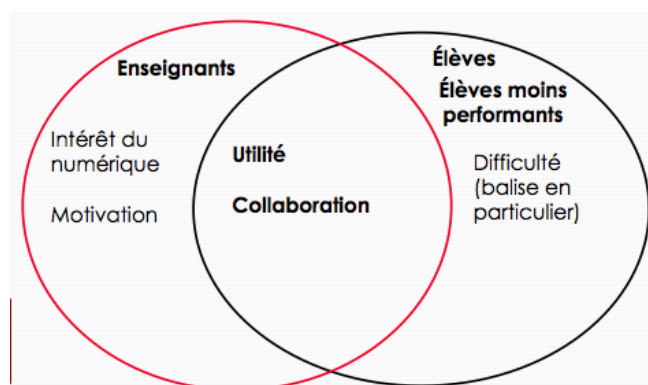


Figure 4. Mise en dialogue des perceptions de l'outil

Comme le montre la figure 4, les perceptions des enseignants et des élèves convergent quant à la collaboration et l'utilité de l'outil pour les apprentissages, mais elles divergent sur la motivation que peut apporter le numérique et sur la difficulté de l'outil (Fenoglio *et al.*, 2021). Les enseignants trouvent cet outil motivant et utile aux apprentissages, particulièrement pour sa mise en œuvre permettant les échanges entre élèves (« au départ ils sont contents parce qu'ils travaillent avec les copains donc déjà pour certains c'est déjà bien », E1, 2017). Trois d'entre eux en relèvent certaines difficultés, notamment celle de catégoriser les erreurs (« cet espèce de problème lié à l'abstraction », E3, 2019). Les enseignants ne pensent pas le numérique en lien avec ses possibilités didactiques (l'écrit), mais plutôt pédagogiques (la motivation, les échanges entre pairs). Il y a, en ce sens, un malentendu, chez les enseignants, sur les possibilités de l'outil (Amadiou et Tricot, 2014). De leur côté, les élèves apprécient les dimensions pédagogiques et didactiques de cet outil, sans lien fort avec le numérique (12 élèves sur 45 déclarent apprécier sa dimension numérique). Ils pensent que l'outil est motivant (27 sur 45) et utile (37 sur 45) aux apprentissages, grâce au travail de groupe (« être en groupe j'aime bien parce que ça m'aide encore plus », élève de CM1). Ils mentionnent sa difficulté, particulièrement celle des balises (32

élèves). Des différences émergent entre les classes et les niveaux orthographiques des élèves. C'est le cas notamment pour la difficulté perçue de l'outil, très présente chez les plus faibles.

Concernant la variété de l'activité avec l'outil, et le fait que l'activité des élèves ne paraisse pas aussi réflexive que celle visée, notre hypothèse est aussi confirmée, et éclairée par le biais de l'analyse de l'activité des enseignants. La figure 5 ci-dessous synthétise nos observations.

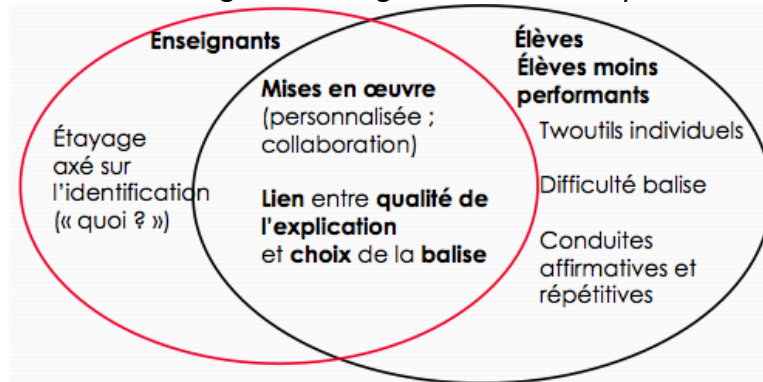


Figure 5. Mise en dialogue de l'activité avec l'outil

Du côté des élèves (à droite de la figure 5), on note la difficulté d'appropriation des twoutils, et notamment de la balise (Fenoglio, 2019). Ainsi, sur 112 twoutils individuels produits en fin d'année à partir de la phrase erronée **Mes amis ont manger*, 21% comportent une explication correcte de l'erreur (peu ou assez précise) et 12% la bonne catégorie. Les élèves les plus faibles ne trouvent ni l'explication ni la balise. Il y a toutefois un lien significatif entre une justification correcte (peu ou assez précise) de la correction proposée et le choix de la bonne catégorie (Fisher, $p = 0.000$). Ceci attire notre attention sur l'importance de la justification nécessaire à la catégorisation, et constitue un résultat encourageant pour soutenir la conceptualisation (au centre de la figure 5), un processus d'abstraction nécessaire à l'apprentissage (Barth, 1987). Les 40 twoutils produits collectivement à partir d'items issus de la phrase dictée « Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules et c'est très fatigant de toujours leur donner des explications. » apportent de bien meilleurs résultats que les twoutils individuels : 90% d'explications correctes et 75% de bonnes balises. La mise en œuvre de l'outil par les enseignants et la collaboration avec les pairs soutiendraient la justification et la catégorisation de l'erreur (au centre de la figure 5). Ces difficultés de production des twoutils sont corroborées par l'analyse des échanges langagiers (Fenoglio et Brissaud, 2020). On observe en effet que la phase de justification de la correction est composée de conduites affirmatives et répétitives (à droite de la figure 5). On relève peu de questions ou d'épisodes argumentatifs, et les élèves les moins performants ne participent pas, ou peu, à ces épisodes. Pour la phase de catégorisation, le choix de la balise ressemble à une pratique d'étiquetage (les balises sont choisies de manière aléatoire et sans lien avec l'explication de l'erreur), n'engendrant pas le processus réflexif qui aiderait dans la procédure de reconnaissance des catégories. L'analyse de l'activité des enseignants permet d'éclairer, au moins en partie, celle des élèves. Les mises en œuvre sont plus ou moins personnalisées : ainsi, deux des cinq enseignants pré-corrigent les twoutils avant la séance de travail des élèves en petits groupes, et l'une d'entre elles met en place une séquence didactique qui implique notamment du mentorat de la part d'élèves « experts ». L'étayage des cinq enseignants se caractérise par l'absence de stabilisation de savoirs, et le manque de questions axées sur les procédures (« comment ») ou le fonctionnement de la langue (« pourquoi »), certains enseignants n'hésitant pas à solutionner les difficultés rencontrées par les élèves. Les

enseignants recourent massivement à un étayage instructeur d'élaboration (Pagnier et Lavieu-Gwozdz, 2020 ; Fenoglio, 2020a) axé sur l'identification de la nature du mot (« quoi ») (ex. « *personnes* c'est quoi comme genre de mot », E1, CE2/CM1) (à gauche de la figure 5). Or, la métacognition, tout comme l'explicitation, est essentielle à l'apprentissage (Simard *et al.*, 2019). Les deux enseignantes ayant choisi de personnaliser davantage la mise en œuvre de l'outil ne se distinguent pas nettement par leur étayage, néanmoins, celui-ci est moins régulateur et solutionnant. La mise en dialogue de l'activité des enseignants avec celle des élèves montre que, dans ces deux classes, les élèves développent, lors des twoutils produits collectivement, davantage de justifications précises que ceux des autres classes de même niveau scolaire. Leurs conduites verbales sont également plus réflexives que celles des autres classes (des questions et des épisodes argumentatifs plus nombreux sont relevés), et les élèves les plus faibles y participent. Aussi, dans les deux classes où la mise en œuvre est personnalisée, signe d'une plus grande appropriation « symbolique » de l'outil (Guichon et Rivens Monpean, 2006), et l'étayage moins régulateur et solutionnant, la mise en dialogue des appropriations des élèves et des enseignants fait entrevoir un espace de compréhension commun que l'on peut supposer plus favorable aux apprentissages de tous les élèves (au centre de la figure 5).

Discussion

Ce travail interroge les décalages et malentendus observables dans les appropriations d'un outil didactique et numérique pour expliquer et catégoriser les erreurs orthographiques, chez les élèves et leurs enseignants. Une attention particulière a été prêté aux quinze élèves estimés moins performants. Cet outil, le « twoutil », est au cœur du dispositif Twictée, mis à l'étude par le projet TAO. Nos hypothèses concernant la variété et les écarts d'appropriations de l'outil entre élèves et enseignants, écarts particulièrement marqués pour les élèves les moins performants, sont confirmées. Le twoutil ne paraît pas revêtir le même sens pour les concepteurs du dispositif (normaliser, pour la faciliter, la compréhension et la conceptualisation des erreurs ; motiver les élèves, notamment par la collaboration), les enseignants (identifier la nature, la fonction ou le nombre des mots dans la phrase, pour justifier l'erreur et apposer des catégories ; motiver les élèves, notamment par l'usage d'outils numériques) et les élèves (accomplir la tâche et apposer la catégorie plutôt que d'y réfléchir ; travailler en groupes). Les objectifs de chacun gagneraient à être réajustés, afin de rendre l'outil et sa tâche plus propices aux apprentissages de tous les élèves. Ces réajustements « à visée cognitive » pourraient prendre plusieurs formes : mieux tirer parti des affordances de l'outil (sa dimension écrite propice à la construction de la pensée, les fonctionnalités d'indexation du hashtag sur Twitter pour l'élaboration, par l'observation d'un corpus de twoutils, du sens des catégories en lien avec les justifications proposées) ; réorienter l'étayage sur les procédures de résolution des erreurs et le fonctionnement de la langue afin d'aider les élèves à développer l'explication de l'erreur, et à mieux réfléchir à la catégorisation ; limiter le nombre de catégories d'erreur et les co-construire progressivement avec les élèves (Blain, 1996). Finalement, ce travail met au jour une difficulté qui touche certainement d'autres expérimentations didactiques : la complexité de la mise en place d'un outil pour que les objectifs pédagogiques visés soutiennent les processus cognitifs de construction des savoirs, particulièrement pour les élèves les moins performants. En ce sens, il interroge la manière dont les modalités d'appropriations du savoir sont mises en œuvre par le biais des outils. Cette étude offre de nouvelles perspectives de réflexion – par exemple sur la manière, esquissée ici, de modéliser la mise en dialogue des appropriations d'un outil (Fenoglio, 2020b) –, et de recherche, notamment quant aux représentations des enseignants sur les usages des outils.

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>
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Éditions Retz.
- 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.
- Barth, B. M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Éditions Retz.
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (p. 341-358). Éditions Logiques.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 185-208. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2756
- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sticf. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 22, 89-117. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01218240/>
- 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. (2019). Le hashtag pour catégoriser les erreurs d'orthographe au cycle 3 : un hiatus entre objectifs pédagogiques et appropriations des élèves. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60, 131-151. <https://doi.org/10.4000/reperes.2351>
- Fenoglio, P. (2020a). Du pourquoi au comment. *Les 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/>
- Fenoglio, P. et Brissaud, C. (2020). Entre tâche et activité : analyse des échanges langagiers d'élèves de cycle 3 lors de l'utilisation d'un outil didactique de correction orthographique. *Recherches en éducation*, 40, 10-27. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article404>
- Fenoglio, P., Crinon, J. et Ferone, G. (2021, octobre, acceptée). Confrontation des perceptions du numérique chez des enseignants et des élèves participant au dispositif Twictée [communication]. Colloque international *Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique*. Créteil, UPEC.
- Ferone, G. (2019). Numérique et apprentissages : prescriptions, conceptions et normes d'usages. *Recherches en éducation*, 35, 63-75. <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article382>
- Geoffre, T. (2014). Vers le contrôle orthographique d'élèves en cycle 3 de l'école primaire : quels outils didactiques ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 93-113. <https://doi.org/10.4000/lidil.3468>
- Guichon, N. et Rivens Monpean, A. (2006, novembre). Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université. Dans Actes du colloque *Innovation, usages, réseaux* (p. 1-13). Montpellier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00355866/document>
- 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>
- Pagnier, T. et Lavieu-Gwozdz, B. (2020, mars). *Que nous apprennent les moments de verbalisation en séance d'orthographe ?* [Communication]. Rencontre pour le projet TAO avec les enseignants de l'association Twictée.

- Plane, S. et Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 3-17. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2339
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances. Dans L. Vieira et N. Pinède-Wojciechowski (dir.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, 1 (p. 7-20). Presses universitaires de Bordeaux.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*. De Boeck Supérieur.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.