

Rapport à la tâche et conceptions orthographiques d'élèves en difficulté participant au dispositif Twictée au cycle 3 : une évolution en tension

Prisca Fenoglio¹

¹ Université Paris 8 (France), Circeft-Escol

Résumé. Cette étude examine, par le biais d'entretiens, l'évolution du rapport à la tâche et des conceptions orthographiques de 15 élèves peu performants de cinq classes de cycle 3 participant au dispositif Twictée en 2017-2018. Elle met au jour une évolution limitée et des tensions, notamment entre un rapport positif à la tâche et des conceptions orthographiques révélant des difficultés persistantes.

Abstract. *Report to the task and orthographic conceptions of students participating in the Twictée system.* This study examines, through interviews, the evolution of the relationship to the task and the orthographic conceptions of 15 students with difficulties in five classes from grades 4 to 6 participating in the Twictée pedagogical scenario in 2017-2018. It shows a limited evolution and tensions, notably between a positive relationship to the task and spelling conceptions revealing persistent difficulties.

Face aux difficultés orthographiques que pose l'apprentissage du français, la didactique de l'orthographe est force de proposition : des séquences didactiques (comme les dictées « négociées¹ ») et des outils (par exemple les « balles d'accord² ») ont été expérimentés depuis les années 1990. Dans cette dynamique, le dispositif Twictée est créé par des enseignants et mis en place au primaire et au collège. Celui-ci consiste à échanger des phrases dictées écrites individuellement puis négociées entre élèves en classe, les « twictées », et ensuite 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. Ils ont pour objectif, selon leurs concepteurs, d'encourager l'analyse des phénomènes orthographiques, par le biais de la justification et de la catégorisation de la correction des erreurs (Brissaud et Cogis, 2011) de leurs pairs à distance. 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 »³.

¹ Les dictées « négociées » sont des séquences didactiques en plusieurs étapes, qui ont en commun de faire réfléchir les élèves aux graphies proposées par le biais d’échanges verbaux. La phrase dictée du jour (Cogis, 2005) en est un exemple illustratif.

² Les balles d’accord (Cogis, 2005) représentent les relations morphosyntaxiques sous la forme de balles rebondissant sous les différents mots de la chaîne d’accord.

³ Ce dernier comportait, à l’époque de cette étude, 24 balises d’orthographe grammaticale (exemple : #AccordGN pour accord dans le groupe nominal), lexicale (exemple : #LettreManquante) et de logographie (exemples : #Segmentation ou #Majuscule). Il a depuis été révisé afin de regrouper ses catégories trop nombreuses et éparses. Voici sa nouvelle version : https://twictee.org/wp-content/uploads/2021/09/Dicobalise_FICHE_OUTIL.pdf

Les objectifs du dispositif, tels qu'énoncés par l'un de ses concepteurs (Hobart, 2014), sont de favoriser la réflexion orthographique, de motiver les élèves et d'encourager un rapport à l'orthographe plus positif. Le projet *Twictée pour apprendre l'orthographe* (TAO)⁴ met l'efficacité et l'efficience du dispositif à l'étude par l'observation de 19 classes « twictantes » et de 21 classes « non twictantes » de cycle 3. Ancré dans ce projet d'ampleur, notre travail doctoral étudie cinq classes « twictantes », avec une attention particulière prêtée aux élèves les moins performants.

Dans cette contribution, nous nous concentrons uniquement sur les 15 élèves moins performants en orthographe identifiés par leurs enseignants dans ces cinq classes. Nous examinons leur rapport à la tâche (c'est-à-dire leur rapport à l'écrit et à l'orthographe, leur appréciation du dispositif, leur sentiment de progresser) et leurs conceptions orthographiques (par le biais de l'usage du métalangage et du type d'argument utilisé pour expliquer les erreurs) entre le début et la fin de la collecte de données (2017-2018), afin de déterminer quelle évolution est observable. Nous faisons l'hypothèse d'un contraste entre un rapport à la tâche positif et une évolution peu marquée de leurs conceptions orthographiques sur l'année observée.

1. Les conceptions orthographiques des élèves et le rapport à la tâche : enjeux pour l'apprentissage

L'orthographe française est au centre des préoccupations par sa grande difficulté, la baisse attestée des performances scolaires (Manesse et Cogis, 2007), le fait que ce soit un enjeu social (Brissaud, 2011) et que les pratiques d'enseignement, les recherches et les prescriptions révèlent de multiples décalages (Garcia-Debanco *et al.*, 2014 ; Brissaud, 2015).

La compétence orthographique fait partie de la compétence scripturale (Hayes et Flower, 1980), et la description des étapes générales de l'acquisition de l'orthographe a été établie, notamment, par des travaux en linguistique et en psycholinguistique (Fayol et Jaffré, 2008). D'autres travaux soulignent l'importance, pour le développement de la compétence écrite des élèves, de prendre en compte différentes dimensions à la fois d'ordre cognitif et psychoaffectif car elles sont imbriquées (Chartrand et Prince, 2009 ; Allaire *et al.*, 2011, 2013). C'est cette perspective d'une compétence orthographique « intégrée » à la compétence scripturale, au sein de laquelle les dimensions cognitives et psychoaffectives sont présentes, que nous adoptons pour cette étude. À notre connaissance, peu d'études examinent ces deux dimensions de manière concomitante au sujet du développement de la compétence orthographique.

1.1. Les conceptions orthographiques des élèves

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 les faire réfléchir sur l'orthographe et favoriser leurs apprentissages (Cogis, 2001).

Dans ce processus, le rôle du métalangage a été souligné. Fisher et Nadeau (2014b) examinent notamment le taux de termes de métalangage relevés lors de discussions grammaticales au cours de dictées dites « innovantes ». Dans leurs résultats, ce taux est en corrélation aux résultats des classes observées. Celui-ci permet, selon elles, d'accéder à l'abstraction et contribuerait à la clarté cognitive. Geoffre et Brissaud (2012) proposent un scénario développemental de l'acquisition de l'orthographe au sein duquel se trouve aussi l'usage du métalangage, utilisé progressivement de manière moins confuse.

Par ailleurs, le type d'arguments utilisé par les élèves pour expliquer une graphie a également été souligné comme faisant partie intégrante d'une dynamique évolutive des acquisitions orthographiques (Cogis, 2005), ou d'un scénario développemental de l'acquisition de l'orthographe (Geoffre et Brissaud, 2012). Dans les deux cas, les auteurs dégagent au moins les trois arguments suivants : (1) phono ou logographique (les élèves justifient par « comme ça se prononce », « c'est comme ça » et aboutissent le plus souvent à une absence de marque ou à une graphie non normée) ; (2) morphosémantique (les élèves ont des considérations sémantiques sur le référent, donnent une justification du type « il y en a plusieurs » et aboutissent à une écriture normée (comme « des enfants »), ou non normée, du type *« de la nourritures ») ; (3) morphosyntaxique (des liens syntaxiques sont établis, par exemple la justification du nom écrit avec un -s se fait en pointant la présence de *les* ou *des* devant lui. La graphie est souvent correcte)⁵. Les différents types d'arguments peuvent être utilisés de manière concomitante.

⁴ Projet espaces de formation, de recherche et d'animation numériques (e-Fran), porté par l'université Paris-Est Créteil, avec un financement du Programme d'investissements d'avenir (PIA).

⁵ Des étapes « intermédiaires » sont également identifiées. Cogis (2005) propose une étape morphologique, qui se situerait entre les étapes phono ou logographique et morphosémantique : il s'agit de « piocher » une graphie dans le stock des graphies disponibles pour l'élève à un moment donné. Geoffre et Brissaud (2012) proposent quant à eux une étape transitoire, entre les étapes morphosémantique et morphosyntaxique, de stabilisation progressive des réussites.

Cependant, il s'agit de ne pas perdre de vue que 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). Il faut, en particulier, prendre garde à la « tendance des élèves à se mobiliser sur une logique de réussite et d'effectuation des tâches, au détriment d'une logique de compréhension, de redescription et de régulation du travail permettant cette réussite » (Bautier et Rochex, 2004, p. 216). Cette tendance est plus grande chez les élèves en difficulté et est renforcée, en amont, par l'opacité des objectifs visés par certaines tâches, d'où la nécessité d'une démarche explicite. Par conséquent, ces enjeux et difficultés vis-à-vis de l'apprentissage de l'orthographe et de l'usage réflexif de la langue pour les élèves les plus fragiles doivent être pris en compte dans les questionnements et analyses.

1.2. Le rapport à la tâche

Le rapport au savoir peut être défini comme rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage (Bautier, Charlot et Rochex, 2000). Ce concept met l'accent sur la dimension cognitive, mais aussi socio- et psychoaffective de la relation de l'apprenant aux contenus : la valeur, la légitimité, l'utilité sociale accordée aux contenus sont indissociables de l'apprentissage. Il est une relation de sens et de valeur, sachant que la question du « sens » des activités ne signifie pas être familier, proche ou attractif. Tous les élèves donnent du sens, pour une part à leur insu, mais il est favorable ou fait obstacle à l'apprentissage. Charlot (1996) part de l'échec scolaire pour y réintégrer la dimension expérientielle et non déterministe : le concept de rapport au savoir est construit en proposant de réintégrer le sujet au cœur de ce rapport au monde et au savoir. Le sujet, mis au centre des apprentissages, et la dimension sociale ne sont pas isolables. Les concepts de sens (faire sens comme but et mobile de l'action), mais aussi ceux de mobilisation (plutôt que motivation : mouvement interne préalable à l'action) et d'activité (pratique) sont mobilisés dans l'analyse du rapport au savoir proposée par ces travaux. Trois niveaux sont dégagés dans l'interprétation des activités et l'identification des savoirs scolaires pour comprendre le rapport au savoir : les tâches ponctuelles, le savoir en ce qu'il relève d'une discipline donnée, le savoir en général et apprendre.

Ces recherches ont eu des ramifications, notamment en didactique du français. Ainsi, Barré-De Miniac (2000) met en valeur la dualité entre l'écriture à l'école, sous contrôle, et à la maison, à travers un « rapport à » dont les dimensions principales sont les intérêts, les opinions, les attitudes, les conceptions. Sautot (2002) travaille également cette notion dans le domaine de l'orthographe. Fisher et Nadeau (2014a) établissent un lien entre la pratique de dictées innovantes et le fait de favoriser, chez les élèves et chez l'enseignant, le développement d'un rapport différent à la langue et au savoir.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons au savoir en ce qu'il relève d'une composante de l'écriture, l'orthographe, et, en particulier, en lien avec les tâches ponctuelles de la twictée. Pour cette raison, nous avons choisi de le nommer le « rapport à la tâche ».

2. Méthode d'enquête par entretiens

Pour les entretiens, il avait été décidé par l'équipe du projet TAO qu'une dizaine d'élèves de différents niveaux orthographiques par classe était nécessaire (faibles, moyens, forts) et que ces niveaux seraient estimés par leurs enseignants, ceci afin d'avoir un panel caractéristique par classe. Nous avons interviewé, en début et en fin d'année scolaire⁶, 45 élèves dans cinq classes twictantes de cycle 3 de l'académie de Grenoble. Les niveaux socioéconomiques des élèves de ces classes sont variés, mais aucune ne se trouve en réseau d'éducation prioritaire (REP). Chaque entretien a duré entre 10 et 20 minutes.

Nous avons retenu, pour cette contribution, dans chaque série d'entretiens, ceux des 15 élèves estimés moins performants (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). Les élèves ont été interviewés afin d'explorer les éléments suivants.

- Leurs pratiques de lecture et d'écriture (personnelle et familiale) ; leurs perceptions de l'orthographe et de la twictée. Le fait d'interroger les élèves sur leurs perceptions de l'écrit, de l'orthographe, et de la twictée (l'intérêt et l'utilité qu'ils attribuent à cet exercice, leur compréhension des étapes et des twoutils), relève de facteurs appartenant au rapport au savoir tel qu'explicité ci-dessus (le savoir en ce qu'il relève d'une discipline donnée et les tâches ponctuelles). 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.

⁶ Le guide d'entretien a été révisé dans une perspective évolutive entre le début et la fin de l'année. Nous avons notamment ajouté des questions sur la difficulté perçue des twoutils et des balises. Ces guides d'entretien figurent en annexe.

- Leurs conceptions orthographiques à partir d'une dictée⁷ effectuée pour un prétest dans le cadre du projet TAO, en les interrogeant sur sept items en début d'année (*tombait, inquiets, leurs, se demandaient, rentrés, retrouvé, téléphoner*) puis trois de ces sept items en fin d'année (*se demandaient, leurs, rentrés*). Dans une perspective évolutive (du début à la fin de l'année), nous avons conservé ici les trois items communs aux deux séries d'entretiens. Nous avons donc des données sur leurs conceptions orthographiques quant au groupe nominal (*leurs*) et au groupe verbal (*se demandaient, rentrés*). Les indicateurs de l'évolution des conceptions orthographiques des élèves entre le début et la fin de l'année sont le métalangage et le type d'arguments utilisés.

Dans le cadre de notre thèse, pour chaque série d'entretiens et pour tous les élèves de notre corpus, nous avons établi dans un premier temps des tableaux de synthèse par élève et par indicateur retenu, que nous avons analysés par le biais de statistiques descriptives. Dans un second temps, nous avons élaboré des grilles d'analyse plus ciblées sur les items qui intéressaient nos questions de recherche puis avons procédé à de l'analyse de contenu thématique. À partir de ces analyses, nous avons élaboré des portraits de chacun des 15 élèves moins performants auxquels cette étude est consacrée (Fenoglio, 2020), pour offrir une vision riche et détaillée de « parcours orthographiques ni tout à fait singuliers, ni totalement uniformes » (Chiss et David, 2011a, p. 219). Pour cette contribution, nous proposons une analyse transversale de ces portraits d'élèves.

3. Résultats : une évolution peu marquée et des tensions

Nos résultats révèlent plusieurs contrastes, au sein desquels on note quelques évolutions entre le début et la fin de l'année ; toutefois celles-ci ne sont pas très marquées. Tout d'abord, le rapport à la tâche positif des élèves contraste avec les difficultés qu'ils perçoivent sur l'orthographe ou au sein du dispositif, et ce, de manière plus perceptible en fin d'année. Ensuite, leurs conceptions orthographiques évoluent, néanmoins ils rencontrent toujours beaucoup de difficultés en fin d'année, et celles-ci sont particulièrement notables sur les formes verbales.

3.1. Un rapport à la tâche multidimensionnel

Plusieurs tensions sont observables quant au rapport à la tâche de ces élèves. Une première tension apparaît 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. Une deuxième tension est perceptible entre leur appréciation plutôt positive 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.

- Un rapport à l'écrit positif, mais un rapport à l'orthographe mitigé

En début d'année, les élèves de notre échantillon ont un rapport à l'écrit en général positif. Ils déclarent des pratiques d'écriture (SMS, histoires, chansons, emails, lettres, poèmes) variées destinées à leurs proches et des lectures diverses (BD, « mini » romans ou « gros » livres) et parfois fréquentes (« tous les soirs », « le matin », « pas que le soir »), qu'ils paraissent apprécier.

des fois j'écris une lettre pour euh certaines personnes **pour ma famille** par exemple / et + sinon des fois j'écris des trucs sur euh sur des feuilles enfin (Mahina, CM1, a⁸)

j'écris un **petit livre** - - euh - des fois j'écris des - - des phrases - ou des - - trucs ; euh oui - je lis **tous les soirs** ; et même euh **pas que le soir** mais - quand j'ai pas école eh ben je lis ou - **le matin** bah quand je me lève très tôt eh ben - je lis (Gaël, CM2, a)

je relis euh des - des plutôt **gros- des - livres** - hmm des - **mini romans** (Luc-Armand, 6^c, a)

Ceci n'exclut pas le fait que certains, minoritaires, ne paraissent pas apprécier particulièrement le fait d'écrire ou de lire, comme l'illustrent les exemples suivants (être « obligés » ; aimer « moyen »).

j'ai un copain vu qu'il habite à Metz eh ben on **est obligés** de se- se renvoyer des euh des messages (Stéphane, CM1, a)

j'aime moyen ; je lis des livres ; mais pas des bandes dessinées hein (Émilie, CM1, a)

⁷ Il s'agit de la dictée utilisée en 1987, 2007 et 2015 pour faire état des performances en orthographe des élèves (DEPP, Andreu et Steinmetz, 2016). Elle figure en annexe, dans les guides d'entretien.

⁸ Les entretiens sont identifiés par le pseudonyme donné à l'élève suivi du niveau de la classe et du moment de l'entretien (a : premier semestre 2017-2018, b : juin 2018).

En fin d'année, ce rapport à l'écrit reste, ou devient positif. Les élèves peuvent apprécier plus la lecture ou l'écriture, ou les deux, et, selon eux, la quantité (« plus », « beaucoup plus », « tout »), voire la qualité (« mieux »), de leurs lectures et/ou de leurs écrits, augmente.

je lis **plus** parce que en fait **je trouve que je lis mieux** même parce que un soir euh avant le soir je lisais **un livre** et maintenant je lis **trois livres** le soir (Zélie, CM1, b)

des fois j'écris euh bah ce qu'on a fait en vacances ou des souvenirs des trucs comme ça / euh oui **au début de l'année j'aimais pas trop mais là ça va** (Elias, CM1, b)

j'envoie **souvent** des messages à mes copains / oui **j'adore** écrire / **plus + un peu plus** (Lara, CM2, b)

oui je **lis beaucoup plus** ; ++ je lis beaucoup de BD (Gaël, CM2, b)

avant je lisais pas trop mais maintenant si (Tristan, 6^e, b)

oui maintenant je lis tout (David, 6^e, b)

Cependant, bien que ces élèves disent aimer écrire et lire à la maison, certains expriment la peur, voire l'angoisse (« je m'angoisse », « je vais me tromper »), de se tromper, de faire une erreur, ou le fait de ne pas apprécier l'orthographe en général (« pas une passion »).

je me dis euh **je vais me tromper je vais me tromper** + mais euh : en fait euh : ++ euh **je sais pas comment** dire (Stéphane, CM1, a)

c'est arrivé une fois que j'écris une histoire mais : y avait **beaucoup beaucoup d'erreurs** et du coup bah + voilà (Lara, CM2, a)

[l'orthographe c'est] **pas une passion** [ça dépend des mots] (Luc-Armand, 6^e, a)

Et cela peut perdurer en fin d'année.

j'aime bien sauf que -- **je m'angoisse** un peu pour heu en fait - en fait quand je veux mettre un truc je sais pas si c'est vrai ou pas du coup en fait je l'écris pas (Mahina, CM1, b)

il y avait **beaucoup beaucoup d'erreurs** et du coup bah - voilà [maman] m'avait dit que j'avais eu **beaucoup de fautes** (Lara, CM2, b)

Aussi, ces élèves apprécient l'écrit et la lecture, mais cela n'exclut pas la peur de l'erreur, l'anxiété qu'elle peut engendrer. Ces résultats permettent, en examinant les rapports à l'écrit et à l'orthographe, deux aspects que les travaux consultés ont analysés, à notre connaissance, séparément (Barré-De Miniac, 2000 ; Sautot, 2002), de montrer que le rapport à l'écrit de ces élèves est multidimensionnel : il peut être bon, ou évoluer de manière positive, mais leur rapport à l'orthographe ne suit pas forcément le même chemin, tout du moins dans la temporalité que nous avons pu observer.

- Un dispositif apprécié et un sentiment de progresser, malgré les difficultés perçues

Par ailleurs, en début d'année, les élèves ont une perception positive de la tâche qui leur est proposée (« c'est bien », « j'aime mieux »), et c'est souvent en lien avec le fait de travailler en groupe, comme le montrent les exemples ci-dessous.

les twictées je pense que **j'aime mieux** moi je trouve (Zélie, CM1, a)

c'est bien parce qu'on apprend **en groupe** et tout ça et + donc **c'est bien** (Elias, CM2, a)

les twictées parce que après euh avant d'envoyer à la maitresse on peut se corriger les fautes d'orthographe **en groupe** donc du coup **on a plus d'idées** (Antonio, 6^e, a)

Cependant, certains déclarent aimer aussi, voire préférer, la dictée individuelle (« plus facile ») à la twictée (difficile à comprendre).

twictée : hmm **c'est moins facile** parce qu'il faut comprendre euh plein de choses (Anna, CM1, a)

je préfère quand euh quand on est euh tout seul et qu'on écrit euh sur notre cahier + tout seul en dictée (Mahina, CM1, a)

je pense que la **dictée c'était un peu plus facile** / la **twictée plus difficile** euh ben : + on doit se mettre d'accord en groupe + on doit : + on doit faire euh des trucs que **je comprends pas trop** (Gaël, CM2, a)

c'est **compliqué d'écrire sur une grille** / et aussi après euh c'est que les vr- les vraies dictées c'est plus long / ben c'est que **ça raconterait une histoire aussi** (David, 6^e, a)

Certains évoluent de l'un à l'autre au cours de l'année.

j'aime bien la twictée mais euh **je préférerais les dictées d'avant** / bah parce que ça m'aidait un tout petit plus à enfin à trouver les erreurs et : voilà (Lara, CM2, a) ; maintenant **je préfère largement mieux les twictées** / parce que ça m'aide plus (Lara, CM2, b)

La twictée n'est donc pas largement favorisée aux activités plus traditionnelles, mais elle est appréciée.

Leur perception du dispositif se complexifie nettement quand on les interroge sur les twoutils. Par les twoutils, ils disent comprendre mieux leurs erreurs, cependant, ceux-ci sont jugés difficiles et cette difficulté résiderait surtout dans le choix de la balise. En début d'année, une demande du type : « Parle-moi des twoutils », « Qu'est-ce que vous écrivez à l'intérieur d'un twoutil ? », a été adressée aux élèves. Ils rencontrent des difficultés à expliquer ce dont il s'agit (« je sais plus », « des trucs »).

oui on va expliquer l'erreur et on va leur envoyer et tout ça - je crois que c'était par exemple ça je- **je sais plus trop** [...] [les twoutils] ben - déjà ça nous apprend à nous- - si y a des fautes nous on pense que c'est ça - et hmm et hmm - et ben - - après - oh je sais plus trop (Zélie, CM1, a)

c'est il faut s'envoyer des- des des- **des trucs** par Twitter (Antonio, 6^e, a)

les twoutils bah y a des caractères - y a - - **je sais plus** (Tristan, 6^e, a)

Il a aussi été demandé aux élèves d'expliquer les balises : « Peux-tu expliquer une balise ? », « Que fais-tu si tu as cette balise pour corriger une erreur ? ». La balise n'est pas explicitée, ou difficilement, même si elle a été choisie par l'élève (« je sais plus »).

lettre son - oui - lettre son de - - lettre son - par exemple euh - ah - - lettre son groupe euh - nominal donc euh - - on met enfin - ah - - **je sais plus trop** (Zélie, CM1, a)

euh y a la - - y a des hashtags avec euh compréhension enfin des trucs derrière euh pour savoir quelle est la faute qu'il faut- quelle est la- quelle est le twi- le bon twoutil qu'il faut mettre pour euh par rapport la faute - à la faute et après on met nom enfin par exemple *** avec un -s car euh - hashtag euh - - ah qu'est-ce que c'est - - **je sais plus** ce que c'est les hashtags (Vivien, 6^e, a)

En fin d'année, ils expriment la difficulté perçue des twoutils (« difficile », « je me trompe »).

[les balises sont difficiles] parce que heu : ++ parce que hmm +++ dans un mot peut-être que la que ++++ hum : un coup tu vas croire que c'est le son un coup tu vas croire que c'est **un autre truc** (Stéphane, CM1, b)

parce que des fois **je me trompe** un peu / dans les balises (Lara, CM2, b)

[les twoutils] heu un peu un **peu difficile** (Antonio, 6^e, b)

Comme l'expriment ces propos fortement modalisés et marqués par les hésitations, il y aurait, pour ces élèves, une certaine opacité du dispositif, exprimée plus explicitement en fin d'année, et particulièrement des twoutils et des balises.

Cette perception de la complexité de l'outil twoutil ne les empêche pas de trouver le dispositif utile à leurs apprentissages, la plupart du temps grâce au travail de groupe, en début comme en fin d'année. Celui-ci est donc non seulement apprécié (« j'aime bien »), mais estimé utile : il fait levier à leur réflexion ou à leur compréhension (« ça me fait réfléchir », « ça m'aide »).

au moins ceux qui sont en- forts en- en twictée bah **ils peuvent nous expliquer** (Anna, CM1, a).

j'aime bien parce que être toute seul **ça me fait réfléchir** et après être en groupe j'aime bien parce que **ça m'aide** encore plus (Zélie, CM1, b)

Il semble donc logique que les élèves, en fin d'année, aient le sentiment de progresser en orthographe (« j'ai mieux compris », « j'avance beaucoup mieux », « je fais moins d'erreurs »).

j'ai mieux compris genre + moi **j'ai mieux compris** euh les verbes comment les trouver parce que avant j'étais un peu en difficulté sur ça (Zélie, CM1, b)

oui mais je sais pas sur quoi parce que enfin je sais en général parce qu'au début de l'année j'avais une ou deux erreurs et là **j'ai souvent fait des sans fautes** (Gaël, CM2, b)

par contre **j'avance beaucoup mieux** sur les accords GN tout ça **je fais moins d'erreurs** (Lara, CM2, b)

[la twictée] c'est **mieux pour progresser** ; ça **nous aide à : à : comprendre** les erreurs et tout ça (Antonio, 6^e, b)

Comment interpréter cette impression partagée ? Est-ce que cela signifie qu'ils comprennent l'enjeu du travail qu'ils y font, notamment lorsqu'ils écrivent les twoutils ? Ils n'évoquent pas de compréhension des buts de la

twictée et des manières d'y travailler et leurs propos restent peu étayés ; il est souvent difficile de savoir ce qu'ils comprennent des enjeux quand ils évoquent un lien avec des apprentissages. Ces tâches, pensent-ils, peut-être parce qu'ils ont confiance en leurs enseignants, nous aident à mieux apprendre.

Finalement, les élèves perçoivent des vertus didactiques et pédagogiques aux twictées : ils ont l'impression de progresser dans leurs apprentissages, qu'ils attribuent au travail de groupe et à l'élaboration des twoutils. Ils paraissent, en ce sens, éloignés de la description faite par Cèbe et Goigoux (2007) à propos d'élèves moins performants :

Les élèves les moins performants ont d'eux-mêmes une image peu flatteuse, voire négative, s'accordent peu de confiance, se décrivent comme peu autonomes, peu motivés et n'éprouvant que rarement le sentiment de contrôler les événements et leurs résultats. (p. 193)

Vu qu'avoir des difficultés en orthographe est stigmatisant, cette confiance en leurs apprentissages est bon signe.

Cependant, ces élèves expriment, plus ou moins explicitement, la difficulté que constituent les twoutils et, surtout, leurs balises. Ils ont du mal à expliciter ce que sont les twoutils, et, quand ils le font, c'est pour se concentrer sur la logistique de la tâche. En ce sens, si ces élèves évoquent des difficultés, leur optimisme quant à leurs apprentissages interroge quant à ce qu'ils saisissent réellement de la tâche demandée. Leur impression générale d'apprendre et de progresser nous renvoie bien aux réflexions de Cèbe et Goigoux (2007) au sujet des élèves les plus faibles, qui ne perçoivent pas ce qu'ils ne comprennent pas, ce qui appelle à la vigilance. Les plus faibles n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas, car ils « picorent » des informations éparses, se construisent des représentations fragmentaires renvoyant à des compréhensions partielles « en ilots » (p. 192). Leurs interprétations erronées leur échappent, ce qui affecterait leur performance. Aussi, bien que leur rapport à la tâche soit plutôt positif ou évolue positivement, que ce soit à travers leur appréciation de l'écrit ou du dispositif, il entre en contradiction avec une certaine réticence envers l'orthographe et les difficultés qu'ils disent rencontrer en début comme en fin d'année dans le dispositif Twictée.

3.2. Des conceptions orthographiques en évolution, mais des difficultés marquées sur les formes verbales

Que peut-on dire à présent des conceptions orthographiques de ces élèves ? Nous verrons qu'ils font un usage très limité, en début comme en fin d'année, du métalangage et des arguments morphosyntaxiques, et que leurs difficultés sont particulièrement marquées sur les formes verbales.

- *Un usage très limité du métalangage et une absence d'arguments morphosyntaxiques*

Relativement à l'usage du métalangage, que ce soit en début ou en fin d'année, ces élèves en utilisent très peu, et ceci est particulièrement marqué pour les élèves de niveaux scolaires plus bas (CM1). Par exemple, pour corriger **se demandes*, Stéphane fait référence au pronom réfléchi *se*, comme si celui-ci était en lien avec l'accord du verbe, mais sans faire usage de métalangage.

on devrait pas mettre e.s parce que - y a pas de - enfin - parce que c'est pas [se] c'est [sə] (CM1, a)

Anna justifie son choix graphique (**se demander*, puis **se demandê*) de manière très confuse, sans métalangage, mais néanmoins consciente des différentes possibilités de graphies.

si on veut marquer *demandaient* on met -er et si on veut marquer *demande* on met un -s s'il y a plusieurs qui demandaient (CM1, b)

Relativement au type d'argument utilisé pour justifier leurs choix graphiques, quel que soit leur niveau, en début d'année, ces élèves ont recours à trois types de réponses : ils n'expliquent pas leur choix, ou font appel à des arguments logo-phonographiques, ou encore morphosémantiques.

parce que avec le maitre on écrit toujours ça enfin (Mahina, CM1, a, à propos de *leurs*)

parce que - *leurs quatre* - bah du coup y en a plusieurs (Tom, CM2, a, à propos de *leurs*)

parce que *quatre garçons* [...] c'est plusieurs donc du coup *leurs* j'ai mis un -s (Luc-Armand, 6^e, a, à propos de *leurs*)

En fin d'année, on note un recours plus marqué aux arguments morphosémantiques. Ceux-ci font office d'ancrage à la réflexion, et peuvent être efficaces pour résoudre certains problèmes orthographiques (Le Levier *et al.*, 2018). Ils le sont en effet, pour choisir la bonne graphie dans le cas de *leurs*, et peuvent faire référence implicitement à des liens morphosyntaxiques, comme l'illustre cet exemple dans lequel l'élève fait référence, dans la seconde partie de son raisonnement, à un « accord », sans le nommer, entre le nom et son déterminant.

je mettrais un -s parce que car c'est *les quatre garçons* [...] parce que c'est au pluriel les *quatre* (Mahina, CM1, b, à propos de *leurs*)

Toutefois, ces arguments s'avèrent la plupart du temps insuffisants pour corriger les erreurs sur les formes verbales. Ainsi, Tristan corrige *rentrés*, écrit correctement, en enlevant le -s, ce qu'il justifie par des arguments morphosémantique et phono-logographique.

au début moi j'ai pensé ça parce que euh ils étaient plusieurs mais en fait non parce que [...] enfin je l'ai jamais vu écrit comme ça (Tristan, 6^e, a)

Enfin, il est notable que les élèves n'utilisent quasiment aucun argument morphosyntaxique, mis à part deux essais, en fin d'année, par des élèves de 6^e.

ça s'accorde avec *quatre garçons* (Luc-Armand, 6^e, b, à propos de *leurs*)

car il s'accorde avec le sujet *papa et maman* (Vivien, 6^e, b, à propos de *se demandaient*)

Or, c'est un signe probable de développement de compétences métalinguistiques (Cogis, 2005 ; Geoffre et Brissaud, 2012). Leur conscience morphologique n'est pas encore suffisamment éveillée : cela explique probablement en grande partie les difficultés rencontrées.

- Des difficultés marquées sur les formes verbales

Il n'est donc pas étonnant que la classe grammaticale la plus problématique soit celle des verbes, tandis que l'item le plus réussi est le déterminant *leurs*. Ainsi, David, en début d'année, ne corrige pas la graphie de *se demandaient* (écrit *-ait*), qu'il explique par :

parce que y a *se* ; parce que c'est une personne (David, 6^e, a)

À la fin de l'année, il identifie le passé. Pour *rentrés*, il corrige par **renrez* et dit :

parce que c'est les quatre garçons (David, 6^e, b)

David fait, implicitement, quelques liens syntaxiques. En fin d'année, il revient à la forme initiale (*rentrés*), sans explication : cette forme correcte n'est donc pas nécessairement signe de compréhension.

Les connaissances de ces élèves sont fragiles : ils hésitent, « s'emmêlent les pinceaux », et quand les liens syntaxiques sont évoqués, tout semble vaciller. Cependant, être capable de mobiliser, même de manière peu claire ou explicite, des outils morphosyntaxiques (par le biais du métalangage, de manipulations syntaxiques) mène parfois ces élèves à avancer dans leur réflexion, particulièrement en fin d'année. Ainsi, Luc-Armand fait-il la proposition suivante à propos de la forme *rentrés* :

j'aurais mis un é vu que // on peut dire parce qu'il parce qu'il n'était pas vendu (Luc-Armand, 6^e, b)

Il ne propose pour autant pas d'accorder le verbe.

Cette difficulté relevée sur les formes verbales va dans le sens des travaux consultés (Totereau *et al.*, 1997 ; Cogis et Brissaud, 2003 ; Tallet, 2003 ; Cogis, 2005). Selon Cogis (2005), l'identification du sujet, du « donneur » est une des difficultés avec le verbe : ici les donneurs de *rentrés* (*les garçons*) et *se demandaient* (*papa et maman*) n'ont pas été (bien) identifiés, ni l'imparfait du verbe *se demander*. Parmi les erreurs, des zones particulières de complexité sont mises au jour. L'accord graphique d'un mot dépend de son appartenance à une classe morphologique et de sa distribution syntaxique, ce qui implique un important travail d'analyse. Les travaux sur l'identification et la production des marques du pluriel en fonction du contexte syntaxique montrent que la compréhension précède la production et qu'en orthographe grammaticale, les performances émergent plus tôt pour les noms que pour les verbes (Totereau *et al.*, 1997). Avec le verbe, « tout est compliqué : caractère abstrait des notions sous-jacentes, spécialisation rigoureuse de graphèmes polyvalents et plurifonctionnels, multiplicité des agencements, jeu d'alternance entre segments phoniques et donc graphiques, ou segments graphiques seulement [...] » (Cogis, 2005, p. 116). L'homophonie totale ou partielle (appliquée au verbe en -er), est qualifiée de « monstre orthographique » (Chiss et David, 2011b, p. 230).

- Une évolution présente, mais inégale selon les niveaux scolaires

Les progrès orthographiques de ces élèves sont inégaux. Chez les plus jeunes (surtout les CM1 de la classe de CE2-CM1), le déterminant *leurs* et les formes verbales (*se demandaient* et *rentrés*) posent problème, en début comme en fin d'année. Certains parviennent, dans le cas du déterminant *leurs*, à progresser vers des arguments morphosémantiques, sans toutefois faire usage de métatermes.

parce que ils sont plusieurs ils sont quatre quatre garçons (Walter, CM1, b, à propos de *rentrés*)

leurs [...] c'est pour remplacer *les quatre garçons* parce qu'ils sont plusieurs (Elias, CM1, b, à propos de *leurs*)

Les formes verbales restent toutefois une grande difficulté pour ces élèves : celles-ci ne sont ni corrigées ni argumentées, mais certains identifient qu'il s'agit de verbes.

Dans les classes de CM1/CM2, des élèves de CM2 identifient dès le début de l'année les formes verbales.

maintenant je l'écrirais plutôt -a.i.t [...] parce qu'on n'est pas au - passé composé (Gaël, CM2, a, à propos de *se demandaient*)

vu que c'est un verbe et bah j'ai oublié encore d'accorder donc du coup e.n.t [...] ben parce que c'est au présent (Tom, CM2, a, à propos de *se demandaient*)

En fin d'année, on observe des progrès sur la forme *leurs*

on peut le mettre au pluriel parce qu'il y a plusieurs garçons (Zélie, CM1, b)

et, parfois, sur les formes verbales, qui restent toutefois difficiles.

parce que la dictée elle est - plus au présent - et - je pense pas que ce soit un verbe à l'infinitif (Lara, CM2, b, à propos de *se demandaient*)

Ces élèves utilisent quelques métatermes, des arguments morphosémantiques, et tissent des liens syntaxiques, souvent implicites, dans la phrase.

Tous les élèves ont des difficultés sur les formes verbales en fin d'année, néanmoins elles s'amenuisent avec le niveau scolaire : ainsi les 6^e parviennent-ils un peu mieux à expliquer la graphie des deux formes verbales proposées.

j'aurais mis un -é vu que // on peut dire parce qu'il parce qu'il n'était pas vendu (Luc-Armand, 6^e, b, à propos de *rentrés*)

bah *rentrés* c'est ça s'écrit avec un -s car heu - c'est *leurs quatre garçons* (Antonio, 6^e, b, à propos de *rentrés*)

c'est *a.i.e.n.t* je crois du coup vu que c'est *papa et maman* qui *se demandaient*. (V., 6^e, b, à propos de *se demandaient*)

Ces résultats nous donnent un aperçu des difficultés orthographiques des élèves, par le biais de leurs conceptions orthographiques et de leur évolution, lors de cette année scolaire passée à utiliser le dispositif Twictée. Ces difficultés rencontrées semblent correspondre aux résultats des travaux scientifiques consultés. La compétence orthographique exige que le scripteur ait construit un ensemble de connaissances métacognitives relatives aux tâches et aux stratégies. Ce n'est pas encore le cas de ces élèves, qui ont une très faible conscience de leurs propres procédures et des modalités de contrôle qu'ils pourraient mettre en œuvre.

4. Conclusion et perspectives

Ce travail met au jour une évolution qui paraît très limitée, chez ces élèves, tant du point de vue de leur rapport à la tâche que de leurs conceptions orthographiques, entre le début et la fin de l'année. Au-delà de ce constat, cette étude à partir de deux séries d'entretiens de 15 élèves estimés moins performants en orthographe révèle plusieurs 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 bon accueil du dispositif et une impression de progresser en contradiction avec la difficulté nommée sur les twoutils et leurs balises, particulièrement en fin d'année ;
- entre une évolution des conceptions orthographiques à propos de la forme *leurs*, et des difficultés persistantes sur les formes verbales.

Bien que notre corpus soit restreint, l'objectif énoncé par les concepteurs du dispositif Twictée, qui est d'encourager l'analyse des phénomènes orthographiques, reste un défi pour ces élèves lorsqu'on les interroge sur les formes graphiques qu'ils ont choisies en situation de dictée.

Des variations et des points communs émergent dans la manière dont ces élèves évoluent au cours de l'année. Bien qu'ils apprécient la tâche collaborative et aient l'impression de progresser, ils sont plus ou moins en difficulté, et ce n'est pas toujours en lien avec leur niveau scolaire. Par exemple, les élèves d'une des deux classes de 6^e rencontrent davantage de difficultés (types d'arguments utilisés, correction des erreurs) que l'autre, et, pour les CM1 de la classe de CE2-CM1, cette tâche est un défi plus complexe à relever que pour les CM1 des classes de CM1-CM2. Ces différences entre les classes pour les élèves moins performants correspondent à celles explicitées pour tous les élèves dans notre travail doctoral (Fenoglio, 2020) : la qualité des processus et produits observés chez les élèves en difficulté semble en lien avec celle des classes dans lesquelles ils sont. Aussi, certains de ces élèves pourraient tirer parti de la tâche proposée plus que d'autres. Une des perspectives à donner à ce travail serait de le mettre en contexte de l'évolution des perceptions de la tâche et des conceptions orthographiques des élèves

de niveaux estimés moyens et forts. Les difficultés rencontrées par ces élèves sont aussi à mettre en lien avec l'étayage orthographique de leurs enseignants, et avec la manière dont ceux-ci abordent l'enseignement de la langue. Est-ce de manière ponctuelle ? Systématique ? Insistent-ils sur les procédures de résolution des erreurs ? Nos analyses montrent que ceux-ci, au contraire, ont un étayage axé sur l'identification, par exemple de la nature du mot dans la phrase (Fenoglio, 2020 ; Pagnier et Lavieu-Gwozdz, 2021). Dans les séances que nous avons pu observer, ils sont peu enclins à interroger les élèves sur les procédures de résolution des erreurs (« comment » ?) ni sur l'étude de la langue comme un système (« pourquoi » ?).

Enfin, nos résultats interrogent sur la disjonction, possiblement encouragée par le dispositif, entre des objectifs pédagogiques (collaboration, motivation) bien perçus par les élèves, et des objectifs didactiques dont ils s'emparent avec difficulté pour leurs apprentissages orthographiques.

5. Références bibliographiques

- 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>
- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Normandeau, L. (2013). *Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans des classes du secondaire utilisant le blogue* [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. <https://constellation.uqac.ca/2450/1/Rapport-Blogue-Sec-v8.pdf>
- Andreu, S. et Steinmetz, C. (2016, novembre). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN-DEPP). *Note d'information n° 28*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situation éducative et significations* (p. 197-220). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197>
- 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.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix dictées de troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le Français aujourd'hui*, 190, 61-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0061>
- 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*, 35, 185-208. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2756
- Charlot, B. (1996). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. FeniXX.
- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343. <https://www.jstor.org/stable/canaieducrevucan.32.2.317?seq=1>
- Chiss, J.-P. et David, J. (2011a). Orthographe : état des recherches et approches didactiques. *Le français aujourd'hui*, HS01, 215-220. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0215>
- Chiss, J.-P. et David, J. (2011b). L'orthographe verbale du français, entre hypernorme et acquisition. *Le français aujourd'hui*, HS01, 221-231. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0221>
- Cogis D. et Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28, 47-70. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2421
- 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. (2020). 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/>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014a). *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*. Projet de recherche FQRSC [rapport de recherche]. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenaire/nos-resultats-de-recherche/histoire/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte-w9hm3gk81425325899046>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014b). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. et Boivin, M.-C. (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères*, 49, 7-32. <https://doi.org/10.4000/reperes.673>
- Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? Dans Institut de linguistique française (dir.), 3^e congrès mondial de linguistique française (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.
- Hobart, F. (2014). *Les #twictées. Un dispositif collaboratif en ligne pour développer les compétences orthographiques des élèves de CM2* (Mémoire professionnel, C.A.F.I.P.E.M.F.).
- 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 métalinguistiques. *Pratiques*, 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* ESF Éditeur.
- Pagnier, T. et Lavieu-Gwozdz, B. (2021). Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement. *Glottopol*, 35. <https://doi.org/10.4000/glottopol.295>
- Sautot, J.-P. (2002). Orthographe : Construction de quelques "parasites" normatifs en classe. *Lidil*, 25, 57-70. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01269760/>
- Tallet, C. (2003). « Faut pas imaginer, faut voir la réalité », ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue. *Repères*, 28, 27-46. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2420
- Totereau, C., Thevenin, M. G. et Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (éd.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 147-165). Delachaux et Niestlé.

6. Annexes

6.1. Guide d'entretien 2017

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.

Bonjour, nous allons parler de l'orthographe et de comment tu apprends l'orthographe.
 On va repartir de la dictée que tu as faite en septembre.
 Je vais t'enregistrer sinon je ne me rappellerai pas tout ce que tu vas me dire !

Q1 (À partir de la dictée fournie) Cette dictée, tu l'as trouvée plutôt facile ou difficile ? Pourquoi ?
 Je vais te poser des questions sur tous les mots surlignés. Il y en a plusieurs dans le début de la dictée.
 Le premier est « tombait ». Comment as-tu fait pour écrire la fin de ce mot ?
 Comment as-tu fait pour écrire la fin de ce mot : « inquiets » ?

Dans « se demandaient », comment as-tu décidé pour écrire le son [E] de cette manière ? Est-ce que tu as hésité ? Est-ce que tu t'es posé des questions ? Y a-t-il d'autres façons de l'écrire ? (si erreur : De quelle sorte d'erreur il s'agit d'après toi ?...) Avec quoi ce mot est-il en relation ? avec quels autres mots ?

Dans « leurs quatre garçons », comment as-tu fait pour la fin du mot « leur » ? Est-ce que tu t'es posé des questions ?

Dans « rentrés » comment as-tu fait pour écrire la fin du mot ?

Pour « retrouvé » comment as-tu fait pour la fin du mot ?

Et pour « téléphoner » ?

Q2 Aimes-tu apprendre / travailler l'orthographe ? Comment te sens-tu quand tu travailles / apprends l'orthographe ? Pourquoi ?

Q3 Est-ce que c'est important pour toi l'orthographe ? Penses-tu être bon en orthographe ? Comment tu le sais ? Qu'est-ce que c'est pour toi l'orthographe ? Comment tu la définirais ?

Q4 Y a-t-il des choses faciles pour toi ? Y a-t-il des choses difficiles pour toi ? Qu'est-ce qui te paraît le plus difficile, que tu ne parviens pas à bien connaître ? et le plus facile ?

Q5 Est-ce que tu sais comment tu as appris l'orthographe ? Est-ce qu'il y a des exercices qui t'ont bien appris l'orthographe ? Avec quel genre d'exercices as-tu l'habitude d'apprendre l'orthographe ? Est-ce qu'il y en a que tu aimes bien ou que tu préfères ?

Q6 Est-ce que tu écris des textes (des histoires par exemple, des lettres, des mails, textos, des listes, des poèmes, des paroles de musique...) en dehors de la classe, c'est-à-dire quand tu es chez toi, à la maison, en vacances ?... Tu peux me donner des exemples ?

Q7 : Est-ce qu'on écrit chez toi ? Si oui : quoi ? Si non : des messages, des listes ?

Est-ce que tu as des frères ou des sœurs ? Est-ce que tu les vois écrire à la maison ? Et lire ? Et tes parents ils écrivent ? Ils lisent ? [Que font tes parents ?] Quelles langues on parle à la maison ?

Q8 Est-ce que tu lis des textes (des histoires par exemple, des lettres, des messages, des listes, des poèmes, des paroles de musique...) en dehors de la classe c'est-à-dire quand tu es chez toi, à la maison, en vacances ? Tu peux me donner des exemples ?

Pour les élèves Twictée uniquement

Q9 Que penses-tu des twictées ? Pourquoi ?

Q10 Avant (dans les autres classes quand tu étais en CE2, CM1, CM2 par exemple...) faisais-tu des dictées avec ton enseignant ?

Q11 Fais-tu d'autres dictées que des twictées cette année ? Comment faites-vous ? Comment ça se passe ? Quel(s) type(s) de dictée (autodictée, dictée négociée, phrase du jour...) ?

Q12 Préfères-tu faire des dictées ou des twictées ? Pourquoi ? Selon toi, quelle différence y a-t-il entre dictée et twictée ? As-tu l'impression de mieux ou moins bien apprendre avec la twictée ? Pourquoi ?

Q13 Selon toi, est-ce qu'une dictée réalisée avec twictée est plus facile ou plus difficile qu'une dictée sans twictée ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui est différent ? (les amener à parler des spécificités du dispositif)

Q14 Est-ce que tu as de meilleurs ou de moins bons résultats avec twictée que lorsque tu faisais des dictées « plus classiques » ? Comment expliques-tu cette différence ? Est-ce que tu fais le même type d'erreurs (conjugaison, accord sujet/verbe ou accord participes, lexique...) dans des dictées et des twictées ?

Q15 Est-ce que tu peux me raconter, du début à la fin, comment se déroule une twictée ? Comment se passe une twictée ? Quelle est ta partie préférée d'une twictée ? Pourquoi ?

Est-ce que le maître vous aide ? Est-ce qu'il demande de réviser des choses (liste de mots, notion de grammaire, règles d'accords...) avant une twictée ? Est-ce que vous êtes informés à l'avance qu'il y aura une twictée ?

Il y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter au sujet de l'orthographe ou des twictées ? Merci !

6.2. Guide d'entretien 2018

Bonjour, suite à l'année scolaire que tu viens de passer, nous allons à nouveau parler de l'orthographe et de comment tu apprends l'orthographe, pour voir s'il y a eu des changements depuis le début de l'année.

On va repartir de la dictée que tu as faite en septembre : je vais te poser deux ou trois questions que je t'ai déjà posées au premier entretien, pour voir ce que tu peux me dire à présent que l'année est presque finie.

Je vais t'enregistrer sinon je ne rappellerai pas tout ce que tu vas me dire !

Rappel de la dictée

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

Q1 (À partir de la dictée fournie)

Je vais te poser des questions sur les mots surlignés dans le début de la dictée.

- Dans « se demandaient », comment as-tu décidé pour écrire le son [E] de cette manière ? Est-ce que tu as hésité ? Est-ce que tu t'es posé des questions ? Y a-t-il d'autres façons de l'écrire ? (si erreur : De quelle sorte

d'erreur il s'agit d'après toi ? Quelle balise utiliserais-tu si c'était une twictée ? Comment la justifierais-tu ? Avec quoi ce mot est-il en relation ? avec quels autres mots ?

- Dans « leurs quatre garçons », comment as-tu fait pour la fin du mot « leur » ? Est-ce que tu t'es posé des questions ?

- Dans « rentrés » comment as-tu fait pour écrire la fin du mot ?

Q2 Comment te sens-tu, après cette année, par rapport au travail de l'orthographe ? Aimes-tu apprendre / travailler l'orthographe ? Est-ce que cela a changé par rapport au début de l'année ? Pourquoi ?

Q3 Que penses-tu avoir appris ou amélioré cette année en orthographe ? Y a-t-il des choses plus faciles ? Ou des choses que tu n'as pas comprises ? Si oui, lesquelles ?

Q4 Y a-t-il des exercices qui t'ont particulièrement aidé ? Ou des exercices que tu n'as pas aimés ?

Q5 Est-ce que le fait que tu écrives, en dehors de la classe, des textes (des histoires par exemple, des lettres, des mails, textos, des listes, des poèmes, des paroles de musique...), a changé au cours de cette année ? Si oui, tu peux me donner des exemples ?

Q6 Est-ce que le fait que tu lises, en dehors de la classe, des textes (des histoires par exemple, des lettres, des messages, des listes, des poèmes, des paroles de musique...), a changé au cours de cette année ? Si oui, tu peux me donner des exemples ?

Pour les élèves Twictée uniquement

Q7 Tu as fait plusieurs twictées cette année. As-tu bien compris toutes les étapes de la twictée ? Quelles étapes de la twictée préfères-tu ? Pourquoi ? Penses-tu que les twictées t'ont aidé à apprendre ? Pourquoi ?

Q8 Parlons des twoutils. Peux-tu me donner les différentes parties qui les composent ? Comprends-tu à quoi ils servent ? Penses-tu qu'ils t'aident à apprendre ? Comprends-tu le sens des balises ? Peux-tu me donner un exemple ? Comment l'utilises-tu pour te corriger ? (*On peut aussi lui donner un exemple de balise à expliciter*).

Q9 As-tu fait d'autres dictées que des twictées cette année ? Quel(s) type(s) de dictée (traditionnelle, autodictée, dictée négociée, phrase du jour...) ? As-tu une préférence entre ces dictées et la twictée ? Pourquoi ?

Q10 Aimerais-tu refaire des twictées l'année prochaine ? Pourquoi (pas) ?

Y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter au sujet de l'orthographe, des dictées ou des twictées ? Merci !