

e-FRAN > PLATEFORME

e-FRAN > DES TERRITOIRES ÉDUCATIFS  
D'INNOVATION NUMÉRIQUE

Mission Monteil > POUR LE NUMÉRIQUE  
DANS L'ÉDUCATION

ProFAN > DES COMPÉTENCES  
POUR LES EMPLOIS DU FUTUR



# Quand l'outil didactique et numérique ne suffit pas à mieux apprendre l'orthographe

Prisca FENOGLIO

## Mots-clés – Niveaux et Public concernés

**Mots-clés :** outil, didactique, numérique, appropriation, orthographe, primaire, collège

**Niveaux :** CM1, CM2, 6<sup>e</sup>

**Public :** enseignant-e-s d'élémentaire, professeur-e-s de français en collège

## À quelles questions cette étude tente-t-elle de répondre ?

Notre étude, ancrée dans le projet de recherche Twictée pour apprendre l'orthographe (TAO), examine un outil didactique et numérique au sein du dispositif Twictée<sup>1</sup>, créé par des enseignants et utilisé au primaire et au collège. Dans ce dispositif, les classes échangent, dans un premier temps, des phrases dictées, les « twictées », par messagerie privée. Dans un second temps, des corrections argumentées des erreurs des dictées reçues sont envoyées, par Twitter, à la classe partenaire. Ces corrections, les « twoutils », sont élaborées en petits groupes par les élèves. Les twoutils sont construits sur un modèle imposé pour rédiger la correction, la justification de la correction, et la catégorisation de chaque erreur repérée en amont avec l'enseignant, dans les dictées reçues. Voici un exemple de twoutil, produit par des élèves, puis envoyé sur Twitter :

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

1. [www.twictee.org](http://www.twictee.org)

Outre l'adresse (@CmVernoux) et le mot-clé (#twoutil), trois parties distinctes composent le twoutil : la correction (« "Chaque" s'écrit sans "s" »), la justification<sup>2</sup> de la correction de l'erreur (« car c'est une forme invariable »), et sa catégorisation par une balise (« #motsinvariables »). Le hashtag (ou balise) a été intégré aux twoutils suivant une typologie préétablie par les concepteurs du dispositif, appelée le « #DicoBalises ». Ce dernier comporte vingt-quatre balises classées en trois parties : l'orthographe grammaticale (exemple : #AccordGN pour accord dans le groupe nominal), lexicale (exemple : #LettreManquante) et la logographie (sont rangées sous cette dénomination des erreurs variées, comme #Segmentation ou #Majuscule).

Dans ce travail de recherche, nous examinons si l'outil « twoutil » répond aux objectifs visés par leurs concepteurs : favoriser la réflexion (par la justification et la catégorisation des erreurs orthographiques) et la motivation de tou-te-s les élèves. Les questions posées sont les suivantes : (1) Quelles sont les appropriations de l'outil par les élèves et leurs enseignant-e-s ? (2) Y a-t-il des décalages observables dans ces appropriations entre élèves et enseignants, et si oui de quelle nature sont-ils ? (3) Est-ce que les élèves les plus faibles en orthographe sont plus touché-e-s par ces décalages ? Nous analysons donc les appropriations des twoutils chez des élèves et leurs enseignant-e-s, avec une attention particulière portée aux élèves les moins performant-e-s en orthographe, puis nous les mettons en dialogue.

## Pourquoi ces questions sont-elles pertinentes ?

Question 1 : quelles appropriations de l'outil. Les travaux portant sur les outils, que ce soit dans le champ de la didactique ou à propos des usages numériques, posent la question de leurs appropriations, question centrale vis-à-vis des objectifs d'apprentissage visés. Relativement aux outils didactiques, la variété, la complexité et l'importance des schèmes d'utilisation (la manière dont les outils sont utilisés) ont été soulignées (Cèbe et Goigoux, 2007). Relativement aux outils numériques, les travaux insistent sur la notion d'usage (Proulx, 2005), que l'on peut rapprocher des schèmes d'utilisation. Pour certain-e-s chercheur-euse-s, les appropriations sont constituées non seulement par l'activité, mais aussi par les perceptions et représentations (Reuter *et al.*, 2013). Dans la lignée de ces travaux, faire état de la variété des appropriations (activité et perceptions) de l'outil « twoutil », par les élèves et leurs enseignant-e-s, constitue une première étape descriptive de notre travail.

Question 2 : quels décalages dans les appropriations de l'outil. Des décalages possibles entre intentions et appropriations ont été soulignés à propos des outils didactiques (Schneuwly, 2000). Or, par un espace commun de conceptions, on peut « supposer des effets positifs, à la fois sur le plan des buts scolaires à poursuivre par les élèves et sur leur façon de se préparer [...] » (Issaieva *et al.*, 2011, § 39). Si les objectifs de l'outil « twoutil » sont correctement perçus par les élèves, l'outil 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 une compréhension commune favorable aux apprentissages. Aussi, mettre en dialogue les perceptions des élèves et celles de leurs enseignant-e-s, puis leur activité avec l'outil, permet d'examiner les décalages dans les appropriations de l'outil « twoutil », répondant ainsi à l'objectif évaluatif de notre étude.

Question 3 : quelles appropriations par les élèves les plus faibles en orthographe. Chez les élèves en difficulté, les malentendus quant à la nature et aux objectifs de l'activité avec l'outil « twoutil » sont plus à même d'advenir (Bautier et Rochex, 1997/2007). Or, l'enjeu cognitif des tâches joue un rôle essentiel dans le succès ou l'échec des apprentissages. À cela s'ajoute le fait qu'en France, l'orthographe constitue un enjeu culturel et social (Brissaud, 2011). Par conséquent, accompagner les élèves les plus faibles et comprendre leurs difficultés demeure une question de recherche majeure et d'actualité pour le-la

---

2. Ce terme est utilisé par les concepteurs du dispositif. Il s'agit toutefois d'une explication : l'élève doit expliquer ses choix graphiques, et non les démontrer dans le but de convaincre.

chercheur·se en didactique de l'orthographe. Pour ces raisons, nous portons une attention particulière aux résultats obtenus par et au sujet des élèves les moins performant·e·s en orthographe.

Pour conclure, les recherches sur les outils didactiques et numériques, notamment dans le domaine de la didactique de l'orthographe et de l'écrit, montrent que ces outils ne peuvent être examinés en dehors de leurs appropriations. En effet, par les décalages et malentendus possibles, ils peuvent constituer un obstacle aux apprentissages, particulièrement pour les élèves en difficulté, qui sont déjà la cible de la « stigmatisation orthographique ». Étudier les appropriations des twoutils, avec une attention particulière aux élèves en difficulté, est donc indispensable afin de décrire et évaluer leur portée réflexive et motivationnelle. Cela permettra d'approfondir les connaissances actuelles sur les intérêts et les limites des outils pour les apprentissages de tou·te·s les élèves.

## **Quelle méthodologie de recherche a-t-on utilisée ?**

Nous avons conduit une étude de cas multiples dans cinq classes « twictantes » de cycle 3 de l'académie de Grenoble (une classe de CE2/CM1<sup>3</sup>, deux classes de CM1/CM2, deux classes de 6<sup>e</sup>). 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 enseignant·e·s, selon la connaissance qu'ils avaient de leurs élèves (15 « faibles », 17 « moyens » et 13 « forts »). Ces entretiens comportent une partie métagraphique, dans laquelle la chercheuse demande à l'élève d'expliquer ses choix graphiques (justes ou erronés) dans une dictée faite en début d'année. Les autres parties des entretiens concernent les perceptions du dispositif et de l'outil « twoutil ». En parallèle, nous avons aussi conduit trois séries d'entretiens auprès des cinq enseignant·e·s (2017, 2018, 2019), visant à interroger leurs perceptions de l'enseignement de l'orthographe et du dispositif. Nous avons collecté en fin d'année des questionnaires pour 113 élèves (construction d'un twoutil individuel et perceptions du dispositif et de l'outil) et, en début d'année, pour les enseignant·e·s (informations personnelles, parcours, classe, enseignement de l'orthographe). Enfin, nous avons filmé 8h20 d'interactions lors de l'élaboration de twoutils en petits groupes en fin d'année (67 élèves, dont 35 ont aussi participé aux entretiens).

Pour décrire les appropriations des twoutils (question 1), nous avons procédé en deux étapes. Tout d'abord, pour examiner les perceptions de l'outil, nous avons effectué des analyses de contenu thématique et des statistiques descriptives à partir des entretiens et des questionnaires. Ensuite, pour analyser l'activité avec l'outil, nous avons fait des analyses de contenus et des statistiques (descriptives et inférentielles) à partir des échanges langagiers et des twoutils individuels produits par les élèves dans leurs questionnaires. La mise en dialogue des appropriations (question 2) a été faite en confrontant les résultats obtenus pour les élèves et les enseignant·e·s quant à leurs perceptions, puis quant à leur activité. Pour les questions 1 et 2, nous avons différencié les niveaux scolaires et les niveaux de performance orthographique des élèves, et une attention particulière a été portée aux 15 élèves les moins performant·e·s. Nous avons également dressé des portraits de chacun·e de ces élèves en difficulté, à partir de toutes les données que nous avons recueillies à leur sujet (question 3). L'objectif est d'observer de quelle manière ces portraits s'inscrivent dans les résultats sur les perceptions et l'activité de tou·te·s les élèves, et de les enrichir par le biais de l'analyse de l'évolution de leurs conceptions orthographiques entre le début et la fin de l'année (entretiens métagraphiques).

## **Quels résultats a-t-on obtenus ?**

Les premiers résultats décrivent les appropriations de l'outil (première question de recherche). En ce qui concerne les perceptions, les enseignant·e·s estiment l'outil motivant et utile aux apprentissages. Ils en relèvent, parfois, certaines difficultés, notamment celle de catégoriser les erreurs selon la typologie d'erreurs proposée (#DicoBalises). Ils ne pensent pas le numérique en lien avec ses possibilités didactiques

---

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

(l'écrit), mais plutôt pédagogiques (la motivation, les échanges entre pairs). Il y a, en ce sens, un malentendu « didactique » sur les possibilités de l'outil. Les élèves pensent que l'outil est motivant et utile aux apprentissages, grâce au travail de groupe. La difficulté de l'outil est très présente, particulièrement celle des catégories d'erreurs, et accrue pour les plus faibles. En ce qui concerne l'activité, les mises en œuvre de l'outil par les enseignant-e-s sont variées, certaines plus personnalisées que d'autres. L'étayage est axé sur l'identification, par exemple de la nature ou du genre du mot (« quoi »). Il se caractérise par le manque de questions axées sur les procédures (« comment ») ou le fonctionnement de la langue (« pourquoi »). Du côté des élèves, les conduites langagières sont plus affirmatives et répétitives que réflexives (Fenoglio et Brissaud, 2020). Lorsqu'elles-ils travaillent de manière collaborative, les élèves parviennent à accomplir la tâche demandée avec un niveau de précision plus élevé qu'individuellement. Enfin, le choix de la catégorie d'erreur pose problème de manière chronique, en particulier pour les plus faibles. Cependant, plus leur explication de l'erreur est précise, plus les élèves parviennent à la catégoriser (Fenoglio, 2019).

Relativement à notre deuxième question de recherche, un décalage s'est confirmé quant à la difficulté de cet outil, perçue par les élèves mais peu soulignée par les enseignant-e-s, et quant à l'intérêt motivationnel du numérique, survalorisé par les enseignant-e-s. Cependant, les perceptions de la collaboration et de l'utilité de l'outil pour les apprentissages convergent. Si un espace commun de perceptions semble bien exister entre enseignant-e-s et élèves, les décalages observés pourraient obstruer la compréhension commune des buts de cet outil, et faire obstacle aux apprentissages (Fenoglio *et al.*, 2021). Un hiatus entre les objectifs pédagogiques annoncés pour l'outil et l'activité des élèves a été soulevé (Fenoglio et Brissaud, 2020) et éclairé par le biais de l'analyse de l'activité des enseignant-e-s. En privilégiant des questions en « quoi », voire en donnant la solution, les enseignant-e-s omettent l'étayage sur les procédures et le fonctionnement de la langue, ce qui conduit les élèves à peu s'interroger sur les stratégies (« comment ») ou sur la langue en tant que système (« pourquoi »). Toutefois, plus les enseignant-e-s s'approprient l'outil en personnalisant sa mise en œuvre, plus les conduites langagières observées chez leurs élèves sont réflexives, y compris chez les moins performant-e-s.

En ce qui concerne les 15 élèves les plus faibles en orthographe (question 3), leur appréciation de l'outil fait écho aux résultats concernant tou-te-s les élèves, en cristallisant les difficultés perçues des twoutils. Les difficultés relevées sur l'activité de tou-te-s les élèves s'accroissent également pour ces élèves. L'analyse des entretiens métagraphiques montre qu'ils n'utilisent quasiment aucun argument morphosyntaxique (c'est-à-dire tissant des liens syntaxiques, ex. « ce verbe s'accorde avec son sujet »), signe de développement de compétences métalinguistiques (Cogis, 2005). Si la progression sur les accords du groupe nominal est perceptible pour tous les élèves en difficulté, ceux-ci progressent de manière différenciée sur les formes verbales et la catégorisation. Ces résultats esquissent une perspective sur la progression orthographique des élèves moins performant-e-s lors de cette année scolaire passée à utiliser le dispositif Twictée et son outil twoutil.

## **Que dois-je retenir de cette étude pour ma pratique ?**

- Les outils ne sont pas autotransformateurs et peuvent, au contraire, faire obstacle aux apprentissages, particulièrement pour les élèves moins performant-e-s. Dans notre étude, plus les enseignant-e-s s'approprient les twoutils par une mise en œuvre personnalisée, plus cela encourage des conduites réflexives chez leurs élèves, y compris chez les moins performant-e-s.
- Du point de vue didactique, lorsque les élèves travaillent sur la langue, l'enseignant-e doit étayer l'activité en favorisant des questions orientées vers les procédures (« comment ») et le fonctionnement de la langue (« pourquoi »), afin de les aider à développer une justification précise, et de mieux réfléchir à la catégorisation des erreurs (Fenoglio, 2020). De plus, un nombre restreint de catégories d'erreurs gagnerait à être construit de manière inductive et progressive avec les élèves, afin de donner à la catégorisation son plein potentiel cognitif, mais aussi didactique.
- La présence du numérique n'augmente pas la motivation des élèves, contrairement aux représentations de leurs enseignant-e-s. Les élèves se déclarent surtout motivé-e-s par la dimension

collaborative de l'outil. Pour impliquer tou·te·s les élèves, cette dimension pourrait bénéficier d'un scénario de tutorat entre pairs.

- Il s'agit de tirer profit des affordances de l'outil technologique pour les apprentissages.
  - La dimension rédigée des twoutils est essentielle à la réflexion des élèves (Goody, 1979). Les faire rédiger individuellement permettrait de faire en sorte que tous, même les moins rapides, s'approprient ce travail.
  - Les fonctionnalités d'indexation du hashtag sur Twitter pourraient être utiles pour élaborer, par l'observation et la manipulation d'un corpus de twoutils, le sens des catégories en lien avec les justifications proposées. Ceci permettrait d'adapter la pensée computationnelle aux besoins de la réflexion – et non l'inverse. La démarche serait explicite, et favorable aux apprentissages de tou·te·s.
  - Le transfert en production écrite, préconisé par les didacticien·ne·s de l'orthographe (voir par exemple Cogis, 2005), pourrait être soutenu par le biais des envois sur Twitter. Ainsi, écrire un court texte sur le thème et les items de difficulté de la twictée permettrait aux élèves de transférer leurs connaissances et de s'engager dans une situation d'écriture.

## Références

- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997/2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauvieux et J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 227-241). La Dispute.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 207-226. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- 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](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2756)
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux–Pratiques nouvelles*. École/Collège. Delagrave.
- 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. (2020). Le pourquoi du comment. *Cahiers Pédagogiques*, 75(563), 26-28.
- 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 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). *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, France.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Les Éditions de Minuit.
- 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. Recherches en éducation*, 176, 5-26. <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances. *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, 1, 7-20.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 19-38.