

Entre tâche et activité : analyse des échanges langagiers d'élèves de cycle 3 lors de l'utilisation d'un outil de correction orthographique

*Between task and activity: grade 4-6 students' verbal interactions when using a
didactic tool aimed at correcting spelling mistakes*

Prisca Fenoglio et Catherine Brissaud



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/427>

DOI : 10.4000/ree.427

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Prisca Fenoglio et Catherine Brissaud, « 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* [En ligne], 40 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/427> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.427>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Entre tâche et activité : analyse des échanges langagiers d'élèves de cycle 3 lors de l'utilisation d'un outil de correction orthographique

Prisca Fenoglio & Catherine Brissaud¹

Résumé

Le dispositif Twictée, conçu par des enseignants, consiste à échanger, au primaire et au collège, des phrases dictées, les « Twictées », puis des outils de correction argumentée des dictées reçues, les « twoutils ». Ces derniers sont au cœur du dispositif et ont pour objectif, selon leurs concepteurs, d'encourager l'élève à normaliser et automatiser ses connaissances, par l'explication et la catégorisation de la correction de l'erreur sous un format rédigé imposé. Cette contribution se penche sur cet objectif, par le biais des échanges langagiers entre les élèves lors de leur travail sur les twoutils, au sein de cinq classes de cycle 3, tout en s'interrogeant en particulier sur le travail des élèves les moins performants. Les résultats indiquent que les conduites verbales sont, dans l'ensemble, plus répétitives que réflexives. Des variations émergent selon la phase de traitement de l'erreur (explication ou catégorisation de la correction), les classes observées et les niveaux de performance orthographique. L'étude permet de s'interroger sur les processus d'apprentissage favorisés par cette étape-clé du dispositif et de dégager quelques pistes didactiques afin d'en améliorer l'efficacité pour tous les élèves.

Face aux difficultés orthographiques que pose l'apprentissage du français, la didactique de l'orthographe est force de proposition : des séquences (comme les dictées « négociées »)² et des outils (par exemple les « balles d'accord », Cogis, 2005)³ didactiques ont été expérimentés depuis les années 1990. Dans cette dynamique, le dispositif *Twictée*, créé par des enseignants, est mis à l'étude par le projet de recherche *Twictée pour apprendre l'orthographe (TAO)*⁴, au sein duquel est ancrée cette contribution. Le dispositif consiste à échanger, au primaire et au collège, des phrases dictées, les « Twictées », puis des outils de correction argumentée des dictées reçues, 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'automatisation et la normalisation de l'analyse des phénomènes orthographiques, par le biais de la justification⁵ et de la catégorisation de la correction des erreurs de leurs pairs à distance. Cette contribution vise à déterminer, dans cinq classes de cycle 3⁶, en quoi les échanges langagiers des élèves lors de l'élaboration des twoutils, permettent, ou non, de développer leur compréhension du système écrit, avec une attention particulière portée aux élèves moins performants.

¹ Prisca Fenoglio, doctorante, Centre interdisciplinaire de recherche Culture Éducation Formation Travail – Éducation et scolarisation (CIRCEFT/ESCOL), Université Paris 8. Catherine Brissaud, professeure des universités, Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM), Université Grenoble Alpes.

² 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.

³ Les balles d'accord permettent de représenter les relations morphosyntaxiques sous la forme de balles rebondissant sous les différents mots de la chaîne d'accord.

⁴ Projet Espaces de formation, de recherche et d'animation numérique (e-FRAN), financement Programme d'investissements d'avenir (PIA), porté par l'université Paris-Est Créteil. Voir <https://www.caissedesdepots.fr>

⁵ Le terme de « justification » est utilisé par les concepteurs du dispositif *Twictée*, en référence à l'ouvrage de Catherine Brissaud & Danièle Cogis (2011) (Hobart, 2014, p.6). Il s'agit toutefois plutôt d'une explication : l'élève doit expliquer, de manière objective, afin d'argumenter ses choix graphiques, et non les démontrer dans le but de convaincre. Nous utilisons cependant, dans la suite de ce texte, le terme de « justification », en référence à cet aspect des twoutils.

⁶ En France, le primaire dure cinq ans. Le cycle 3 actuel concerne la 4^e année (CM1) et la 5^e (CM2) année du primaire, ainsi que la 1^{re} année du secondaire (6^e). Nous utiliserons, dans la suite de cet article, les acronymes entre parenthèses.

1. Acquisition de l'orthographe du français et propositions didactiques

■ *Acquisition de l'orthographe et activité réflexive*

Les travaux en linguistique et en psycholinguistique (Fayol & Jaffré, 2008) ont décrit les processus d'acquisition de l'orthographe. 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 & Nadeau, 2014). Cependant, le passage à un usage conscient de la langue est exigeant (Geoffre & Brissaud, 2012) et les élèves sont inégaux dans les usages langagiers sollicités par cette démarche (Bautier, 1995).

Outre la verbalisation métagraphique, l'importance de la catégorisation des erreurs a été soulignée. Celle-ci a un double rôle (Haas, 2004) : cognitif (réfléchir, argumenter) et didactique (elle est construite par l'élève et utilisée pour corriger ses erreurs). La nécessité de construire les catégories progressivement, avec les élèves, dans une démarche inductive, est mise de l'avant « sinon [les élèves] appliqueront la grille de façon mécanique sans vraiment réfléchir » (Blain, 1996, p.344). Le défi est de trouver comment mener les élèves vers la conceptualisation, chemin vers l'abstraction nécessaire à leur apprentissage, par le biais d'échanges métalinguistiques qui la facilitent (Barth, 1987). En effet, Sylvie Cèbe (2016) met en garde contre le fait que les élèves, lorsqu'ils catégorisent, sont davantage axés sur la réussite de la tâche⁷ que sur la recherche de l'opération à mobiliser pour comprendre : si le développement cognitif prend naissance dans la formation d'un répertoire de procédures efficaces, la logique de ces procédures peut rester implicite. Or, la procédure, « même si elle réussit, est inopérante à long terme pour celui qui ne la comprend pas » (Cèbe, 2016, p.198). Ainsi, selon cette auteure, être axé sur « la maîtrise procédurale »⁸ (Karmiloff-Smith, 1992) de la tâche, ou la réussir, ne signifie pas nécessairement la comprendre. Il faut par conséquent expliciter la logique contenue dans les actions pour favoriser l'activité cognitive des élèves. Ceci fait écho aux travaux de l'équipe Escol sur la nécessaire activité cognitive au sein de la tâche, pour lutter contre 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 & 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. Ainsi, il s'agit d'articuler l'activité réflexive à la tâche, par le biais de l'explicitation.

■ *Séquences et outils didactiques pour l'élève*

Parallèlement à ces travaux, depuis les années 1990, des séquences didactiques, telles les dictées « négociées » citées en introduction, sont proposées pour l'apprentissage de l'orthographe. Celles-ci ont pour objectif de faire évoluer les conceptions orthographiques des élèves par le biais de la verbalisation et la confrontation. Une étude, menée dans 26 classes au primaire au Québec (Fisher & Nadeau, 2014) quant à l'efficacité de la phrase dictée du jour (Cogis & Ros-Dupont, 2003) et la dictée zéro faute (Angoujard, 1994), a permis de dégager, entre autres, des gains significatifs, particulièrement chez les élèves moins performants, en dictée et en rédaction. Du côté des outils didactiques, leurs apports potentiels, ainsi que la variété et complexité de leurs appropriations ont été soulignés par Sylvie Plane & Bernard Schneuwly (2000). Ces chercheurs les définissent par leur aspect artefactuel et leur fonction didactique. Ils évoquent leur dimension psychologique et l'importance des schèmes d'utilisation. Schneuwly (2000) propose de distinguer le point de vue de l'enseignant (« transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques », p.23) et celui de l'élève (« mieux réussir une tâche, [...] capitaliser des acquis », p.19). On voit d'ores et déjà que les perspectives sont différentes, l'enseignant étant axé

⁷ La « notion de tâche renvoie à l'idée d'un travail à faire pour répondre à la demande [...] » (Reuter et al. 2013, p.211). La tâche est indissociable de l'activité, c'est-à-dire ce que l'élève fait de la tâche demandée. L'élève reconstruit ainsi tout ou partie de l'activité prévue par ceux qui ont prescrit la tâche.

⁸ En didactique, Cèbe (2016), considère que la « maîtrise procédurale » permet d'acquérir des compétences efficaces pour la tâche, mais implicites, donc pas nécessairement transférables si les connaissances ne sont pas explicitées. La didactique met donc de l'avant l'importance de l'explicitation au sein de la tâche pour que l'activité soit efficace.

sur l'apprentissage et l'élève sur la réussite, ce qui risque d'avoir un effet sur les appropriations subséquentes des outils. En effet, Thierry Geoffre (2014), dans son étude effectuée de la 3^e à la 5^e du primaire, montre notamment, en s'appuyant sur des travaux d'élèves, que l'outil « les balles d'accord » (Cogis, 2005) sert aux élèves à valider dans des phrases données leurs choix orthographiques initiaux (par un marquage visuel *a posteriori*), davantage qu'à réfléchir à la syntaxe de la phrase entière. Cet outil n'est pas transféré en situation de dictée, et les élèves les plus forts s'en emparent le plus rapidement. Le chercheur signale la possible distorsion de l'outil – qui peut devenir un obstacle « au progrès de l'élève et à la stabilisation de l'apprentissage » (p.111) – et le temps nécessaire à son appropriation, différencié selon les élèves. La nécessité de l'accompagnement des élèves dans la méthodologie d'utilisation des outils est mise de l'avant, ce qui renvoie à l'accompagnement de ceux-ci, mentionné ci-dessus, dans la construction des catégories (Blain, 1996 ; Cèbe, 2016), et met l'accent sur l'importance de l'étayage enseignant afin de favoriser la réflexion.

- *Le dispositif Twictée et sa spécificité, les twoutils*

Dans la lignée de ces travaux, le dispositif *Twictée* est mis à l'étude par le projet TAO, afin d'interroger, entre autres, les apprentissages qu'il favorise. Dans ce dispositif, les classes échangent, dans un premier temps, des phrases dictées, les « Twictées ». Dans un second temps, des corrections argumentées des erreurs des dictées reçues sont envoyées à la classe partenaire. Ces corrections, les « twoutils », sont élaborées par les élèves. L'écriture des twoutils est spécifique au dispositif, comme le mentionne un des enseignants co-concepteurs du dispositif, et intéresse donc particulièrement notre étude : « Si la #Twictée rappelle dans son esprit et son déroulement les "dictées négociées", c'est par l'écriture des #twoutils que le dispositif se démarque de ces dernières » (Hobart, 2014, p.12). 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 (et parfois corrigée) avec l'enseignant, dans les dictées reçues. En voici un exemple, tel que proposé par des élèves, extrait de Twitter⁹ (figure 1) :

Figure 1 - Exemple de twoutil

The image shows a screenshot of a tweet. The text is: @CmVernoux Gr:8 #twoutil 'Chaque' s'écrit sans 's' car c'est une forme invariable. #motsinvariables #Lina Gr:H. The text is displayed in a blue font on a white background, with the hashtag #twoutil highlighted in a darker blue.

Le twoutil doit être composé de cinq parties : l'adresse (@CmVernoux), le mot-clé (#twoutil), la correction de l'erreur (« "Chaque" s'écrit sans "s" »), sa justification (« car c'est une forme invariable ») et la catégorisation de l'erreur par la balise (« #motsinvariables »). La catégorisation par la balise prend appui sur une typologie créée par les concepteurs du dispositif, le « #DicoBalises », que nous présenterons ci-dessous.

Auparavant, les origines et implications des choix terminologiques des concepteurs (twoutils, balises)¹⁰ permettent de réfléchir aux objectifs pédagogiques visés. Le « twoutil », néologisme formé à partir de « Twitter » et « outil », est « un petit écrit à valeur outillante » (Hobart, 2014, p.14), diffusé sur ce réseau social. Les outils didactiques ont pour objectif de servir, dans un processus réflexif, « de point d'appui au mouvement qui fait passer du contrôle externe par autrui au contrôle interne par soi-même » (Cogis, 2005, p.199). Le twoutil a néanmoins une forte dimension communicationnelle, puisqu'il s'agit d'un partage sur Twitter de la correction sous une forme normalisée : « Dans un mouvement allant du personnel à l'universel, de la conception orthographique à la règle, le *twoutil* a pour ambition d'inscrire l'élève dans un processus qui le pousse à normaliser pour la partager son analyse d'un phénomène orthographique. » (Hobart, 2014, p.14). Cet objectif vise l'abstraction et le partage dans un mouvement interne-externe inverse à la définition susmentionnée de Danièle Cogis. Fabien Hobart (2014, p.21) évoque toutefois ensuite un « double mouvement d'introspection et d'extériorisation » : le contrôle interne réflexif semble de-

⁹ Le réseau social Twitter permet aux inscrits de publier de brefs messages, les « tweets » et de « suivre » les publications d'autres abonnés.

¹⁰ Nous reprendrons, pour plus de facilité de lecture, les termes « balise » et « twoutil » dans la suite de ce texte.

voir en effet avoir lieu en amont de la normalisation et du partage. Ainsi, les objectifs des twoutils sont multiples : justifier et catégoriser les corrections des erreurs dans un format imposé pour « normaliser » l'analyse, « automatiser » (p.13) des savoir-faire, et partager ce travail avec des pairs à distance. On peut dès lors se demander si le twoutil est un outil à visée didactique ou communicationnelle.

Au sein des twoutils, la balise provient de la pensée computationnelle¹¹, tout en délaissant certaines de ses fonctionnalités initiales. Sur le réseau Twitter, c'est un « segment langagier précédé de # » (Paveau, 2017, p.197). Le hashtag est cliquable, c'est une « métadonnée performative » (p.202), car il comporte une fonction d'indexation pour regrouper les messages comportant le même hashtag. Cette indexation est choisie par son utilisateur. Dans le twoutil, la balise a gardé sa dimension langagière (visant à identifier une catégorie) et de « métadonnée » (pour préciser une autre donnée, la justification de la correction). Néanmoins, bien que cliquable une fois les twoutils envoyés par Twitter, la fonction d'indexation n'a pas, à notre connaissance, été proposée par les concepteurs ni relevée dans nos observations. Par ailleurs, il ne s'agit pas d'une indexation personnelle, puisque les catégories ont été pré-élaborées au sein d'une typologie d'erreurs, le #DicoBalises. Celui-ci comprend 24 catégories (balises), regroupées en trois parties : l'orthographe grammaticale (par exemple, #AccordGN pour accord dans le groupe nominal), lexicale (par exemple, #LettreManquante) et la logographie (sont rangées sous cette dénomination des erreurs variées, comme #Segmentation ou #Majuscule). Au sein des trois parties susmentionnées, se trouvent aussi des stratégies – comme #VerbeRemplacé pour l'utilisation d'un verbe de substitution afin de déterminer s'il s'agit d'un participe passé ou d'un infinitif –, ou des catégories plus vagues – telles que #Usage pour désigner « une erreur dans le graphème malgré une correspondance lettre / son respectée ». Cette typologie comporte de nombreuses catégories. Or, dans les travaux consultés, les catégories d'erreurs sont en moins grand nombre : par exemple, les travaux de Guislaine Haas (2004), s'appuyant sur la typologie de Nina Catach (1980), comportent huit catégories¹². Ensuite, le contenu du #DicoBalises est varié (notionnel, stratégique, ou autre), car orienté vers des objectifs divers (cognitifs, pédagogiques, etc.), tandis que dans les typologies consultées, les catégories sont basées sur des différences linguistiques. De plus, le #DicoBalises est préétabli, alors que la nécessité de construire les catégories, progressivement, avec les élèves est soulignée par les auteurs cités (Blain, 1996 ; Haas, 2004). Par conséquent, le #DicoBalises comporte les risques de submerger les apprenants par un nombre d'informations élevé et varié, et d'encourager de leur part la réaction à un stimulus, plutôt qu'une démarche réflexive, par le fait qu'il soit préconstruit. Quels sont les objectifs énoncés de ces balises ? Hobart (2014) affirme le lien entre les catégories proposées et le hashtag sur Twitter. L'auteur associe en effet leur rôle de « marqueurs de métadonnées » et leur objectif : « faciliter le rappel des attributs d'une catégorie grammaticale [...] et soulager le coût cognitif lié à la gestion des accords » à celui du hashtag symbolisant sur Twitter la « marque d'un traitement prioritaire devant être donnée aux mots-clés qu'il signale » (p.14). Hobart souligne ensuite qu'il ne faut pas « se contenter du mot balise » (p.15) et prend soin d'explicitier le travail à faire en classe autour des catégories. Ces objectifs soulèvent plusieurs questions : qu'entend-on par « faciliter » ou « soulager » ce travail ardu de réflexion grammaticale ? Que signifie « traitement prioritaire » : s'agit-il d'apposer des catégories ou d'y réfléchir en les questionnant ? Nos analyses prendront en compte ces objectifs.

Pour que cette présentation soit complète, il est nécessaire de mentionner que, dans les classes observées, l'outil proposé (les twoutils) est mis en œuvre au sein d'une tâche collaborative¹³. Les élèves doivent justifier, catégoriser puis rédiger la correction des erreurs par le biais d'échanges métalinguistiques entre eux. Or, la rédaction est un processus coûteux cognitivement (Blain, 1996), tout comme la collaboration : bien mise en œuvre, cette dernière permet d'interagir pour mieux comprendre, mais elle peut alourdir le coût cognitif de la tâche, plutôt que de la faciliter (Tricot, 2017).

¹¹ C'est-à-dire le modèle technologique de traitement de l'information.

¹² Ce sont les suivantes : erreurs sur le son, sur l'écriture du son, sur les accords en genre sur le nom et l'adjectif, en nombre sur le nom et l'adjectif, en nombre sur le verbe, sur les marques de conjugaison, sur les marques lexicales, sur les logogrammes-homophones.

¹³ À notre connaissance, ceci n'est pas stipulé sur le site de l'association Twictee (www.twictee.org), ni dans les écrits de Hobart (2014).

■ Objectifs de l'étude

Dans la lignée de ces réflexions, nous proposons de mettre en dialogue les objectifs pédagogiques énoncés des twoutils avec l'activité des élèves, en prenant en compte les mises en contexte des classes observées, par le biais de l'analyse de l'activité des élèves (telle qu'appréhensible dans leurs échanges langagiers) lors de la co-élaboration de la tâche (les twoutils). L'objectif est de déterminer si les échanges langagiers relevés répondent aux objectifs annoncés (justifier, catégoriser dans un format imposé pour faciliter le coût cognitif de la tâche, en vue de normaliser et automatiser les connaissances), tout en s'inscrivant dans une démarche réflexive qui favoriserait les apprentissages. Notre première hypothèse est que les élèves justifient et catégorisent les corrections d'erreurs pour les inscrire dans une formule imposée, mais que leur démarche est plus répétitive que réflexive, et parfois cognitivement coûteuse. Notre deuxième hypothèse est que leurs appropriations de l'outil didactique proposé (les twoutils) sont variables (selon l'étape de traitement de l'erreur, les classes et les niveaux de performance orthographique) et particulièrement complexes pour les élèves moins performants. Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, après avoir exposé notre méthodologie, nous présenterons les huit conduites verbales saillantes identifiées lors de l'analyse des échanges langagiers entre les élèves, en différenciant les classes et les étapes de traitement de l'erreur, et en portant une attention particulière aux élèves en difficulté. Nous commencerons par les cinq conduites dans lesquelles le savoir sur la langue est répété, ou co-reformulé, illustrant une démarche à caractère répétitif, puis continuerons avec les trois conduites dans lesquelles le savoir est explicité, interrogé, pour identifier une démarche à caractère réflexif. Ceci nous permettra de dégager des conclusions et des pistes didactiques.

■ 2. Contexte de l'étude

Les données ont été recueillies en juin 2018, auprès de cinq classes de cycle 3 de l'académie de Grenoble, dont les enseignants avaient entre 11 et 25 ans d'expérience et faisaient la Twictée depuis au moins un an : un CE2/CM1 (E1), deux CM1/2 (E2 et E3), deux 6^e (E4 et E5)¹⁴. Les classes de cycle 3 avaient été retenues par l'équipe du projet TAO, car un nombre satisfaisant de leurs enseignants (19 en tout) correspondaient à ces critères et avaient accepté de participer à l'étude. Qui plus est, le cycle 3, cycle de consolidation de l'acquisition des savoirs fondamentaux en vue des apprentissages ultérieurs, offre un terrain propice à l'évaluation des apprentissages orthographiques des élèves. Bien que les niveaux socio-économiques des cinq classes soient variés, aucune ne se trouve en réseau d'éducation prioritaire (REP). La classe de CE2/CM1, en zone péri-urbaine, relève, selon son enseignant, d'un milieu social peu favorisé. Les classes de CM1/2 sont en zone rurale et fonctionnent en co-enseignement : leurs enseignantes partagent la classe différemment selon les périodes de travail, en mélangeant les niveaux scolaires. Une des 6^e est en zone péri-urbaine plutôt favorisée (E4), l'autre est en zone rurale « sensible » (E5), d'après leurs enseignantes.

Nous avons filmé 67 élèves pendant des séances de co-élaboration de « twoutils », soit 11 h 14 mn d'enregistrement dont 8 h 20 mn autour du travail orthographique¹⁵. Il y avait 18 groupes d'élèves (trois ou quatre groupes par classe, la plupart de niveau hétérogène). Dans le cadre du projet TAO, il avait été demandé aux enseignants que tous les élèves participent à un minimum de cinq séquences de Twictée dans l'année. Il a également été demandé aux enseignants de nous indiquer une dizaine d'élèves de niveaux orthographiques variés dans leur classe (faible, moyen, fort), afin de conduire des entretiens avec un panel d'élèves caractéristique de l'hétérogénéité de chaque classe. Ainsi, en novembre et en février, 46 élèves ont été rencontrés en entretiens individuels. Par la suite, nous avons fait en sorte qu'un maximum des

¹⁴ Quand il est fait référence à une classe, le niveau scolaire est donné, et le code de l'enseignant si nécessaire pour différencier les classes de CM1/2 ou celles de 6^e (par exemple, 6^e, E4). Quand des extraits sont cités, le groupe d'élèves est également signalé (par exemple, 6^e, E4, G2).

¹⁵ Les interactions non verbales ou de type collaboratif, organisationnel ou affectif (1 h 56 mn de vidéo) n'ont pas été analysées.

élèves qui avaient participé aux entretiens soient filmés lors de leurs interactions en groupe, ce qui représente 38 de ces 46 élèves dont le niveau avait été estimé, ainsi que 29 élèves dont nous ne connaissions pas le niveau, qui faisaient partie des groupes de travail organisés par les enseignants dans leurs classes. Parmi les 38 élèves dont le niveau est connu, les 13 élèves de niveau faible filmés vont faire l'objet d'une attention particulière dans cette étude. Le tableau 1 (ci-dessous) récapitule les informations sur ces données.

Tableau 1 - Corpus d'interactions verbales (juin 2018)

1. Durée		11 h 14 mn d'enregistrement (18 mn à 1 h 07 mn et 40 à 500 tours de parole par groupe), dont 8 h 20 autour du travail orthographique				
2. Effectifs	5 classes	CE2/CM1 E1	CM1/2 E2	CM1/2 E3	6 ^e E4	6 ^e E5
	67 élèves	15 élèves (5 CE2 et 10 CM1)	13 élèves (7 CM1 et 6 CM2)	11 élèves (7 CM1 et 4 CM2)	16 élèves	12 élèves
	dont 13 élèves de niveau « faible » connu	4 élèves (CM1)	1 élève (CM1)	4 élèves (2 CM1 et 2 CM2)	2 élèves	2 élèves
	18 groupes de 2 à 5	4 groupes	3 groupes	4 groupes	4 groupes	3 groupes
3. Unité de référence	48 « séquences de travail » = nombre de twoutils élaborés et de séquences de repérage d'erreurs	7 twoutils	8 twoutils	12 twoutils	4 twoutils	9 twoutils
			3 séquences de repérage d'erreurs	2 séquences de repérage d'erreurs	3 séquences de repérage d'erreurs	

Outre la durée des enregistrements (section 1), ce tableau consigne des d'informations sur les effectifs d'élèves filmés (section 2), ainsi que sur une unité de référence essentielle à nos analyses, les « séquences de travail » (section 3). Au sujet de la section 2, notons que les 5 élèves de CE2, bien que ne relevant pas du cycle 3, ont été inclus dans nos analyses, puisqu'ils participent à la dynamique interactionnelle. La section 3 fait état de 48 séquences de travail en tout, pendant lesquelles les 18 groupes procèdent à la co-élaboration de twoutils (40 cas) ou à une phase de repérage des erreurs dans la dictée envoyée par la classe partenaire (8 cas). Ces séquences ont une durée et un nombre de tours de parole variables, les plus courtes n'étant pas celles comprenant le moins de tours de parole et vice-versa (durée moyenne de 11 mn ; entre 1 mn 50 s et 32 mn 26 s ; entre 8 et 202 tours de parole). Chaque groupe effectue entre 1 et 5 séquence(s) de travail.

Le corpus a été retranscrit puis les interactions verbales ont été analysées, en se limitant aux échanges verbaux autour du travail orthographique. Après une première lecture, une grille d'analyse a été mise en place. Celle-ci s'appuyait, d'une part, sur trois catégories issues des travaux consultés, telles que l'usage du métalangage (Fisher & Nadeau, 2014)¹⁶ ou d'affirmations et de questions grammaticales (Boivin, 2014)¹⁷. Cette grille a été complétée par des catégories émergentes lors de la lecture de notre corpus (par exemple, réflexes de recherche, argumentation orthographique, etc.). Ensuite, le nombre moyen de chaque catégorie a été calculé par séquence de travail, ce qui a permis de faire émerger huit catégories de conduites verbales sail-

¹⁶ Ces chercheuses ont calculé le nombre d'unités de métalangage par minute lors de dictées innovantes. Nous avons calculé le nombre d'unités de métalangage par séquence de travail, puisque c'est notre unité de référence.

¹⁷ Pour les besoins de notre étude, axée sur l'orthographe, nous avons pris en compte les affirmations et questions grammaticales ou lexicales.

lantes, dont trois venaient des travaux existants susmentionnés (métalangage, affirmations et questions) et cinq de nos analyses propres à ce corpus (nommées de la façon suivante : co-reformulations, répétitions, étiquetages, argumentation orthographique, réflexes de recherche).

Notre objectif est de caractériser les échanges langagiers des élèves afin d'attester si leur activité correspond aux objectifs énoncés, ceci en : 1) présentant les cinq conduites dans lesquelles le savoir sur la langue est répété, ou co-reformulé, illustrant une démarche à caractère répétitif (métalangage, affirmations, co-reformulations, répétitions, étiquetages), ainsi que les trois conduites dans lesquelles le savoir est explicité, interrogé, pour identifier une démarche à caractère réflexif (questions, argumentation orthographique, réflexes de recherche) ; 2) quantifiant leurs occurrences, afin de mettre au jour celles qui sont les plus saillantes et d'observer les différences entre les classes. Nous donnons en premier lieu le nombre total d'occurrences, ou le nombre d'épisodes¹⁸ pour les conduites interactionnelles (par exemple, argumentation orthographique). Les conduites interactionnelles sont également illustrées par des extraits (analyse de contenu). Par la suite, le nombre moyen d'occurrences (ou d'épisodes) par séquence de travail est donné, par classe (statistiques descriptives). La phase de traitement de l'erreur (justification ou catégorisation de la correction) est prise en compte. Enfin, une attention particulière est portée aux 13 élèves moins performants.

3. Un travail de groupe axé sur l'accomplissement de la tâche

■ *Classes et mises en œuvre des séances observées*

Dans les classes observées, en début d'année, les enseignants ont présenté les catégories d'erreurs (les balises) aux élèves de manière plus ou moins progressive, à partir du #DicoBalises, parfois en combinaison avec d'autres outils : un code couleur pour catégoriser dans les classes de CM1/2, ainsi qu'une carte heuristique construite avec les élèves dans le groupe d'E3, ces outils visant moins de catégories que le #DicoBalises. Lorsque le travail collaboratif sur les twoutils commence, la correction des erreurs a largement été amorcée. En effet, les séances d'interactions filmées font suite à la première étape d'une séquence de Twictée, lors de laquelle les élèves ont écrit individuellement une phrase dictée, puis, en groupes, « négocié » la dictée à envoyer à la classe partenaire. Ensuite, les dictées ont été corrigées collectivement. Les dictées reçues, dont les élèves doivent corriger les erreurs par les twoutils, concernent la même phrase : les erreurs dans leurs dictées et dans celles de leurs partenaires se recoupent en partie. Une nouvelle phase de repérage et de correction des erreurs prend place lorsqu'ils se mettent à la tâche. Dans deux classes (CM1/2, E3 et 6^e, E4), les enseignantes ont proposé une première correction collective des twoutils et des balises, en amont de la phase de travail de groupe. Dans les trois autres classes, les twoutils et les balises n'avaient pas été pré-corrigés. Par ailleurs, E3 a élaboré une séquence didactique en plusieurs étapes. Celle-ci consistait à travailler à l'élaboration des twoutils en groupes, à consulter un des deux élèves « experts » en cas de problème ou pour valider leur proposition de twoutil, puis à venir confronter leurs propositions avec d'autres groupes et l'enseignante, avant de taper le twoutil finalisé sur Twitter. Les interventions des enseignants dans les groupes sont ponctuelles. Elles concernent la vérification de l'avancée du travail, la (re)mise à la tâche, l'orientation vers un outil (#DicoBalises, dictionnaire...), ou l'étayage sur le contenu.

■ *Que font les élèves ?*

Dans un premier temps est présenté le recours marqué aux métatermes et aux affirmations grammaticales ou lexicales. Ces recours s'actualisent dans trois conduites interactionnelles répétitives plus ou moins performantes, que nous avons appelées des épisodes de « co-reformulations enchâssées », de « répétitions en écho » et d'« étiquetages¹⁹ par la balise », présentées par la suite.

¹⁸ Un épisode est un micro-échange de longueur variable, faisant partie d'une séquence de travail.

¹⁹ Ce terme, ainsi que celui de « piochage », a été utilisé par l'équipe de chercheurs collaborant au projet TAO, pour signifier l'aspect peu réflexif des procédures observées.

- *Utilisation de nombreux métatermes*

En référence aux travaux de Mélanie Huneault (2013) et afin de mesurer le volume de métalangage utilisé par des élèves de primaire, Carole Fisher & Marie Nadeau (2014) proposent de relever les termes appartenant à six rubriques relatives : 1) aux classes de mots, 2) aux relations et fonctions syntaxiques, 3) à la terminaison des verbes, 4) aux finales dans l'accord du groupe nominal, 5) aux manipulations syntaxiques, ainsi qu'à 6) une rubrique « autres » (par exemple, phrase). Ces rubriques associent des composantes orthographiques et des manipulations syntaxiques, soit un choix hétérogène qui nous a semblé adéquat pour relever les métatermes présents dans les échanges langagiers des élèves. Les rubriques proposées par ces chercheuses ont été regroupées dans nos calculs, ce qui a permis de recenser 962 métatermes²⁰. Par la suite, le nombre moyen de métatermes, ainsi que de métatermes différents, a été calculé par séquence de travail par classe (tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2 - Nombres moyens (et nombres totaux) de métatermes utilisés par séquence de travail et par classe

Classes	Métatermes avec répétition	Métatermes différents
E5 (6 ^e)	3,1 (28)	1,4 (13)
E4 (6 ^e)	17,3 (121)	3,0 (21)
E3 (CM1/2)	30,6 (429)	3,9 (54)
E2 (CM1/2)	27,4 (301)	4,3 (47)
E1 (CE2/CM1)	11,9 (83)	3,6 (25)
TOTAUX	20,0 (962)	3,3 (160)

Premièrement, bien qu'il y ait un nombre moyen de 20 métatermes par séquence de travail par classe, le nombre moyen de termes différents est de 3,3. Deuxièmement, leur utilisation est variable. La 6^e (E5) en fait peu usage (3,1), contrairement aux CM1/2 (27,4 et 30,6). Précisons que cette variabilité se vérifie également pour les 13 élèves moins performants : ceux de la 6^e (E5) en utilisent le moins (0,7 par élève par séquence de travail) et ceux des CM1/2 le plus (13).

Ensuite, l'usage des métatermes concerne surtout la justification de la correction proposée : lorsqu'ils catégorisent les erreurs, les élèves échangent des balises, mais peu de métatermes contextualisés. Finalement, cet échange de métatermes est à première vue signe d'un travail orthographique. Cependant, son aspect fortement répétitif interroge quant à la nature de l'activité cognitive des élèves : pour cette raison, il paraît utile de voir dans quels types de conduites ces termes sont utilisés.

- *Réurrence des discours affirmatifs*

Marie-Claude Boivin (2014, p.135) définit une affirmation grammaticale comme : « tout énoncé présenté comme vrai par un élève ». En tout, 933 affirmations (grammaticales ou lexicales) ont été recensées, la plupart correctes (76%), dans la phase de justification de la correction (74%). Au sein des affirmations, pour les erreurs d'orthographe grammaticale, les élèves font majoritairement appel à des arguments morphosyntaxiques (53%), c'est-à-dire s'appuyant sur l'analyse

²⁰ Les métatermes comptabilisés sont ceux proposés et contextualisés dans une phrase par les élèves. Dans cette mesure, les métatermes inclus dans les balises (par exemple, #AccordGN), n'ont pas été comptabilisés, car ceux-ci ne sont pas contextualisés dans une phrase. Cela aurait donc créé une inflation de métatermes qui aurait biaisé notre approche de l'utilisation effective des métatermes par les élèves.

des liens syntaxiques dans la phrase²¹ : la forme contrainte du twoutil semble y pousser. Or ceci est un bon signe de développement de la compétence orthographique (Cogis, 2005) : on peut s'interroger sur le fait que ces arguments soient quasi absents de la catégorisation des erreurs (3 cas) et des échanges de la classe de CE2/CM1 (9 cas). Les nombres moyens d'affirmations ont ensuite été calculés en prenant en compte la phase de traitement de l'erreur (justification ou catégorisation de la correction), par séquence de travail par classe (tableau 3 ci-dessous).

Tableau 3 - Nombres moyens (et nombres totaux) d'affirmations par séquence de travail et par classe, selon la phase de traitement de l'erreur

Classes	Justification		Catégorisation		TOTALUX
	Aff. justes	Aff. erronées	Aff. justes	Aff. erronées	
E5 (6 ^e)	3,2 (29)	0,3 (3)	2,4 (22)	1,9 (17)	7,9 (71)
E4 (6 ^e)	7,9 (55)	1,7 (12)	0,6 (4)	0,0 (0)	10,1 (71)
E3 (CM1/2)	14,9 (208)	3,6 (50)	2,8 (39)	0,3 (4)	21,5 (301)
E2 (CM1/2)	19,9 (219)	2,1 (23)	4,2 (46)	3,6 (40)	29,8 (328)
E1 (CE2/CM1)	9,4 (66)	3,0 (21)	3,0 (21)	7,7 (54)	23,1 (162)
TOTALUX	12,0 (576)	2,3 (109)	2,8 (133)	2,4 (115)	19,4 (933)

Les 6^e (particulièrement E5) font moins d'affirmations, contrairement aux CM1/2 (colonne de droite). La dernière ligne montre que la proportion d'affirmations erronées est plus élevée pour la catégorisation de la correction que pour la justification. Le CE2/CM1 se distingue par son nombre élevé d'affirmations erronées pour la catégorisation (7,7). Rappelons que dans les classes d'E4 et E3, les enseignantes ont corrigé la balise avant le travail sur les twoutils, d'où les moyennes nulles (0,0) ou basses (0,3) d'affirmations erronées lors de la catégorisation : celle-ci ne fait pas l'objet d'échanges entre les élèves.

Les 13 élèves les plus faibles observés (19% des élèves) font 141 affirmations (soit 15% des affirmations), dont 69 % vont dans la bonne direction argumentative (taux plus bas que le taux global de 76%). Les nombres moyens les plus élevés par élève moins performant se trouvent en CM1/2, E2 (12 par séquence, 38% sont correctes) et E3 (4,6 par séquence, 73% sont correctes), les plus bas en 6^e (E5) (0,9) et en CE2/CM1 (0,6). Ainsi, quand la moyenne d'affirmations par séquence de travail est élevée dans la classe, celle des élèves les moins performants l'est également. On peut faire l'hypothèse du rôle positif de la mise en œuvre et de l'étayage de l'enseignant dans ces résultats. Enfin, ces élèves utilisent peu d'arguments morphosyntaxiques, ceux de la classe E3 en utilisant le plus.

Le fait que les affirmations aillent en majorité dans la bonne direction argumentative et qu'elles fassent appel à des arguments morphosyntaxiques indique que les élèves, y compris les moins performants, sont engagés dans un travail orthographique d'assez bonne qualité. Cependant, ces affirmations, dont le métalangage est répétitif, illustrent aussi le fait que le savoir sur la langue est répété et affirmé, mais peut-être pas assez interrogé. Ces multiples métatermes et affirmations, variables selon les classes, s'actualisent à travers trois conduites interactionnelles présentées désormais.

²¹ Par exemple « COMPRENMENT s'écrit avec -ENT, car c'est un verbe au présent qui s'accorde avec son sujet, qui est au pluriel ».

- *Les « co-reformulations enchâssées »*

Il y a 19 épisodes de ce que nous avons nommé des « co-reformulations enchâssées », pendant lesquels les élèves paraissent co-reformuler une correction faite précédemment. Ces échanges concernent uniquement la justification de la correction. Dans l'exemple suivant, les élèves travaillent sur le verbe « comprennent » dans la phrase : « Les grandes personnes ne comprennent jamais rien [...] ». Ils sont en train de formuler la correction et de la rédiger en même temps. L'échange comporte plus d'une centaine de tours de parole²², dont voici un extrait (CM1/2, E2, G1)²³ :

1. L1 *car*
2. L4 *car*
3. L1 *on est où L5*
4. L5 *euh car*
5. L1 *car euh -*
6. L4 *c'est - c'est un verbe*
7. L1 *euh c'est un verbe euh*
8. L4 *euh qui s'accorde*
9. L1 *qui se attends (à un autre élève : oui oui je l'ai fait)*
10. L4 *avec euh le sujet*
11. L1 *euh, car c'est un verbe*
12. L5 *c'est un verbe*
13. L1 *au présent qui se euh*
14. L5 *qui s'acco-*
15. L1 *qui se - con- non c'est*
16. L4 *qui s'accorde*
17. L1 *qui s'accorde*
18. L5 *ah c'est dur hein L1*
19. L1 *qui s'accorde (rire) avec les grandes personnes et voilà*
20. L5 *voilà*

Les tours de parole successifs s'enchâssent et apportent de nouvelles informations (verbe, accord, sujet, présent) : le cheminement collaboratif est plutôt « performant ». Il y a prise en charge collective de la tâche, même si elle leur paraît difficile (TDP18) et semble coûteuse, comme en témoignent les nombreuses hésitations et reprises. Il est étonnant qu'il n'y ait pas de questionnement orthographique, ni dans cet extrait ni auparavant dans cet échange. Ces épisodes illustrent une collaboration performante à l'œuvre, qui viserait à co-(re)formuler une correction, d'autant qu'à y réfléchir : le savoir est affirmé, répété, déroulé, sans débat.

- *Les « répétitions en écho »*

Des épisodes de « répétitions en écho » ont été relevés (8), pendant lesquels les élèves procèdent par reprise répétitive, mais ont de la difficulté à avancer dans leur travail. Ces épisodes apparaissent lors de la phase de justification de la correction. Voici la suite de l'exemple précédent :

1. L5 *non non oui donc c'est - **COMPRENNENT** est un verbe qui s'accorde avec les grandes personnes*
2. L4 *non com-*
3. L5 *puisque les grandes personnes sont un sujet*

²² Désormais, l'acronyme TDP sera utilisé pour désigner les tours de parole quand il s'agit de les compter ou de les numéroter.

²³ La transcription des extraits s'appuie sur la table des conventions de transcription proposées par Claire Blanche-Benveniste (1997, p.24-34).

4. L4 non COMPRENnent est un verbe au présent qui s'accorde avec
5. L5 les grandes per- les grandes personnes qui elles sont un suj- qui elles sont un sujet
6. L4 non qui sont
7. L1 car COMPRENnent est au présent
8. L4 sont au féminin pluriel
9. L5 est un verbe au présent c'est plus fa- c'est plus c'est plus logique
10. L1 est un verbe au présent (L5 répète après chaque mot) qui s'est euh -
11. L5 qui s'accorde qui s'accorde
12. L3 avec
13. L5 avec euh avec euh ben les grandes personnes
14. L4 oui ben c'est normal il y a du blanco
15. L1 avec les grandes
16. L5 grandes personnes qui sont - un sujet
17. L1 non qui sont au pluriel tout simplement
18. L5 qui sont voilà qui sont au pluriel
19. L1 qui sont au pluriel

Contrairement à d'autres épisodes de répétition en écho, celui-ci n'illustre pas de difficulté majeure rencontrée, mais la lourdeur de la tâche d'écriture collaborative. Il y a ici répétition de ce qui a été dit précédemment et apport d'une nouvelle information au TDP8 à propos du sujet du verbe, information en partie superflue (son genre). Cette conduite illustre une forme de collaboration (les élèves doivent avoir prêté attention aux propos de leurs camarades pour les répéter), mais aussi la difficulté de trier les informations, dans ce cas, ou d'interroger, dans d'autres cas, ce qui pose problème afin d'avancer.

- Les « étiquetages » par des balises

Lors de la catégorisation de l'erreur, 12 épisodes d'« étiquetage » pour le choix de la balise ont lieu. Voici un extrait au cours duquel les élèves travaillent sur la conjonction « et » dans la phrase dictée : « Les grandes personnes ne comprennent jamais rien et c'est très fatigant [...] », erreur qu'ils ont justifiée précédemment en remplaçant *et* par *et puis* avec l'aide de l'enseignant. Par la suite, voici leur échange (CE2/CM1, E1, G1) :

1. L1 (prend le #DicoBalises) à ton avis c'est grammatical ou c'est lexique moi je trouve que c'est lexique
2. L2 ouais ///
3. L3 #MotInvariable²⁴ -
4. L1 #MotInvariable
5. L3 ah non ben non - - #Usage ///
6. L1 (parle d'autre chose)
7. L3 non, mais celui-là on l'a pas fini, il nous manque la balise (les élèves parlent d'autre chose)
8. L1 bon maintenant faut faire notre travail donc balise ça peut être quoi comme balise euh + #Usage
9. L2 peut-être
10. L3 #AccordGN ///
11. L1 hum (lit la description du #DicoBalises) l'accord dans le groupe nominal n'est pas le bon
12. L3 #AccordPP (rire)
13. L1 ah bon ah ouais - j'aimerais bien que ce soit #AccordPP - #AccordPP (en chantant)
14. L3 (en chantant) hashtag AccordPP
15. L1 peut-être que c'est #AccordPP hein + alors c'est quoi à ton avis + désolée + c'est quoi à ton avis

²⁴ Quand les élèves énumèrent des balises, ils ne mentionnent pas le mot « hashtag ». Celui-ci a été ajouté afin de montrer au lecteur qu'il s'agit d'une balise.

16. L3 #AccordGN
 17. L1 bon ben moi je vais mettre #AccordGN

On note, au sein d'un échange comportant de nombreuses pauses, les quatre propositions de balises (#MotInvariable, #Usage, #AccordGN, #AccordPP²⁵), l'absence d'argumentation et des propos modalisés qui expriment des goûts personnels (TDP1 et 14) ou des choix aléatoires (TDP18). L'enseignant a mentionné précédemment que *et* était un mot invariable, ce qui apparaît dans les TDP3-4, mais n'est pas retenu. Le choix s'arrête sur #AccordGN (groupe nominal). La balise, choisie de manière affirmative, joue le rôle d'étiquette plus que de conceptualisation grammaticale, dans des essais réitérés (ou non) qui ne mènent pas à la réflexion et mettent au jour un travail ayant du mal à avancer.

- *Synthèse*

Parmi ces conduites, certaines sont encourageantes (métatermes, affirmations justes et arguments morphosyntaxiques, co-reformulations), tandis que d'autres (répétitions, étiquetage) semblent peu opératoires et, dans cette mesure, interrogent quant aux connaissances que les élèves sont en mesure de mobiliser pour la tâche proposée. La majorité de ces conduites (4 sur 5) concerne la phase de justification de la correction. Ces conduites sont variables selon les classes (tableau 4 ci-dessous).

Tableau 4 - Nombres moyens (et nombres totaux) de conduites à caractère répétitif par séquence de travail et par classe

	CE2/CM1	CM1/CM2		6 ^e		TOTAUX
	E1	E2	E3	E4	E5	
Co-reformulations	0,1 (1)	0,5 (6)	0,6 (9)	0,1 (1)	0,2 (2)	19 (0,4)
Répétitions	0,3 (2)	0,3 (3)	0,1 (2)	0,0 (0)	0,1 (1)	8 (0,2)
Étiquetage (balises)	0,6 (4)	0,5 (6)	0,07 (1)	0,0 (0)	0,1 (1)	12 (0,3)
TOTAUX	1 (7)	1,4 (15)	0,9 (12)	0,1 (1)	0,4 (4)	39 (0,8)

Dans le tableau 4, la tendance différenciatrice entre classes se confirme. Les mêmes classes que précédemment (CE2/CM1 et CM1/2) sont plus touchées par les conduites listées et celles-ci concernent peu les 6^e. Les classes de CE2/CM1 et de CM1/2 (E2) procèdent le plus à l'étiquetage par la balise²⁶. Tout comme ci-dessus, les élèves moins performants participent à ces conduites, en intervenant dans les épisodes de co-reformulations (dans 12 occurrences), de répétition (4 occurrences) et d'étiquetage (6 occurrences).

- *Que font les élèves aussi, mais... (trop) peu ?*

Nous examinons ici trois conduites réflexives présentes, mais moins saillantes.

- *Peu de questions grammaticales ou lexicales*

Une question grammaticale est définie ainsi par Marie-Claude Boivin (2014, p.135) : « tout énoncé [...] exprimant une interrogation, et ce quelle qu'en soit sa forme syntaxique ». Dans le corpus, 41 questions grammaticales ou lexicales ont été relevées, alors qu'il y a, rappelons-le,

²⁵ Accord du participe passé.

²⁶ Rappelons que les classes de 6^e (E4) et de CM1/2 (E3), ayant corrigé la balise en amont du travail en groupe, sont peu touchées, car les élèves échangent peu au sujet de la balise, dont ils ont déjà la correction.

933 affirmations. Ces questions concernent le travail sur la justification (32 sur 41 questions). Le tableau 5 ci-dessous synthétise les résultats par classe

Les classes de 6^e (E5) et de CE2/CM1 ont un nombre moyen de questions nettement plus bas que les autres. Dans l'ensemble, les questions ne sont cependant pas très nombreuses ; or elles constituent un indicateur précieux d'une activité cognitive à l'œuvre lors du travail coopératif (Baker, 2008). En grammaire, elles peuvent relever d'une stratégie d'analyse de la phrase (Boivin, 2014).

Tableau 5 - Nombres moyens (et nombres totaux) de questions par séquence de travail et par classe selon la phase de traitement de l'erreur

Classes	Justification	Catégorisation	TOTAUX
E5 (6 ^e)	0,1 (1)	0,1 (1)	0,2 (2)
E4 (6 ^e)	1,1 (8)	0,0 (0)	1,1 (8)
E3 (CM1/2)	1,0 (14)	0,2 (3)	1,2 (17)
E2 (CM1/2)	0,7 (8)	0,4 (4)	1,1 (12)
E1 (CE2/CM1)	0,1 (1)	0,1 (1)	0,3 (2)
TOTAUX	0,7 (32)	0,2 (9)	0,9 (41)

- *Peu d'argumentation orthographique*

En cas de question, les élèves, quand ils répondent, n'explicitent pas leur réponse, comme en témoigne cet exemple à propos de l'attribut du sujet « salée » dans la phrase : « Elle est pointue et toute salée. » (6^e, E4, G1)

1. L4 C.O.D. complément d'objet direct
2. L1 et pourquoi C.O.D.
3. L4 j'en sais rien je sais pas (rire) - je l'ai appris l'année dernière je savais tout par cœur, mais maintenant euh

La réponse donnée, outre le fait qu'elle soit erronée, n'est pas explicitée. Ce phénomène est largement répandu. Cependant, on observe 9 épisodes argumentés, corrects ou erronés, lors de la justification de la correction, dont voici un exemple. Les élèves tâchent de justifier le pluriel du nom « explications » dans la phrase « [l] faut toujours leur donner des explications. » (CM1/2, E3, G1)

1. L2 on l'accorde avec DES
2. L3 et DES c'est au pluriel non
3. L2 et DES - - ben oui - parce que sinon c'est DE
4. L1 car - DES est un déterminant

La réponse de L2 est argumentée (TDP3 « parce que... »), mais erronée. Elle ne fait pas l'objet d'une discussion. Voici un autre exemple, à propos du pronom « leur » (CE2/CM1, G4) :

1. L3 *est-ce que LEUR c'est un mot invariable*
2. L1 *non - - en vrai on va dire leurs jouets - et LEUR c'est avec un S*
3. L3 *non LEUR c'est sans S LEUR c'est quoi - (L2 interrompt en parlant d'autre chose) un pronom*
4. L2 *LEUR c'est un pronom - c'est un pronom*

Cet extrait est exceptionnel par le nombre d'informations échangées, que ce soit la référence implicite au déterminant possessif « leur » pour expliquer que ce mot est variable (TDP2) ou l'explicitation de la nature du mot, un pronom (TDP4). Notons la brièveté de ces échanges, qui ne durent pas plus de 3 ou 4 TDP. Outre les réponses peu souvent explicitées, les élèves argumentent peu entre eux en cas de désaccord. Ici, ils travaillent sur la justification du pluriel de « seules » dans la phrase « Les grandes personnes ne comprennent rien toutes seules. » (CM1/CM2, E3, G3)

1. L3 *c'est un adjectif ou un nom /// (les élèves parlent d'autre chose)*
2. L2 *un ad- un nom c'est un nom euh SEULES*
3. L3 *SEULE*
4. L2 *ben - moi, non - je crois que c'est un adjectif qui est SEULES XXX -*
5. L3 *euh /// SEULES c'est un adjectif ou un nom L1*

La question de L3 (TDP1) pourrait porter à discussion, mais l'élève obtient une réponse erronée de la part de L2 (TDP2) et pas de réponse de L1. Au lieu d'argumenter davantage, les élèves tâcheront d'obtenir la réponse de leurs pairs et de l'enseignante (TDP5). Ces épisodes témoignent d'une activité réflexive des élèves ; néanmoins, leur faible récurrence interroge.

- *La présence de réflexes de recherche*

Il y a 14 épisodes de réflexes de recherche, durant lesquels les élèves questionnent la langue afin de résoudre la correction d'une erreur, dans la plupart des cas en tâchant de préciser la nature du mot à corriger. Voici un exemple qui a lieu, exceptionnellement, lors du choix de la balise, à propos du nom « fleur » fautivement orthographié avec un -e à la fin, dans la phrase « Chez moi j'ai une fleur [...]. » (6^e, E5, G1) :

1. L2 *c'est pas euh hashtag mot invariable*
2. L3 *mot invariable*
3. L4 *non tu XXX mettre un S*
4. L1 *non c'est pas un mot invariable FLEUR - il peut prendre un S -*
5. L2 *ah oui c'est euh*
6. L1 *c'est un nom*
7. L3 *c'est lexique*

Le fait que le mot « fleur » soit identifié comme un nom permet aux élèves de disqualifier la balise #MotInvariable suggérée, les élèves faisant l'hypothèse implicite que comme le nom s'accorde, il n'est pas invariable. Les élèves sont alors sur la bonne voie de l'erreur lexicale (TDP7). Ces réflexes pertinents ne mènent pas systématiquement à la résolution de la correction de l'erreur de manière autonome. Ils témoignent d'une interrogation grammaticale à l'œuvre, implicitement ou explicitement, lors de la correction de l'erreur.

- *Synthèse*

Ces trois conduites s'inscrivent dans une démarche à caractère réflexif, mais sont plus limitées. À nouveau, elles concernent surtout la phase de justification de la correction. Elles sont variables selon les classes (tableau 6 ci-dessous).

Tableau 6 - Nombres moyens (et nombres totaux) de conduites à caractère réflexif par séquence de travail et par classe

	CE2/CM1	CM1/2		6 ^e		TOTALUX
	E1	E2	E3	E4	E5	
Questions grammaticales ou lexicales	0,3 (2)	1,1 (12)	1,2 (17)	1,1 (8)	0,2 (2)	0,9 (41)
Argumentation orthographique	0,3 (2)	0,3 (3)	0,3 (4)	0,0 (0)	0,0 (0)	0,2 (9)
Réflexes de recherche	0,4 (3)	0,2 (2)	0,4 (6)	0,4 (2)	0,1 (1)	0,3 (14)
TOTALUX	1 (7)	1,5 (17)	1,9 (27)	1,4 (10)	0,3 (3)	1,3 (64)

Le CM1/2, E3 a le plus de conduites à caractère réflexif (1,9), suivi de l'autre CM1/2 (1,5), puis de la 6^e E4 (1,4). Ces conduites touchent peu la 6^e, E5 (0,3). On remarque aussi que la 6^e, E4 pourtant de type plutôt « réflexif », n'a pas d'épisode d'argumentation orthographique, ceci bien que les élèves posent des questions.

Les 13 élèves moins performants posent des questions (10 questions, dont 7 en CM1/2, E3), ont quelques réflexes de recherche (5, dont 4 en CM1/2, E3), mais ils participent peu à l'argumentation orthographique (1 épisode, en CM1/2, E3). On note qu'à chaque fois, les occurrences relevées se trouvent dans la classe d'E3. Une première hypothèse est que l'étayage de cette enseignante en amont de ces séances serait mieux ajusté pour favoriser la réflexion de tous les élèves ; cet étayage serait à analyser dans une étude complémentaire à celle-ci. Une deuxième hypothèse est que le scénario didactique mis en œuvre – visant, comme explicité ci-haut, la responsabilisation et l'entraide entre élèves de différents niveaux – impliquerait mieux ces élèves dans une démarche réflexive.

■ Synthèse générale des conduites présentées

Ainsi, des différences émergent entre classes. La 6^e (E5) se distingue puisqu'aucune des conduites retenues n'y est fortement présente. Le CE2/CM1 accumule des difficultés, illustrées par les répétitions en écho, les étiquetages par la balise et le nombre bas de questions. La 6^e (E4) se positionne du côté d'une démarche réflexive et rencontre peu de difficultés, mais l'argumentation orthographique y est absente. Le CM1/2 (E2) s'illustre par une démarche dont les conduites de type répétitif, tout comme la réflexion (questions, réflexes de recherche, argumentation), font partie. Enfin, le CM1/2 (E3) se démarque par sa démarche réflexive. Du point de vue des niveaux scolaires, cette étape du dispositif paraît mieux adaptée aux CM1/2, dont les échanges sont riches de phénomènes observables. Les deux 6^e sont moins concernées par les conduites relevées, ceci pour des raisons différentes : l'une, car l'exercice semble trop facile, ou trop préparé en amont (E4), l'autre, car elle manquerait de « prise » pour s'approprier efficacement cette séquence didactique (E5). Il est probable que les élèves des classes davantage tournées vers une démarche à caractère réflexif (E2, E3 et E4) profiteront mieux de ce travail pour leurs apprentissages.

Conclusion et pistes didactiques

Cette étude montre comment l'analyse des échanges langagiers entre les élèves peut éclairer la compréhension des processus cognitifs à l'œuvre, dans le but d'interroger le décalage possible entre objectifs pédagogiques et appropriations. Les résultats confirment notre hypothèse selon laquelle les élèves adoptent des conduites de type répétitif, plutôt que d'interroger la langue. Ces

analyses attestent également de la variété des appropriations. Des différences émergent entre les classes, dues au niveau scolaire et/ou aux mises en œuvre enseignantes. La phase de justification de la correction est riche de conduites différentes, tandis que la phase de catégorisation par la balise se caractérise principalement par une conduite non réflexive, l'étiquetage, et paraît peu efficace. Enfin, les élèves moins performants participent davantage aux interactions verbales de type répétitif qu'aux conduites réflexives. L'objectif énoncé à propos des twoutils serait prématuré. La proposition faite, vise, rappelons-le, à justifier, catégoriser des corrections sous une forme imposée pour normaliser, automatiser le processus, par ailleurs rédactionnel et collaboratif. Ceci diffère de celle d'un outil de soutien cognitif (Plane & Schnewly, 2000), puisque normaliser, automatiser ou partager n'équivalent pas à interroger, ni à expliciter pour comprendre. Le cheminement cognitif doit avoir lieu avant l'automatisation (Cèbe, 2016), la normalisation et le partage pouvant y faire suite.

Ainsi, cette contribution souligne, au-delà de l'intention « innovante » sous-jacente à l'outil proposé, la complexité d'articuler efficacement la tâche et l'activité réflexive des élèves, particulièrement pour les élèves les moins performants. Dans cette mesure, elle permet de réfléchir, pour l'encourager, à l'implication cognitive de tous les élèves dans le contenu de la tâche, que l'outil proposé ne suffit pas à encourager : l'étaillage enseignant est essentiel. C'est là une des limites de cette proposition : outre son échantillon restreint, le discours enseignant n'en fait pas partie, puisque notre objectif était de confronter les objectifs pédagogiques énoncés et l'activité des élèves, tout en prenant en compte les mises en œuvre choisies par les enseignants. Aussi, analyser les gestes et les discours pédagogiques des enseignantes des classes de CM1/2 (E3), et de 6^e (E4), peut-être didactiquement mieux ajustés puisqu'ils semblent davantage réussir à encourager des conduites réflexives chez les élèves, enrichirait ces analyses. Il s'agirait de voir si leurs discours sont linguistiquement plus cohérents, explicites et transférables.

Finalement, des modifications didactiques gagneraient à être intégrées à l'étape-clé des twoutils, afin de favoriser les conduites réflexives et la catégorisation des erreurs, particulièrement pour les élèves les moins performants. Dans ce processus, l'étaillage enseignant, essentiel et délicat, vise à encourager les questions en « Pourquoi » et « Comment » (Allal, 2015), afin d'aider les apprenants à développer une justification précise, dans le but de mieux réfléchir à la catégorisation subséquente. Il s'agit également de revisiter la typologie proposée, préexistante, composite et assez large, ainsi que ses mises en œuvre, en construisant un nombre plus restreint de catégories de manière inductive et progressive avec les élèves, afin de donner à cette catégorisation son plein potentiel cognitif, mais aussi didactique. La démarche serait plus explicite, et favorable aux apprentissages de tous. Interroger la tâche métalinguistique, rédigée et mise en œuvre collaborativement, possiblement à l'origine de certains des phénomènes de « surcharge » observés, est également une piste. La dimension collaborative pourrait bénéficier d'un scénario de tutorat entre pairs, pour impliquer tous les élèves (Blain, 1996) : celui mis en place par E3 semble d'ailleurs fonctionner assez efficacement. Quant à la partie rédactionnelle de la tâche, envisager de la faire élaborer individuellement permettrait que tous, même les moins rapides, s'approprient ce travail (Brissaud & Cogis, 2011). Outre ces considérations, rappelons que l'automatisation des procédures orthographiques ne découle pas seulement de la compréhension des phénomènes observés, verbalisés, compris ou même formalisés : elle nécessite la multiplication et la diversification des pratiques d'écriture.

Références

- ALLAL Linda (2015), « Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle », *Lettrure*, n°3, p.1-14, En ligne <https://archive-ouverte.unige.ch>
- ANGOJJARD André (1994), *Savoir orthographier à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, coll. « Didactique, pédagogie pour demain ».
- BAKER Michaël (2008), « Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives », dans Yviane Rouiller & Katia Lehraus (éds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Berne, Peter Lang, p.107-130.

- BARTH Britt-Mari (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- BAUTIER Élisabeth (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sémantiques ».
- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », dans Christiane Moro & René Rickenmann (éds.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.197-220.
- BLAIN Raymond (1996), « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes », dans Suzanne-Geneviève Chartrand (éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, p.341-358.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, coll. « L'Essentiel français ».
- BOIVIN Marie-Claude (2014), « Quand les élèves "font de la grammaire" en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°49, p.131-145, En ligne <https://journals.openedition.org>
- BRISSAUD Catherine & COGIS Danièle (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.
- CATACH Nina (1980), *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.
- CÈBE Sylvie (2016), « Apprendre à comprendre pas de métacognition sans cognition », dans Thérèse Auzou-Caillemet, Nadine Juhel & Marc Loret (éds.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, Retz, p.185-204.
- COGIS Danièle (2001), « Difficultés en orthographe un indispensable réexamen », *Revue française de linguistique appliquée*, vol.VI, n°1, p.47-61, En ligne <https://www.cairn.info>
- COGIS Danièle & ROS-DUPONT Michelle (2003), « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°9, p.9-98.
- COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École/Collège*, Paris, Delagrave, coll. « Pédagogie et formation ».
- FAYOL Michel & JAFFRÉ Jean-Pierre (2008), *Orthographier*, Paris, Presses universitaires de France.
- FISHER Carole & NADEAU Marie (2014), « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°49, p.169-191, En ligne <https://journals.openedition.org>
- GEOFFRE Thierry & BRISSAUD Catherine (2012), « L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? », *Institut de linguistique française, 3^e congrès mondial de linguistique française*, p.287-306.
- GEOFFRE Thierry (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*, n°49, p.93-113, En ligne <https://journals.openedition.org>
- HAAS Guislaine (2004), *Orthographe au quotidien : cycle 3*, Dijon, Scérén / CRDP de Bourgogne.
- HOBART Fabien (2014), *Les #Twictées. Un dispositif collaboratif en ligne pour développer les compétences orthographiques des élèves de CM2*, Mémoire professionnel, CAFIPEMF, En ligne <https://www.twictee.org>
- HUNEAULT Mélanie (2013), *Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute*, Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, En ligne <https://archipel.uqam.ca>
- JAFFRÉ Jean-Pierre (1997), « Gestion et acquisition de l'orthographe », *Revue française de linguistique appliquée*, n°2(2), p.61-70.
- KARMILOFF-SMITH Annette (1992), *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MIT Press.
- PAVEAU Marie-Anne (2017), *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Paris,

Éditions Hermann, coll. « Cultures numériques ».

PLANE Sylvie & SCHNEUWLY Bernard (2000), « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, p.3-17, En ligne <https://www.persee.fr>

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle & LAHANIER-REUTER Dominique (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

SCHNEUWLY Bernard (2000), « Les outils d'enseignement. Un essai didactique », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, p.19-38, En ligne <https://www.persee.fr>

TRICOT André (2017), *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz, coll. « Mythes et réalités ».