



HAL
open science

La twictée pour travailler les accords dans le groupe nominal avec des élèves en difficulté

Sandrine Guillaume

► **To cite this version:**

Sandrine Guillaume. La twictée pour travailler les accords dans le groupe nominal avec des élèves en difficulté. Education. 2018. dumas-01954449

HAL Id: dumas-01954449

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01954449>

Submitted on 13 Dec 2018

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Sandrine GUILLAUME

Soutenu le

27 juin 2018 à Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Français

**La twictée pour travailler les accords dans le groupe nominal
avec des élèves en difficulté.**

Dirigé par

Mme Pascale Bègue, Professeure de Lettres, ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans,
site de Bourges

Devant une commission d'examen composée de

Mme Cindy Chateignier, Maître de Conférences en Psychologie sociale, présidente du Jury,
ESPE Centre Val de Loire, Université d'Orléans, site de Bourges

Mme Pascale Bègue, directrice du mémoire, Professeure de Lettres, ESPE Centre Val de
Loire, Université d'Orléans, site de Bourges

M. Olivier Aubry, PEMF, Bourges

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier Madame Pascale Bègue, professeure de Lettres à l'ESPE Centre Val de Loire sur le site de Bourges, directrice de mon mémoire. Je vous remercie pour votre aide précieuse tout au long de la construction de ce travail, pour votre disponibilité et votre soutien.

Je tiens également à remercier Madame Christelle Buira, professeure des écoles de ma classe test qui m'a fait découvrir le dispositif de la twictée et qui m'a consacré du temps. Madame Buira a été nommée conseillère pédagogique au mois de janvier. Je remercie également Madame Méghann Renault qui lui a succédé et qui a accepté de prendre en charge la dernière dictée.

Mes derniers remerciements vont à Madame Anne-Catherine Fournier, professeure des écoles de ma classe témoin, pour sa gentillesse et l'intérêt qu'elle a porté à mon projet.

Table des matières

Introduction.....	6
Première partie : Le cadre théorique	8
A Le système orthographique français	8
1. De l'écriture à l'orthographe.....	8
2. L'orthographe	9
2.1 Définitions.....	9
2.2 Histoire de l'orthographe.....	9
2.3 La réforme de l'orthographe	10
2.4 Place de l'orthographe dans la société.....	11
2.5 Quels sont les critères qui rendent une langue plus facile qu'une autre ? ..	12
2.6 Construction du système orthographique	12
2.7 L'orthographe lexicale.....	13
2.8 L'orthographe grammaticale	15
2.8.1 La chaîne d'accord dans le groupe nominal	15
2.8.1.1 Le nombre.....	15
2.8.1.2 Le genre	16
B L'enseignement de l'orthographe	17
1. Pédagogie traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe	17
1.1. Critiques de cette pédagogie traditionnelle.....	17
2. Les processus d'apprentissage des élèves en orthographe	18
3. La dictée	19
3.1 Historique	20

3.2 Critiques	20
4. Les programmes.....	22
5. Des pistes pour améliorer l'efficacité de l'enseignement de l'orthographe	24
5.1 Le statut de l'erreur.....	24
5.2 Rendre les élèves autonomes	25
5.3 Favoriser la mémorisation	25
5.4. La révision orthographique	26
5.5 Pratiquer une évaluation positive.....	26
C L'élève face l'orthographe	29
1. Statistiques	29
2. Qu'est-ce qu'un élève en difficulté.....	30
3. Quelles peuvent être les difficultés d'un élève en orthographe ?	30
4. L'illusion de la compréhension.....	31
5. La twictée	32
5.1 Présentation du dispositif.....	32
5.2 Quels sont les intérêts de la twictée ?	33
5.3 Les outils informatiques	34
Deuxième partie : La problématique, les hypothèses et la méthodologie de recherche	35
A. La problématique	35
B. Les hypothèses	35
C. La méthodologie de recherche.....	36
1. La population	36

2. Le matériel.....	37
3. La procédure	38
Troisième partie : Les résultats et l'analyse	40
A. Hypothèse 1	40
B. Hypothèse 2.....	44
C. Hypothèse 3.....	46
D. Hypothèse 4.....	47
Quatrième partie : Discussion.....	49
A. Discussion des résultats obtenus.....	49
B. Les apports professionnels	53
Conclusion	55
Bibliographie.....	56
Annexes.....	58

Introduction

L'orthographe a toujours une place prépondérante dans notre société. Chaque individu est confronté à des situations d'écriture, multiples et diverses tout au long de sa vie. Savoir rédiger des textes est une compétence indispensable (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat, Fayol, 2011) qui peut impacter un emploi : une lettre de motivation comportant moins d'erreurs qu'une autre fera pencher la balance. Danièle Manesse et Danièle Cogis sont d'ailleurs d'avis qu'elle a une fonction sociale de distinction, « une personne qui a une mauvaise orthographe court le risque de ne pas être estimée fiable » (Manesse, Cogis, Dorgans-Robineau, Tallet, Chervel, 2007, p.23). L'acquisition d'une bonne orthographe est un enjeu crucial pour les élèves et elle tient toute sa place au sein des programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, parus au bulletin officiel du 26 novembre 2015 au travers d'activités dédiées à l'étude de la langue. Le moyen d'évaluation privilégié de cette acquisition reste la dictée. C'est également un moyen de sélection privilégié des examens et des concours (Ducard, Honvault & Jaffré, 1995). Les dictées ont bercé la jeunesse de millions de personnes. C'est un exercice qui peut être plaisant pour certains et cauchemardesque pour d'autres. Pourquoi y-a-t-il de bons et de mauvais scripteurs ? Des études montrent que le niveau des élèves est en baisse en orthographe grammaticale (Manesse et al.,2007). Comment remédier à cet état de fait ? En tant que future enseignante j'aimerais trouver les moyens pour enrayer ce phénomène.

L'enseignement des langues étrangères et du français sont des domaines qui me tiennent particulièrement à cœur. En première année de master, lors d'un travail dirigé en français, nous avons vu une vidéo d'une dictée négociée et j'ai trouvé cela fort intéressant. Tous les élèves prenaient plaisir à faire de l'orthographe. La phase de négociation au cours de laquelle les élèves expliquent pourquoi ils choisissent telle graphie est très enrichissante, tant pour le professeur que pour l'élève. Cela permet à l'enseignant de faire un état des lieux des connaissances de ses élèves via leur cheminement de pensée. Un élève pourrait très bien choisir une bonne graphie mais pour une mauvaise raison et l'enseignant n'en saurait rien. Ces négociations entre pairs sont donc pour les enseignants des sources d'informations essentielles. Pour les élèves en général mais peut-être plus encore pour l'élève en difficulté, la

confrontation avec ses camarades lui permet de comprendre par une formulation différente de celle qu'aurait utilisée le professeur les raisons du choix de telle graphie. Peu de temps après ma découverte de la dictée négociée, lors d'un stage de pratique accompagnée j'ai découvert le dispositif de la twictée. C'est une dictée négociée qui utilise twitter pour faire un travail collaboratif avec 2 autres classes qui peuvent se situer n'importe où dans le monde. Ce mode d'enseignement de l'orthographe qui utilise l'outil numérique m'a semblé performant. En me documentant sur les recherches en linguistique et psycholinguistique qui ont été faites sur l'orthographe, notamment celle de Jean-Pierre Jaffré (Jaffré, 1997), je me suis posée la question suivante :

La twictée permet-elle pour les élèves en difficulté une meilleure réussite de la chaîne d'accord dans le groupe nominal ?

Pour répondre à cette question nous allons dans une première partie théorique nous intéresser au système orthographique français, à son enseignement et à la position de l'élève face à l'orthographe. Dans un second temps, nous exposerons la problématique, les hypothèses et la méthodologie de recherche. Notre troisième partie sera consacrée aux résultats et à leur analyse. La discussion des résultats fera l'objet de la quatrième partie.

Première partie : Le cadre théorique

A Le système orthographique français

1. De l'écriture à l'orthographe

C'est à la fin du IV^e millénaire avant Jésus-Christ que l'écriture a été inventée dans le bassin mésopotamien et en Egypte. Les premiers signes d'écriture apparaissent pour répondre à des besoins pratiques : comptabiliser des têtes de bétail ou des sacs de grains mais aussi pour nourrir un imaginaire religieux ou littéraire. Les écrits pictographiques sont utilisés au-delà des frontières linguistiques mais « ils se révèlent rapidement couteux et trop rigides dans leur emploi et leur extension » (Ducard et al., 1995, p.31). Au cours des siècles, les sociétés vont donc privilégier les structures linguistiques (phonèmes, syllabes, morphèmes) qui s'adapteront le mieux à leurs besoins particuliers (Brissaud et al., 2011).

Comme le soulignent Brissaud et al., « si les écritures varient dans le temps et dans l'espace, leurs différences s'accroissent encore quand elles s'adaptent à une langue donnée et se transforment en orthographe » (2011, p.77).

Les orthographe du monde ont en commun un principe sémiographique, les unités graphiques renvoient à du sens, comme le graphème « s » qui marque le pluriel, et un principe phonographique, les unités graphiques renvoient à du son. L'écriture du français est majoritairement phonographique.

Ce qui distingue d'un point de vue sémiographique les orthographe européennes du chinois, c'est la séparation des mots par des blancs graphiques. Les caractères du chinois n'isolent pas des mots mais des morphèmes, c'est-à-dire des morceaux de sens. En Europe, l'apparition des blancs graphiques a constitué l'un des grands progrès de l'écriture car cela a permis de mieux repérer les unités de sens (Ducard et al., 1995).

2 L'orthographe

2.1 Définitions

Le dictionnaire de didactique des langues de Gallisson et Coste définit l'orthographe comme « la manière d'écrire les mots suivant un ensemble d'usages et de règles définis comme norme pour une langue donnée » (Gallisson et Coste, 1976, p.389). Le Larousse (2017) reprend cette définition. Ce sont les académiciens qui sont les garants de l'orthographe. Roland Lambert considère l'orthographe comme un instrument au service d'une communication écrite maîtrisée (Lambert, 2015). Ducard et al. (1995) proposent une autre définition qui met en relief le caractère muable de celle-ci : « L'orthographe est une forme fixée parmi les formes variables que la langue écrite pourrait présenter à nos yeux » (1995, p.22). Ils proposent également une deuxième définition qui souligne cette fois-ci la démarche cognitive associée à l'orthographe:« savoir écrire les mots, c'est être capable d'analyser leur structure linguistique pour en maîtriser la variation graphique » (1995, p.149). L'orthographe va évoluer au fil du temps, nous allons voir quelle est son histoire.

2.2 Histoire de l'orthographe

La langue française a constitué son alphabet à partir de l'alphabet latin, c'est pour cette raison qu'elle n'a jamais pu être phonétique (Brissaud et al., 2011). Les serments de Strasbourg (842) sont considérés comme l'acte de naissance du français et en représentent sa première trace écrite. Il n'est d'abord utilisé que dans les classes supérieures de la population localisées autour d'Orléans, de Paris et de Senlis. Partout ailleurs ce sont des dialectes qui sont usités. Pendant des siècles les scribes sont passés indifféremment d'une langue à l'autre en s'inspirant du modèle latin pour écrire le français (Brissaud et al., 2011). Nina Catach explique que l'écriture est le privilège des lettrés et qu'elle constitue un aide-mémoire (Catach, Duprez, Legris, 1980). L'ancien français va prendre le pas sur les autres dialectes mais le latin prévaut toujours à l'écrit. Tout va changer avec la promulgation de l'ordonnance de Villers-Cotterêts par François Ier le 15 août 1539 qui va faire du français la langue administrative. L'église, les juristes et les savants vont continuer à communiquer en latin au-delà des frontières. L'orthographe commence à s'uniformiser mais le peuple qui est illettré ne maîtrise ni le français parlé ni le français écrit. Au fil des réformes religieuses du XVI^e siècle et de l'ouverture des

écoles dans lesquelles les élèves apprennent à lire, l'orthographe du français va évoluer. (Lambert, 2015). Le 18^e siècle marque le début de sa normalisation. Sous l'impulsion de l'abbé d'Olivet, les académiciens réformateurs vont réaliser une réforme orthographique de grande ampleur puisque plus d'un mot sur quatre sera modernisé dans le Dictionnaire de l'Académie de 1740. Cette orthographe est à peu près la nôtre aujourd'hui (Brissaud et al., 2011). La création du système d'enseignement primaire non obligatoire en 1830 scellera la fin des réformes orthographiques. La langue française est codifiée par la grammaire française de François-Joseph-Michel Noël et Charles-Pierre Chapsal parue en 1823 et l'orthographe est validée par l'académie française (Lambert, 2015). Comme le soulignent Ducard et al. (1995), notre orthographe a de gros défauts mais représente notre « héritage » (1995, p.6) Elle doit « s'adapter à l'homme et non le contraire » (1995, p.6). Le Conseil supérieur de la langue française en a bien pris conscience et c'est pour cela qu'il a proposé en accord avec l'Académie française une réforme orthographique en 1990.

2.3 La réforme de l'orthographe

La réforme orthographique vise une meilleure adéquation entre la langue et son orthographe ce qui va permettre de réduire le temps de l'étude orthographique. Elle va donc faciliter l'apprentissage des élèves mais contrairement à ce que l'on aurait pu croire, cette réforme n'a pas été facile à mettre en œuvre. Brissaud et al. (2011) résument très bien la situation en ces termes : « Les orthographes sont au croisement de deux processus conflictuels, l'un qui cherche à maintenir une relation aussi étroite que possible avec une langue qui évolue et l'autre, plus conservateur, qui s'accommode des formes antérieures, même les moins utiles »(2011, p.79). Depuis la loi Guizot de 1835 qui avait rendu l'enseignement de l'orthographe obligatoire, il n'y avait eu aucune réforme, toutes les tentatives ayant échoué. Pour Roland Lambert (2015) ces échecs sont dus aux adultes qui « préfèrent faire de cette complexité une référence culturelle » (Lambert, 2015, p.7). Ils ont une vision figée de l'orthographe. Les polémiques suscitées par les rectifications de 1990 en témoignent. Cette réforme qui n'a pas de caractère obligatoire a d'ailleurs longtemps été ignorée. En ce qui concerne l'Education Nationale, ce n'est qu'en 2008 que les programmes vont stipuler que l'orthographe révisée doit être la référence. Ces

rectifications montrent que la norme peut évoluer et que plusieurs formes graphiques peuvent cohabiter dans l'usage.

Voici quelques-unes de ces règles : (www.orthographe-recommandee.info, 2004)

- Les adjectifs numériques composés sont systématiquement reliés par des traits d'union (ex : vingt-et-un, deux-cents).
- Dans les noms composés avec trait d'union du type pèse-lettre, lorsque le mot est au pluriel c'est le second élément qui en prend la marque.
- L'accent circonflexe disparaît sur i et u. On le maintient néanmoins dans les terminaisons verbales du passé simple, du subjonctif et en cas d'ambiguïté.
- Les mots empruntés forment leur pluriel de la même manière que les mots français et sont accentués conformément aux règles qui s'appliquent aux mots français.
- Comme celui de faire, le participe passé de laisser suivi d'un infinitif est invariable (elle s'est laissé maigrir).

Après avoir retracé brièvement l'histoire de l'orthographe, interrogeons-nous sur la place qu'elle occupe dans notre société.

2.4 Place de l'orthographe dans la société

La fonction de l'orthographe est de donner forme à un message, elle est au service de la production écrite. « L'orthographe permet d'élargir la capacité de dialogue de chacun avec le monde entier » (Ducard et al., 1995, p.97). L'écrit occupe une place prépondérante dans la société car il a une fonction de communication : nous en avons besoin dans notre vie personnelle, sociale, professionnelle. Il est important de rédiger correctement des textes et donc d'avoir une bonne orthographe. Roland Lambert souligne d'ailleurs qu'une orthographe défailante peut brouiller la communication (Brissaud et al., 2011). Comme l'écrivent Manesse et al. (2007), le certificat d'études a été le premier outil populaire de promotion sociale et l'orthographe en constituait la clé de voute. De nombreuses générations ont été marquées par la dictée du certificat d'études qui attribuait la note 0 éliminatoire aux élèves qui avaient commis cinq fautes. De nos jours encore, la maîtrise de l'orthographe est vérifiée par une dictée pour le diplôme national du brevet qui

compte pour 10% de la note de français. Elle l'est également au concours de recrutement de professeurs des écoles où sur quarante points, cinq points sont retirés pour une maîtrise insuffisante. Chacun se positionne différemment vis-à-vis de l'orthographe : on peut la « respecter, la vénérer, la sacraliser ou au contraire la rejeter » (Ducard et al., 1995, p22). Les élèves français sont-ils désavantagés par rapport à leurs camarades européens ?

2.5 Quels sont les critères qui rendent une langue plus facile qu'une autre ?

Brissaud et al. dans leur ouvrage *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui* (2011) mettent en évidence les principaux critères qui rendent une langue plus facile qu'une autre, nous les indiquons ci-après :

- La relation entre graphème et phonème : plus la relation entre un graphème et un phonème est simple et plus sa production est facile. L'orthographe du finnois est dite transparente car chacun de ses graphèmes correspondent à un seul phonème. L'orthographe du français est plus opaque car elle comporte environ 130 graphèmes pour une trentaine de phonèmes.

- La distance qui sépare la morphologie orale d'une langue de celle de son orthographe : l'oral du verbe chanter au présent de l'indicatif comporte 3 formes différentes [fāt], [fātõ], [fâte] alors qu'à l'écrit on en compte 5 (chante, chantes, chantons, chantez, chantent), l'oral du verbe espagnol « cantar » en compte 6 à l'oral comme à l'écrit et l'oral du verbe allemand « singen » en compte 4.

- Le dernier critère provient du nombre d'homophones d'une langue : plus ils sont nombreux et plus l'effort orthographique va être important. Les langues françaises et anglaises comportent bien plus d'homophones que les langues espagnoles ou italiennes.

Nous pouvons donc constater que l'orthographe française est complexe, regardons de plus près comment elle se construit.

2.6 Construction du système orthographique

Nina Catach a formalisé et théorisé notre système orthographique et tous les éléments que nous allons fournir sont inspirés de ses travaux.

Notre système orthographique repose sur un système alphabétique qui se compose d'un nombre limité de signes mais avec une possibilité infinie de faire des mots. À l'origine, la lettre devait servir à transcrire les sons du langage d'une façon biunivoque c'est-à-dire qu'à tout graphème correspond un seul phonème et réciproquement. Si ce principe est appliqué la langue est dite transparente comme nous l'avons évoqué précédemment. L'alphabet utilisé pour le français n'est pas une création originale, c'est la reprise de l'alphabet latin. Il y a peu de mots "phonétiques" en français, puisqu'il n'y a pratiquement pas de phonème n'ayant qu'une transcription graphique. Le français n'est donc pas une langue transparente comme peut l'être le finnois (Brissaud et al., 2011).

La lettre est une unité de l'alphabet qui en compte 26. Seule ou combinée avec d'autres, elle participe à la construction du graphème qui est la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes. Le graphème est constitué d'une ou de plusieurs lettres. Le phonème est la plus petite unité phonique d'une langue.

Le système phonologique français est composé de trente-sept phonèmes. Dix-huit sont dits consonantiques : ils mettent en jeu les vingt consonnes de l'alphabet. Seize sont dits vocaliques et mettent en jeu les six voyelles. Trois sont intermédiaires et appelés semi-consonantiques ou semi-vocaliques. Les phonèmes sont transcrits en Alphabet phonétique international (Cf. Annexe 3). Le français compte environ 130 graphèmes (ou 175 selon d'autres auteurs comme que le soulignent Fayol et Jaffré). Nina Catach (Catach et al., 1980) va opérer un classement qui va être très important pour pouvoir ensuite analyser les erreurs commises. Elle va faire ressortir 33 archigraphèmes qui regroupent les particularités distinctives de deux ou plusieurs graphèmes. Il s'agit de :

« A.E.I.O.U.EU.OU.AN.IN.ON.UN.ILL.Y.OI.OIN.P.B.T.D.C.G.F.V.S.Z.X.CH.J.L.R.M. N.G.N. ». L'orthographe française se divise en deux catégories : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

2.7 L'orthographe lexicale :

Une langue et son orthographe sont constituées d'un lexique qu'il faut distinguer du vocabulaire. Voici une définition de ces deux termes donnée par le dictionnaire de

didactique des langues de Gallisson et Coste (1976, p.317): « Le couple lexique/vocabulaire relève assez exactement des oppositions langue/parole (terminologie de Saussure) et langue/discours (terminologie de G.Guillaume) : lexique renvoyant à la langue et vocabulaire au discours. Le lexique est constitué d'unités virtuelles : les lexèmes. Quand les lexèmes s'actualisent dans le discours, ils deviennent des vocables. L'ensemble des vocables constitue le vocabulaire ». Pour écrire des mots on va certes s'appuyer sur la connaissance des correspondances entre phonèmes et graphèmes, sur les régularités ou sur des connaissances morphologiques mais il va falloir apprendre les graphèmes particuliers qui composent chaque mot. Plusieurs facteurs vont compliquer la mémorisation de l'orthographe des mots en français, c'est ce que mettent en avant Brissaud et al., (2011) en dressant la liste suivante :

- La fréquence du mot : comme la mémorisation repose sur la fréquence des rencontres, un mot rarement rencontré sera plus difficile à écrire (ex : maison et ménin).
- La fréquence des correspondances graphèmes-phonèmes : un graphème rare rendra un mot difficile à écrire même si son usage est fréquent (ex : toboggan).
- Le nombre de graphèmes potentiels : certains phonèmes se transcrivent par un seul graphème (ex : /u/ et /ʃ/ comme dans mouche) mais pour d'autres le choix est plus large (ex : /ɛ / dans reine et rainette).
- Les lettres muettes : de nombreux mots se terminent par une lettre muette et il est compliqué de se souvenir de laquelle il s'agit (ex : souris, toupie). Curieusement les mots qui s'écrivent comme ils se prononcent ne sont pas les plus faciles à écrire car on a tendance à vouloir rajouter une lettre finale comme ce peut être le cas pour « charlatan » car les mots se terminant par /ã/ se terminent souvent par « ant, and ou ent ».
- La distinction graphique des mots homophones : cela touche des mots courts et fréquents (ex : père, pair, paire) y compris les mots qui ont la même étymologie (ex : balade, ballade). Ne pas connaître le sens du mot va encore complexifier la tâche de l'élève.

Connaitre l'orthographe lexicale ne suffit pas puisque certains mots varient et d'autres pas. Il faut donc également s'intéresser à l'orthographe grammaticale.

2.8 L'orthographe grammaticale

Les variations des mots sont rarement audibles en français : un chat, deux chats, contrairement à l'italien : un gatto, due gatti (Brissaud et al., 2011). L'orthographe grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques. Il s'agit des accords entre le groupe nominal et le groupe verbal, et des accords au sein même du groupe nominal. Ces accords sont visibles via les morphogrammes grammaticaux et lexicaux, donc les désinences que vont prendre les mots dans la phrase. Les verbes ont trois marqueurs (le temps, la personne et le nombre), tandis que les noms, les adjectifs et les déterminants ne sont marqués que par la personne et le nombre. L'orthographe grammaticale se transmet au moyen de règles qui nécessitent non seulement d'être comprises, apprises mais elles obligent en plus l'apprenant à effectuer une analyse de la langue (Manesse et al., 2007). La complexité de cette compétence métalinguistique est largement sous-estimée selon (Brissaud et al., 2011).

2.8.1 La chaîne d'accord dans le groupe nominal

Le nom forme un ensemble solidaire avec le déterminant et l'adjectif, il forme le noyau du groupe et il va leur donner ses marques : on dit qu'il est le « donneur ». Le déterminant et l'adjectif qui les reçoivent sont les « receveurs ». Ils s'accordent avec le nom. (Brissaud et al., 2011)

2.8.1.1 Le nombre

La source du pluriel n'est pas la même pour le nom et pour l'adjectif ou le déterminant. La source du pluriel du nom se trouve dans le rapport entre la réalité et la langue : c'est parce que le scripteur veut noter la pluralité que le nom est au pluriel. La source du pluriel pour le déterminant ou l'adjectif se trouve dans le rapport qu'ils entretiennent avec le nom à l'intérieur de l'énoncé : on dit que le groupe nominal constitue une chaîne d'accord (Brissaud et al., 2011).

C'est l'une des notions fondamentales que les élèves vont devoir maîtriser en orthographe grammaticale. Elle est compliquée pour les apprenants car ils ne voient

pas de prime abord l'organisation hiérarchique du groupe nominal, pour eux il ne s'agit que d'une suite de mots. Lorsqu'ils commencent leur apprentissage de l'écrit, on leur fournit différentes aides comme le signal, la proximité, le comptage. Les élèves vont prendre appui sur ces éléments pour marquer le pluriel. Les déterminants « les », « des », « ces » leur servent de signal pour marquer le mot qui suit mais l'absence de déterminants caractéristiques comme dans la séquence « de longs travaux » va les priver du signal qui déclenche chez eux le marquage du nom. S'ils ne parviennent pas à se détacher des aides qui leur ont été données, elles deviendront des obstacles (Brissaud et al., 2011).

2.8.1.2 Le genre :

Le genre est une catégorie morphologique du nom. La majorité des noms a un genre fixe, masculin ou féminin. On dit que le genre est inhérent au nom. Le genre est complexe à plusieurs titres (Brissaud et al., 2011):

- L'univers des mots n'est pas divisé comme dans le monde réel entre masculin et féminin.
- Les mots variables ne varient pas tous en genre.
- Les mots variables en genre n'ont pas tous une variation qui s'entend.
- La marque « e » ne représente pas toujours un féminin.

Tout élève français a une connaissance implicite du genre puisqu'il a appris le genre en même temps qu'il a appris à parler, sans s'en apercevoir. Cette facilité va se transformer en problème car l'accord en genre semble être simple alors qu'il n'en est rien. Les erreurs persistantes au-delà de l'école primaire en témoignent. Le deuxième problème tient au fait que l'on a tendance à surévaluer les connaissances des élèves parce qu'ils transcrivent correctement dès le CE1 : « petite, belle, grande, grise ». On pense qu'ils appliquent la règle et on ne comprend pas pourquoi ils font des erreurs. En réalité, « c'est la compréhension pleine et entière du genre, de ses marques, de l'accord, du groupe nominal, qui fait encore défaut » (Brissaud et al., 2011, p.173).

Mais comment leur enseigne-t-on ces règles ? C'est ce que nous allons étudier maintenant.

B L'enseignement de l'orthographe

1. Pédagogie traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe

Béatrice et Philippe Pothier (2005) considèrent qu'il est laissé à l'apprentissage de l'orthographe une place plus importante en France qu'ailleurs. A partir du 18^e siècle, l'orthographe va devenir une discipline dominante de l'école primaire. C'est en 1732 que l'on différencie pour la première fois l'orthographe de principe (grammaticale) de l'orthographe d'usage (lexicale) (Brissaud et al., 2011).

La pédagogie traditionnelle de l'enseignement de l'orthographe privilégiait l'apprentissage par cœur d'un nombre important de règles qu'il fallait appliquer dans de très nombreux exercices pour tenter de les mémoriser. L'orthographe était travaillée pour elle-même au travers d'écrits variés. L'élève devait donc savoir orthographier tout correctement, peu importe le type de production écrite dans laquelle il était engagé (Manesse et al., 2007).

Le premier exercice d'orthographe développé au tout début du 19^e siècle est la cacographie : les élèves doivent corriger les fautes introduites délibérément dans un texte. Cette méthode a eu beaucoup de succès car elle attisait la curiosité des élèves et les rendait actifs mais elle a été délaissée car elle risquait de faire mémoriser des formes erronées aux élèves. Elle a été transformée par des exercices à trous que l'on connaît encore aujourd'hui (Brissaud et al., 2011).

1.1. Critiques de cette pédagogie traditionnelle

Brissaud et al. (2011) sont d'avis qu'enseigner l'orthographe c'est bien sûr transmettre des connaissances mais qu'il est surtout primordial que les élèves sachent les mobiliser dans leurs écrits. En faisant travailler l'orthographe pour elle-même, l'élève cerne mal les enjeux de cette dernière. L'enseignant doit, dans sa pratique pédagogique, faire comprendre aux élèves que, si l'on apprend l'orthographe, c'est en fin de compte pour savoir écrire (Ducard et al., 1995). Roland Lambert (2015) les rejoint sur ce point en expliquant que le savoir orthographique ne

doit pas être considéré comme « un objet externe » (2015, p.9) mais plutôt comme un « outil intégré à des actes linguistiques plus globaux » (2015, p.9). Il déplore d'ailleurs que les manuels d'enseignement de l'orthographe ne tiennent pas compte du point de vue des apprentis (Lambert, 2015). Il s'agit de tisser un lien fort entre orthographe et écriture car pour les élèves ce sont deux disciplines différentes. Ce n'est que lorsque leurs textes sont lus par leurs pairs et qu'ils deviennent eux-mêmes lecteurs de leurs camarades qu'ils prennent conscience de l'enjeu de l'orthographe (Brissaud et al., 2011).

2. Les processus d'apprentissage des élèves en orthographe.

L'apprentissage de l'orthographe ne commence pas avec la connaissance de l'écriture mais bien en amont : l'apprenant a construit sa graphie sur la base de la phonie, c'est pour cette raison qu'un élève de CE1 écrira le mot « taxi » spontanément « taksi » (Pothier, 2005).

Mais comment l'enfant acquiert-il les mécanismes de l'orthographe ? Pourquoi et à quel moment se trompe-t-il ? Nous n'en savons quasiment rien explique Nina Catach dans « l'enseignement de l'orthographe » (Catach et al., 1980).

Ce que l'on sait sur le processus d'apprentissage, c'est qu'il comprend plusieurs phases : le temps de la découverte, celui de l'approfondissement, celui de la clarification et enfin de l'automatisation. Il est difficile pour l'enseignant de savoir dans quelle phase se situe chacun des élèves de sa classe (Brissaud et al., 2011).

Quoiqu'il en soit, le système orthographique français oblige à mettre en œuvre des processus réflexifs de nature métalinguistique (Manesse et al., 2007). Pour Ducard et al. (1995), le processus d'apprentissage se fait en 2 étapes : l'élève active le lexique à sa disposition, par exemple pour écrire « il peut » il va activer plusieurs orthographes possibles de ce mot comme « peu, peux » puis il va choisir ce qui lui semble être le bon mot. Ce choix va bien entendu dépendre de son degré de compétences. La maîtrise des marques morphographiques passe par la « construction de catégories cognitives spécifiques » qui est une tâche très complexe (Ducard et al., 1995, p.148).

Le « s » du pluriel est l'une des premières marques que repèrent les apprenants. La psycholinguistique établit que les élèves n'apprennent pas le pluriel du nom, de

l'adjectif et du verbe à la même vitesse. Ce sont les savoirs disponibles qui vont servir à découvrir des savoirs nouveaux. L'enseignant va enrichir progressivement les notions de base acquises par l'élève et adapter les exercices pour que la difficulté soit progressive. Il faut laisser aux élèves le temps d'apprendre (Ducard et al., 1995) et c'est en variant les angles d'attaque et en multipliant les moments de réflexion et de questionnement que l'on parviendra à des résultats satisfaisants (Brissaud et al., 2011).

Pour un apprentissage progressif en orthographe lexicale, on peut s'appuyer sur les échelles de fréquence des mots comme Manulex, Dubois-Buyse, Eole.

En ce qui concerne l'orthographe grammaticale, les progressions doivent tenir compte de la possibilité de compréhension des notions en jeu qui doivent d'ailleurs correspondre aux structures que les élèves utilisent dans leurs écrits (Brissaud et al., 2011). Ce point de vue rappelle celui de Vygotski avec son concept de la zone proximale de développement.

Une observation a été menée pendant deux ans auprès d'élèves de 6^e et de 5^e pour savoir comment ils résolvent les problèmes posés par les accords dans les chaînes morphogrammiques. Les conclusions ont montré que plus un mot est proche du pivot et plus il est facile à orthographier. Dans les petits chats, le « s » est plus souvent omis à « chats » qu'à « petits ». Un mot placé à droite du pivot a plus de chance d'être accordé qu'un mot placé à gauche. Dans la phrase : « Effrayés par le bruit, les enfants s'enfuient », l'adjectif antéposé n'est pratiquement jamais accordé. Enfin si l'on nomme rupteur tout mot non variable (relatif, préposition...) qui interrompt la chaîne d'accord, on peut dire que tout rupteur introduit une difficulté supplémentaire. C'est le cas du voisin dans « les enfants du voisin jouent sur le trottoir » (Ducard et al., 1995, p.155). Intéressons-nous de plus près à la dictée.

3. La dictée

La dictée est un exercice scolaire ayant pour but l'enseignement et le contrôle de l'orthographe (Larousse, 2017). C'est la transformation d'un matériau sonore en traces graphiques et non la mobilisation de compétences graphiques au service d'idées. (Lambert, 2015). Elle est considérée comme l'exercice d'attention et de

mémoire par excellence (Ducard et al., 1995) mais avant tout comme un outil de contrôle des connaissances (Lambert, 2015).

3.1 Historique

Connue dès le 17^e siècle, c'est dans le deuxième tiers du 19^e siècle que la dictée prend son essor. Elle est choisie pour contrôler l'apprentissage de l'orthographe. La première forme de dictée repose sur une orthographe passive puisque sous la dictée du maître, un bon élève écrit au tableau devant les autres en épelant chaque mot, ses camarades se contentant d'écrire ce qu'il épèle ou ce qu'il écrit. Puis progressivement apparaît la dictée de règles où sont réunies des suites de phrases autour d'une règle. Les enseignants composent également des textes pour regrouper en quelques lignes un grand nombre de difficultés. A partir de 1857 la qualité des textes deviendra prioritaire et ce sont des textes littéraires qui seront choisis (Brissaud et al., 2011).

Pour préparer leurs élèves au certificat d'études, les enseignants leur feront même pratiquer jusqu'à trois dictées par jour (Brissaud et al., 2011). Le barème très sévère du 5 fautes 0 (2 points retirés pour chaque faute de grammaire) incitant au bachotage (Manesse et al., 2007). La dictée classique a subi de nombreuses métamorphoses au cours du temps. Les instructions officielles de 1977 font état de nombreuses formes de dictées et c'est encore le cas aujourd'hui : la dictée copie, abrégée, l'autodictée, la dictée muette, la dictée dirigée, commentée, autocorrective, version, cordiale, de contrôle, la lecture orthographiée, la fiche autocorrective, la dictée à trous, à choix multiple, la twictée. Ces différents dispositifs favorisent l'exercice de l'attention réfléchie sur les faits graphiques.

Mais la dictée a également des côtés négatifs et nous allons les évoquer.

3.2 Critiques

Des critiques de plusieurs ordres s'élèvent contre la dictée.

Pour Brissaud et Cogis (2011) « s'en tenir à la dictée classique risque d'isoler l'orthographe dans les esprits des élèves » (2011, p.22) alors qu'ils devraient être convaincus que « c'est une dimension importante de la communication écrite » (2011, p.22).

Béatrice et Philippe Pothier désapprouvent les textes d'auteurs en dictée à moins d'avoir préalablement travaillé soigneusement le lexique et la syntaxe que les élèves vont rencontrer, il s'agit donc dans ce cas d'une dictée préparée.

En proposant des textes d'auteurs, les élèves sont certes en contact avec une langue de qualité mais elle n'est pas adaptée à leurs besoins d'écriture dans les diverses disciplines, ce qui constitue l'une de ses limites. Les enseignants proposent de surcroît un extrait où les difficultés sont concentrées, ce qui va inévitablement pousser les élèves à la faute. De plus, il est difficile d'évaluer la difficulté d'une dictée puisqu'on ne connaît pas avec certitude les mots connus des élèves. La fréquence des mots n'est d'ailleurs pas prise en compte. Un élève de primaire a-t-il vraiment besoin de savoir écrire « charretée » ? (Brissaud et al., 2011) ou de savoir accorder le participe passé avec l'auxiliaire avoir lorsque ce dernier est placé avant le verbe conjugué ? (Manesse et al., 2007).

Les réactions aux excès de la dictée s'élèvent même dans les sphères dirigeantes avec Jules Ferry mais sans succès. La proposition de supprimer la dictée au certificat d'études et d'évaluer l'orthographe dans la rédaction soulève un tollé auprès des enseignants en 1890 (Brissaud et al., 2011).

La commission présidée par l'inspecteur général de lettres Marcel Rouchette en 1961 qui a été créée en vue de préparer une réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire critique le barème appliqué pour la dictée : 5 fautes 0. Ce barème pèse trop lourdement sur le destin des élèves. De plus, « la peur de la faute paralyse l'esprit et gêne les apprentissages » (Brissaud et al., 2011, p.118).

Duccard, Honvault et Jaffré avancent une critique socio-psychologique de la dictée qui institutionnalise l'échec en orthographe en créant « une classe d'appartenance de sujets identifiés à un degré zéro – ou voisin de la nullité- de compétence dans ce domaine » (Ducard et al., 1995, p.207).

Plus proche de nous, l'évaluation de l'autodictée est également pointée du doigt puisqu'on ne sait pas vraiment si on évalue une compétence orthographique ou une bonne mémorisation (Pothier, 2005).

Quelle est l'efficacité de la dictée ?

Le maître n'inscrivait au certificat d'études que les élèves susceptibles de le réussir et malgré les deux dictées par jour, il ne présentait jamais plus de la moitié de ses élèves, ce qui signifie que la moitié de la classe ne parvenait pas à faire moins de cinq fautes. Cela pousse à s'interroger sur l'efficacité de la dictée (Brissaud et al., 2011).

En 1954, une enquête comparative menée auprès de 46 classes de cours moyen, la moitié pratiquant la dictée et l'autre moitié des exercices de français a montré que la dictée n'avait pas d'influence sur les progrès en orthographe des élèves (Brissaud et al., 2011).

L'efficacité de la dictée n'a pas été prouvée scientifiquement, Brissaud et al. (2011) trouvent donc étonnant de lire dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2006 que « la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation » (Brissaud et al., 2011, p.121) même si il est ajouté que « c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise » (Brissaud et al., 2011, p.121). Regardons de plus près ce que disent les programmes.

4. Les programmes

L'école a toujours eu le souci de l'enseignement de l'orthographe. La place de cet enseignement était même jugée exorbitante par Jules Ferry et Ferdinand Buisson qui se sont efforcés de la limiter (Chervel, 2008). Les instructions officielles en matière d'orthographe ont longtemps prôné un apprentissage par la répétition et l'entraînement intensif en « dress[ant] l'élève à orthographier tout correctement, quelle que soit la situation d'écrit dans laquelle il se trouve » (Manesse et al., 2007, p.36). Jusqu'aux années 1980, l'acquisition de l'orthographe est l'objectif premier de l'école primaire qui s'y consacre presque entièrement (Brissaud et al., 2011). Les programmes de 2002 tranchent avec cette conception puisqu'ils optent pour un apprentissage progressif et insistent sur l'importance de développer chez les élèves une attitude réflexive vis à vis de la langue et non de faire pratiquer « des exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe » (B.O hors-série n°1 du 14 février 2002, p75).

Cette attitude réflexive est toujours prônée actuellement. Les programmes de 2002 comme ceux de 2008 précisent que les élèves doivent dès la fin du CE1 savoir marquer l'accord sujet/verbe dans les situations régulières, repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal et distinguer les principaux homophones grammaticaux « et/est ; ces/ses ; s'est/c'est » que ce soit en situation d'écriture spontanée ou sous la dictée. (BO hors-série n°1 du 14 février 2002, p75 et Bo hors-série n°3 du 19 juin 2008, p22). L'objectif est qu'à la fin de l'école primaire les élèves qui ont été entraînés à réfléchir sur la manière dont on peut orthographier un mot possèdent un savoir minimum mais fondamental de l'orthographe commune. Ils doivent être capables de prendre du recul sur leur production écrite et mener seuls la révision de leurs textes en utilisant les outils adéquats qui les aideront à corriger leurs erreurs (Manesse et al., 2007).

Brissaud et al. (2011) font remarquer que ces programmes sont très ambitieux pour bon nombre d'élèves car pour pouvoir appliquer une règle d'accord il ne suffit pas de réciter la règle mais savoir opérer une catégorisation des mots et comprendre les liens qui les unissent, ce qui est loin d'être acquis par les élèves.

Les programmes de 2015 n'ont pas un tel niveau d'exigence. Dans le domaine « Comprendre le fonctionnement de la langue », les compétences orthographiques à faire acquérir aux élèves sont lexicales et syntaxiques. Il s'agit pour eux d'une part de: « mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu, d'étendre [leurs] connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris ». Ils doivent aussi « identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique, raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, orthographier les formes verbales les plus fréquentes et identifier des relations entre les mots »(BO du 26 novembre 2015, p.12). Jusqu'en CE2 inclus, « les élèves ont découvert le fonctionnement des chaînes d'accord et en particulier la variation singulier/pluriel » (BO du 26 novembre 2015, p.118) et au cycle 3 « ils gèrent les accords en genre et en nombre » (BO du 26 novembre 2015, p118) dans le groupe nominal et les accords sujet/verbe, avec un sujet plus ou moins éloigné du verbe, voire inversé. Concernant la dictée, les programmes invitent à l'utiliser fréquemment en cycle 2 tout d'abord sous la forme de courtes dictées de syllabes et de mots, puis de dictées toujours courtes mais sous des formes variées « suivies de l'examen collectif des

problèmes rencontrés » (BO du 26 novembre 2015, p.25) . Elles doivent être pratiquées de manière rituelle pour permettre aux élèves « d'intégrer les règles et leurs procédures d'application, en faisant exercer les raisonnements adaptés sur des phrases progressivement plus complexes » (BO du 26 novembre 2015, p25). La dictée n'apparaît plus nommément pour le cycle 3. Dernièrement, Jean-Michel Blanquer a fait part de son souhait de mettre en place à la rentrée scolaire 2018 une dictée par jour pour améliorer l'enseignement de l'orthographe.

5. Des pistes pour améliorer l'efficacité de l'enseignement de l'orthographe

Les recherches ont permis de dégager de nombreux dispositifs permettant une meilleure acquisition de l'orthographe par les élèves, nous allons aborder ceux qui ont retenu notre attention.

5.1 Le statut de l'erreur

L'évolution de la didactique nous a fait prendre conscience qu'il ne faut plus parler de fautes d'orthographe mais d'erreurs. Cela va plus loin qu'un simple changement de dénomination. Depuis les travaux de Bachelard, une nouvelle conception de l'erreur est apparue, c'est pour lui « l'inachèvement fondamental de la connaissance » (Ducard et al., 1995, p.214). Nina Catach en parle comme d' « un instant dans un processus de connaissance » (Ducard et al., 1995, p.11).

« L'erreur repose sur des bases conceptuelles qu'il ne faut pas chercher à gommer mais plutôt à en saper les fondements, si on veut empêcher la formation d'obstacles cognitifs » (Brissaud et al., 2011, p.50).

La mise en place d'une typologie des erreurs va permettre à l'enseignant de faire une évaluation diagnostique des performances orthographiques de ses élèves afin d'orienter en conséquence son action pédagogique (Ducard et al., 1995). Les typologies sériant les erreurs des élèves sont nombreuses, voici celles que nous avons retenues.

Nina Catach classe les erreurs en 6 catégories : les erreurs extragrammiques, phonogrammiques, morphogrammiques, logogrammiques, idéogrammiques et les erreurs à dominante non fonctionnelle (Cf..Annexe 2).

Béatrice et Philippe Pothier utilisent une typologie simple pour que les élèves et leurs parents sachent placer eux-mêmes les erreurs commises dans le type qui convient : elles sont de type phonétique, lexical et syntaxique.

Manesse et al. (2007) distinguent 4 grands types d'erreurs : les erreurs de langue, les erreurs relevant de la grammaire, les erreurs d'orthographe lexicale et les erreurs de signes orthographiques.

Les erreurs doivent devenir matière à réflexion en classe : elles peuvent être le point de départ de discussions avec les élèves sur les représentations qui ont conduit à ces formes erronées (Manesse et al., 2007), elles peuvent aussi faire l'objet d'un classement.

5.2 Rendre les élèves autonomes

L'enseignant doit entraîner l'élève à exercer lui-même sa critique et sa vigilance. Par l'observation raisonnée, l'élève acquiert un comportement de correcteur de plus en plus autonome et une attitude plus active dans le processus de la lecture-écriture (Ducard et al., 1995). Il faut habituer les élèves à identifier les outils dont ils vont avoir besoin pour réviser leurs productions. « Production écrite et savoirs métagraphiques constituent les deux facteurs actifs de l'acquisition de l'orthographe » (Ducard et al., 1995, p.158).

5.3 Favoriser la mémorisation

Il faut aider les élèves à « transformer les compétences orthographiques en références concrètes sous la forme d'affiches, de cahiers, de fichiers [car] pour être utile, le savoir orthographique doit être visible, accessible et pratique » (Lambert, 2015, p.9). De plus, des outils de différentes natures (listes, schémas, cartes heuristiques, tableaux...) correspondent à leurs différents « types de mémoires » (Ducard et al., 1995, p.231).

Les psychologues de la mémoire ont expliqué que l'on retient mieux ce qu'on manipule, c'est pour cette raison que les programmes encouragent les activités de manipulations : des travaux sur la famille des mots, le repérage des radicaux, des préfixes, des suffixes ont donc une grande importance. Bernard Lahire insiste sur

l'importance d'une pratique précoce de découpage et de manipulation de mots qui va préparer les élèves au savoir grammatical.

5.4. La révision orthographique

Les élèves sont censés relire leurs textes pour corriger leurs erreurs mais le souci c'est qu'ils n'ont qu'une vague idée de ce que cela signifie vraiment, ils pensent d'ailleurs avoir écrit correctement. L'enseignant doit leur apprendre à regarder aux bons endroits en se posant les bonnes questions. Brissaud et al. (2011) proposent deux outils de révision orthographique.

Il y a tout d'abord le balisage du texte. Pour s'approprier cette démarche, l'enseignant dans un premier temps va montrer au tableau comment il procède : il va utiliser des fléchages, des encadrements, des soulignements, il va marquer les catégories des mots rencontrés. Puis les élèves vont venir le faire au tableau sur une autre phrase. Pour l'étape suivante ils seront en binôme pour terminer individuellement.

La grille typologique des erreurs est un autre outil. L'enseignant donne aux élèves le début d'un texte produit par un élève d'un niveau de classe inférieur dont les erreurs ont été soulignées par l'enseignant mais non corrigées. En binôme, les élèves corrigent les erreurs, l'enseignant valide, puis les élèves en proposent un classement. Après confrontation des différents classements, une typologie est mise au point. La suite du texte est donnée aux élèves pour mettre la typologie à l'épreuve. Elle est ensuite affinée et complétée.

L'objectif est d'amener progressivement les élèves à prendre en charge la révision orthographique de leurs écrits et c'est par l'acquisition d'outils méthodologiques que leurs relectures seront efficaces. Cela structure l'apprentissage de la gestion de l'orthographe, la trace des questionnements des élèves reste visible. Ils pourront y revenir au besoin. L'acquisition de ces outils est en lien avec le domaine 2 du socle commun : « Des méthodes et outils pour apprendre ».

5.5 Pratiquer une évaluation positive

Nous avons vu que la dictée est l'outil principal d'évaluation des connaissances orthographiques des élèves. Or comme le souligne Nina Catach, « l'enfant est noté

non sur ce qu'il sait (positivement), mais sur ce qu'il ne sait pas (négativement)» (Catach et al., 1980, p.4) contrairement aux autres matières. La faute a une place centrale dans l'orthographe. « Le barème 10 fautes égalent 0 est contre-productif » (Brissaud et al., 2011, p.20) : si on prend une dictée de 100 mots, que l'élève fasse 10 fautes ou 90, il obtiendra 0. Qu'il progresse en passant de 90 fautes à 10 fautes, il aura toujours 0. Ce n'est pas encourageant pour l'élève qui reçoit une image négative de lui-même. Il va vite se convaincre qu'il ne peut rien changer et va se décourager. Le fait de remplacer le terme faute par erreur n'a pas changé grand-chose selon Brissaud et al. (2011). Au lieu de sanctionner négativement, il est préférable de donner confiance à l'élève (Lambert, 2015). Beaucoup de chercheurs ont démontré la vanité d'une dictée sanction qui ne pouvait que décourager les apprenants et qui en plus n'était en rien une évaluation des compétences (Pothier, 2005). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 a repris ces idées scientifiques et engage les enseignants à « éviter une notation sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès ». L'approche de l'évaluation doit donc être repensée en ce qui concerne la dictée.

Il existe plusieurs types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, formative, formatrice, sommative. Laquelle choisir ?

Chacune a sa spécificité propre, étroitement liée à la pédagogie de l'enseignant. Pour Ducard et al. (1995), il est important pour l'enseignant de faire une évaluation diagnostique des performances orthographiques de ses élèves en catégorisant le type d'erreurs commises de telle sorte qu'il puisse orienter en conséquence son action pédagogique.

L'évaluation formatrice est généralement moins utilisée bien qu'elle fournisse de nombreux avantages. La pédagogie de l'orthographe implique une formation de l'auto-évaluation (Ducard et al., 1995). En formant les élèves à retrouver leurs erreurs, ils vont faire un pas de plus vers la connaissance orthographique. En s'autoévaluant, l'élève va prendre conscience de ses domaines de compétences et des difficultés qu'il doit encore surmonter. Le fait d'être impliqué va peut-être lever ses inquiétudes.

L'enseignant doit mettre en évidence le chemin parcouru malgré les erreurs commises, il faut donc évaluer les progrès. C'est ici qu'intervient l'évaluation sommative. C'est parce que les élèves verront qu'ils progressent en orthographe qu'ils auront le courage de « poursuivre un apprentissage long et couteux » (Brissaud et al., 2011, p22). En évaluant par exemple le pourcentage des chaînes d'accord correctes dans l'ensemble du texte, les élèves verront d'un texte à l'autre leur progression (Brissaud et al., 2011).

Que doit-on évaluer ?

Il faut fixer des objectifs limités ne rendant pas la faute inévitable. Autrement dit, il ne faut pas tout évaluer en même temps. L'élève qui va produire un texte se trouve en situation de surcharge mentale car il doit mener de front plusieurs tâches « la recherche d'idées, l'élaboration de phrases, la transcription des mots, [...] le contrôle orthographique » (Brissaud et al., 2011, p.11). L'enseignant ne doit donc pas s'attendre à obtenir du point de vue orthographique un résultat d'un niveau aussi élevé que si l'élève n'avait eu que cela à gérer (Brissaud et al., 2011). Il faut que ce qui est évalué soit clairement identifiable par l'élève, c'est pour cette raison que sur les évaluations apparaissent désormais clairement les compétences évaluées avec si possible les critères de réussite. L'évaluation doit porter sur des savoirs accessibles qui auront été effectivement appris (Brissaud et al., 2011). En utilisant une dictée d'auteur, il y a inévitablement dans le passage choisi des items qui n'auront pas encore été travaillés, les évaluer quand même reviendrait à faire comme le dit Pierre Merle une « évaluation croche-pied » (Merle, 2012, p.13).

Lambert préconise d'évaluer séparément l'orthographe lexicale et grammaticale ce en quoi il rejoint l'idée de Ducard sur la catégorisation des erreurs. Brissaud et al. (2011) partagent également cet avis en soulignant que l'orthographe lexicale relève de la mémorisation alors que l'orthographe grammaticale relève de l'analyse.

Quand doit-on évaluer ?

Ni trop tôt, ni tout le temps car les progrès sont souvent difficilement quantifiables chez les plus jeunes et il faut préserver l'envie d'apprendre. Brissaud et al. (2011) proposent une dictée diagnostique : c'est le même texte qui est proposé trois fois dans l'année, il ne fait pas l'objet d'une correction, seul le pourcentage de mots

correctement orthographiés est communiqué aux élèves. Leur progression est liée au travail de fond qui est effectué en classe.

Si l'on se réfère à Piaget, le processus d'accommodation au cours duquel l'ensemble des connaissances va se réorganiser pour arriver à un savoir de plus haut niveau prend du temps et donc évaluer trop tôt serait inutile.

C L'élève face à l'orthographe

1. Statistiques

Une enquête sur l'orthographe faite par Brigitte Dancel en 1995 sur des élèves âgés de 12 à 14 ans montre que les élèves de 1995 font 2.5 fois plus de fautes toutes catégories confondues que les élèves de 1923-1925 sur des sujets de certificat d'études (Manesse et al., 2007).

Manesse et al. (2007) ont effectué une enquête sur l'orthographe en 1987 en reprenant une dictée intitulée « Les arbres » qui avait été faite dans plusieurs centaines d'écoles en 1873 et qui avaient été collectées par l'inspecteur général de l'Education nationale Beuvain d'Altenheim. La population concernée se compose d'élèves du CM2 à la troisième. Les résultats de cette enquête sont en faveur des élèves de 1987 et indiquent que leur niveau moyen en orthographe est plus élevé alors que le nombre d'heures consacrées à son enseignement a diminué. Les fautes commises ne sont plus les mêmes : les élèves de 1873 faisaient plus de fautes dues à une mauvaise compréhension des mots et des phrases. Par contre, ils faisaient moins de fautes liées à la grammaire et au lexique (Manesse et al., 2007).

Danièle Manesse et Danièle Cogis ont effectué une nouvelle enquête en 2005 en reprenant la même dictée pour voir l'évolution orthographique entre les élèves de 1987 et ceux de 2005. On assiste à une baisse très importante du niveau d'orthographe. Les élèves de 2005 ont « deux années scolaires de retard sur leurs camarades de 1987 » (Manesse et al., 2007, p.241). C'est principalement l'orthographe grammaticale qui est en cause. Les élèves de 1987 faisaient non seulement moins d'erreurs grammaticales dès le CM2 mais ils les divisaient par quatre entre le CM2 et la 3°. Les élèves de 2005 ne les divisent que par deux (Manesse et al., 2007). L'orthographe met de nombreux élèves en difficulté.

2. Qu'est-ce qu'un élève en difficulté ?

Pour l'institution scolaire, un élève est en difficulté lorsqu'il est en dessous des exigences des programmes. Cette difficulté va se mesurer également par rapport à ses autres camarades. Pour Michel Perraudeau (2005), la difficulté est une « étape normale » (2005, p.1) de l'apprentissage dans laquelle chaque élève peut se retrouver à un moment ou à un autre. La difficulté peut être de deux types. Si elle est procédurale, cela signifie que l'élève a acquis des connaissances mais n'utilise pas les bonnes procédures pour parvenir au résultat. Dans ce cas, il est important de « faire prendre conscience à l'élève de son activité pour qu'il la fasse évoluer » (2005, p.1). Si la difficulté est structurale, « les outils cognitifs et logiques, constituant les structures mentales, sont mal construits ou n'existent pas » (2005, p.1). Pour remédier à cela, il faut souvent « oublier les tâches scolaires pour proposer d'autres situations de travail, transversales, concrètes, déscolarisées » (2005, p1).

Si l'on n'y prête pas garde, les difficultés vont s'accumuler et se cristalliser en échec scolaire : les élèves auront un phénomène de rejet vis-à-vis de l'école car ils seront en porte à faux quant aux objectifs scolaires à atteindre. Xavier Niau constate que ce sont les élèves les plus défavorisés socialement et/ou d'origine étrangère qui pâtissent le plus de l'enseignement en orthographe qui leur est donné (Niau, 2011).

3. Quelles peuvent être les difficultés d'un élève en orthographe ?

L'apprentissage de l'orthographe nécessite l'implication de l'élève faute de quoi il est voué à l'échec. « En orthographe, la réussite se prépare très tôt, avant même que les enfants ne soient en mesure d'écrire des formes lisibles par tout un chacun. Et si les facteurs de la réussite sont précoces, il en va de même pour ceux de l'échec » (Ducard et al., 1995, p.127).

Les difficultés rencontrées par les élèves sont de plusieurs ordres :

- erreur de transcription phonique.
- difficulté de découpage des mots écrits : le mot doit être reconnu comme unité isolée pour connaître son orthographe.
- erreur lexicale due à une mauvaise mémorisation.

- faible rapport réflexif au langage : certains élèves peinent à traiter le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même (Lahire, 2000).
- méconnaissance de la nature des mots.
- méconnaissance des règles orthographiques.
- connaissance de la règle mais incapacité à l'appliquer.
- surcharge de la mémoire de travail car le geste graphique est coûteux.
- difficulté de concentration.
- manque de temps.

Les enseignants reprochent souvent aux élèves leur manque d'attention, leur manque d'efforts, le fait qu'ils n'apprennent pas ou ne retiennent pas leurs leçons, « mais c'est seulement lorsqu'on adopte la disposition adéquate à l'égard du langage que l'apprentissage de savoirs spécifiques peut avoir une efficacité réelle et que l'on peut mémoriser des éléments qui prennent sens » (Lahire, 2000, p.102).

4. L'illusion de la compréhension

Les enseignants ont le sentiment qu'après une explication orale collective d'une leçon tous les élèves ont compris et sont étonnés de voir qu'à l'écrit, individuellement, ils ont tout oublié. Que s'est-il passé ? (Lahire, 2000). Les questions de l'enseignant s'adaptent au rythme d'assimilation des élèves les plus en avance. Il n'a pas conscience que les autres élèves ont encore besoin de réfléchir mais ne peuvent le faire car le dialogue oral poursuit son avancée (Brissaud et al., 2011). Il ne s'agit pas d'une opposition entre l'oral et l'écrit mais plutôt d'une opposition entre collectif et individuel. A l'écrit, chaque élève se retrouve dans la position du premier élève qui a donné la réponse à l'oral, il doit réussir seul à utiliser un raisonnement adéquat. Les automatismes acquis par les élèves permettent de donner l'illusion d'une compréhension : ils vont par exemple identifier le groupe sujet en retenant qu'il se situe en début de phrase (Lahire, 2000).

Il existe une nouvelle forme de dictée qui se nomme la twictée qui va faire travailler les élèves individuellement puis en petits groupes et va développer leur attitude réflexive qu'ils n'ont pas tous en phase collective.

5. La twictée

Twictée est un mot valise mélangeant twitter et dictée. La twictée s'inspire des innovations qu'il faut apporter à l'enseignement de l'orthographe. C'est un dispositif collaboratif d'apprentissage et d'enseignement de l'orthographe qui passe par le réseau twitter et qui permet à trois classes de travailler sur la même dictée. Il a été créé en 2013 en France par Fabien Hobart, un conseiller pédagogique. Il est ouvert à toutes les classes du CP jusqu'au collège. Pour y participer, il suffit de créer 2 comptes twitter, l'un pour l'enseignant et l'autre pour sa classe et de s'abonner au compte @TwicteeOfficiel. Les enfants et les enseignants vont collaborer pour écrire une twictée de 140 caractères. Le but va être de corriger les dictées en écrivant des twoutils qui sont des petites règles orthographiques toujours en 140 caractères maximum qui expliquent une erreur repérée dans la twictée.

Les fondements didactiques de la twictée proviennent du livre *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* de Brissaud et al. (2011).

5.1 Présentation du dispositif

Une twictée se déroule sur trois semaines. Trois classes participent à la twictée qui se déroule en 4 phases.

1° phase : Les élèves écrivent sous la dictée de l'enseignant de façon individuelle. Après relecture du texte, ils se mettent par petits groupes de 3-4. Les élèves négocient pour proposer une seule dictée par groupe. Ils disposent des outils de correction de la classe : cahier de règles, dictionnaires, affichages et balises. Lorsqu'ils sont d'accord, ils envoient leurs twictées à la classe miroir.

2° phase : C'est la phase la plus importante du dispositif, la création des twoutils, elle peut se faire en deux séances. Les élèves vont recevoir les twictées de la classe scribe et vont devoir dans un premier temps repérer les erreurs puis écrire des twoutils pour que les autres élèves puissent se corriger. Ces twoutils seront envoyés sur le compte twitter de la classe scribe après validation de l'enseignant.

3° phase : Les élèves reçoivent les twoutils de la classe miroir qu'ils vont utiliser pour corriger leur dictée de groupe puis leur dictée individuelle. Il s'en suit une correction collective en classe.

4° phase : C'est une phase de transfert. L'enseignant propose une autre twictée reprenant les mêmes points orthographiques pour voir si les élèves vont transférer ce qu'ils ont appris ou alors il fait repasser individuellement la twictée.

5.2 Quels sont les intérêts de la twictée ?

La twictée présente plusieurs intérêts. Elle permet aux élèves de s'engager de façon motivante dans un apprentissage de l'orthographe via l'outil informatique. Par rapport aux dictées traditionnelles, le texte de la twictée est court, c'est rassurant pour l'élève et cela va permettre aux élèves qui ont des difficultés de reprendre confiance. Ils vont constater que les élèves des autres classes font aussi des erreurs, ce qui permet de les dédramatiser.

La phase de dictée négociée rend les élèves acteurs de leur apprentissage comme le préconisent les programmes. Ils verbalisent leurs questionnements et les procédures employées pour résoudre les problèmes orthographiques.

La twictée offre au groupe classe une situation de recherche stimulante pour travailler les performances orthographiques. Les élèves sont à la fois producteurs et récepteurs d'écrits ce qui leur permet de développer leur vigilance orthographique et leur capacité de révision. Ils prennent un instant la place de l'enseignant en repérant les erreurs de la classe scribe puis en créant les twoutils et en y associant la bonne balise qui va catégoriser l'erreur. Un Twoutil met à l'écrit la stratégie utilisée pour écrire : cela pousse l'élève à normaliser l'analyse d'un phénomène orthographique pour pouvoir la partager. La justification écrite permet un ancrage plus fort des connaissances. Les élèves prennent conscience qu'ils sont capables de contrôler l'orthographe, ce qui est valorisant.

En passant auprès de chaque groupe, l'enseignant comprend quelles sont les représentations des élèves sur tel problème, ce qui est plus compliqué lors d'une correction traditionnelle. Il est ainsi plus aisé de mettre en place des activités de remédiation.

Ce sont les élèves qui après chaque twictée vont remplir leur grille d'évaluation. Ils comptabiliseront ainsi le nombre d'occurrences réussies dans chaque domaine (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, homophones) par rapport au nombre d'occurrences totales présentes dans la twictée. D'une twictée à l'autre,

l'élève pourra voir s'il progresse et les points qu'il doit encore travailler. Ceci est conforme à la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui prône une évaluation « positive, simple et lisible, valorisant les progrès des élèves ».

Le dispositif de la twictée s'insère dans un projet de classe, cette activité est ritualisée. L'automatisation par la répétition permet d'ancrer les réflexes de balayage de la chaîne morphosyntaxique.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les nouveaux programmes confortent la place du numérique dans les enseignements et les pratiques éducatives. En utilisant twitter, les élèves vont apprendre à utiliser un réseau social de manière raisonnée et raisonnable. Avant de se lancer dans un projet twictée, la classe devra signer la charte d'utilisation de twitter.

5.3 Les outils informatiques

Aujourd'hui les outils informatiques font partie intégrante de notre société et le monde de l'éducation a de ce fait intégré les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) à l'école. Le cadre de référence des compétences numériques a remplacé le B2i à la rentrée 2016-2017. Il rassemble et organise de façon progressive et selon cinq domaines spécifiques, les seize compétences numériques développées de l'école élémentaire à l'université ainsi que dans le contexte de la formation continue des adultes. Les activités d'apprentissage permettent aux élèves de développer des connaissances et des compétences, mais aussi d'élargir leur compréhension des enjeux du numérique. La twictée va permettre aux élèves de valider des compétences dans cinq domaines qui sont en lien avec le socle commun.

Deuxième partie : La problématique, les hypothèses et la méthodologie de recherche

A La problématique

Nous avons vu la place importante qui est réservée à la dictée depuis sa mise en place à l'école pour que les élèves parviennent à orthographier correctement et donc maîtrisent l'orthographe lexicale et grammaticale. La dictée soulève toutefois des

critiques : le choix de textes d'auteurs comme support n'est pas souhaitable car cela rend la dictée inadaptée aux besoins d'écriture des élèves (Brissaud et al., 2011), et le barème négatif employé est source de découragement pour les élèves car ils ne peuvent se rendre compte de leurs progrès. La twictée intègre ces critiques en proposant un système différent : les textes sont créés par les enseignants qui connaissent le niveau de leurs élèves et sont le plus à même d'identifier leurs besoins en écriture. Quant au barème employé, il permet aux élèves d'avoir une vision positive de leurs écrits puisqu'ils vont comptabiliser le nombre d'occurrences réussies dans chaque domaine (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, homophones) par rapport au nombre d'occurrences totales présentes dans la twictée. Ils verront ainsi leur progression d'une twictée à l'autre. De plus les travaux de groupes qu'induit la twictée, vont permettre aux élèves d'échanger des savoirs et des savoir-faire ce qui va aider les élèves en difficulté. Manesse et Cogis ont montré que ce sont les erreurs d'accord qui sont les plus fréquentes dans les travaux des élèves. D'autres mémoires ont été faits au sujet de la twictée dont celui d'Alexianne Desserprit qui avait fait part dans sa conclusion de l'intérêt qu'il y aurait de se pencher sur un type d'erreur précis pour vérifier les apports de la twictée. C'est pour ces deux raisons que nous avons décidé de cibler notre étude sur les erreurs d'accord dans le groupe nominal. Cela nous conduit donc à notre problématique :

La twictée permet-elle pour les élèves en difficulté, une meilleure réussite de la chaîne d'accord dans le groupe nominal ?

B Les hypothèses

Pour répondre à cette problématique, nous allons émettre les quatre hypothèses que voici :

Hypothèse 1 : Les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée feront moins d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que les élèves en difficulté qui pratiquent une dictée classique car ils auront assimilé la règle d'accord et ses applications.

Hypothèse 2 : Les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée vont repérer plus d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que les élèves en difficulté qui pratiquent une dictée classique puisqu'ils auront développé une attitude réflexive.

Hypothèse 3 : Les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée auront une habileté plus précoce à pratiquer les bons accords dans le groupe nominal que les élèves en difficulté qui pratiquent une dictée classique. En effet, les travaux de groupe dans la phase de négociation graphique vont faire comprendre aux élèves en difficulté comment raisonner sur l'orthographe et ils vont prendre de l'assurance.

Hypothèse 4 : Les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée auront une capacité d'autocorrection supérieure à celle des élèves qui pratiquent une dictée classique car l'habitude de produire des twoutils va les aider à catégoriser leurs erreurs et donc à les corriger.

C La méthodologie de recherche

Pour répondre à la problématique « La twictée permet-elle pour les élèves en difficulté, une meilleure réussite de la chaîne d'accord dans le groupe nominal ? » nous allons suivre une méthodologie précise que nous détaillons dans cette partie.

1. La population

Cette recherche nous a conduits à travailler avec 2 classes de cycle 3 de double niveau CM1-CM2. Les deux sont situées en zone rurale. L'âge moyen de la population de ma recherche est situé entre 8 et 10 ans.

La classe test que nous nommerons A se compose de 18 élèves, 12 CM1 et 6 CM2. Nous avons changé les prénoms des élèves. L'enseignante a évalué quatre élèves en difficulté, un garçon de CM1 que nous nommerons Léo, une fille et deux garçons de CM2, que nous appellerons Lucie, Mathieu et Noé.

La classe témoin que nous nommerons V se compose de 25 élèves, 9 CM1 et 16 CM2. Dans cette classe, un élève est dyslexique et il ne participera pas à l'étude car ses productions contiennent un trop grand nombre d'erreurs et cela fausserait notre recherche. L'enseignante a repéré quatre élèves en difficulté, une élève de CM1, que nous nommerons Sabrina, et trois élèves de CM2, que nous appellerons Timothée, Maxime et Ethan.

Cette classe nous sert de classe témoin car elle travaille avec des dictées « traditionnelles » tandis que la classe A qui sera notre classe test utilise le dispositif de la twictée depuis déjà un an.

Les élèves ont été déclarés en difficulté par les enseignantes pour les raisons suivantes :

- erreurs récurrentes de segmentation au passage à l'écrit
- erreurs de transcription de sons
- inversions de lettres
- problèmes d'attention dus à des problèmes psychologiques
- méconnaissance des règles orthographiques.

Nous avons bien conscience qu'il y a une part de subjectivité qui entre en jeu pour dire qu'un élève est plus en difficulté qu'un autre, néanmoins nous nous basons sur l'avis des enseignantes.

2. Le matériel

Pour répondre à la problématique de ma recherche je devais trouver une dictée avec un vocabulaire simple et un grand nombre d'accords dans le groupe nominal. La dictée « Les Arbres » sur laquelle ont travaillé Manesse et al. (2007) ne correspondait pas à ces critères. J'ai donc choisi une dictée tirée d'un recueil de dictées pour les classes de CM2 qui comptait une grande variété d'accords dans le groupe nominal et dont la compréhension lexicale était aisée.

Le texte de cette dictée est le suivant : « Nous continuons notre marche dure à la recherche d'une clairière. Le sous-bois est peuplé de petits animaux. Nous trébuchons sur des branches vertes. Ma sœur a mal au dos et aux reins. Comment s'orienter dans cette forêt ? Soudain, je crois distinguer des formes humaines, ma sœur aussi. Pourvu que les chasseurs ne nous prennent pas pour un quelconque gibier. Ma sœur lance un appel. Trois hommes et une femme viennent vers nous. Ils sont tous gentils et nous ramènent au village. »

Pour cette première dictée qui a eu lieu le 26 septembre pour la classe test et le 28 septembre pour la classe témoin, les quatre élèves en difficulté de la classe témoin et de la classe test étaient présents.

La seconde dictée a eu lieu le 9 janvier pour la classe témoin et le 12 janvier pour la classe test. Les élèves en difficulté des deux classes étaient présents.

La troisième et dernière dictée a eu lieu le 14 mai pour la classe témoin et le 18 mai pour la classe test. Tous les élèves en difficulté étaient présents.

3. La procédure

Elle est identique pour les deux classes puisqu'elles vont réaliser la même dictée sous une forme « traditionnelle » la même semaine trois fois dans l'année (la dernière semaine de septembre, la semaine de rentrée des vacances de Noël, la semaine de rentrée des vacances de Pâques) et les élèves n'auront pas la correction car sinon les résultats seraient faussés.

Le choix d'une même dictée à effectuer à différentes périodes de l'année nous permet de voir l'évolution orthographique des élèves (Brissaud et al., 2011). L'enseignante dicte le texte et les élèves écrivent leur dictée. Lors de la relecture, les élèves doivent souligner tous les mots qu'ils pensent avoir mal orthographié. Cela nous permet de connaître les interrogations des élèves vis-à-vis de ce qu'ils ont produit. Ont-ils des doutes par rapport à ce qu'ils ont écrit, de quel ordre sont ces doutes : portent-ils plus particulièrement sur le lexique ou sur les accords dans les groupes nominaux ?

Pour notre recherche nous avons focalisé notre attention sur plusieurs points précis en vue de répondre à nos quatre hypothèses. Pour la première hypothèse qui nous fait supposer que les élèves en difficulté qui pratiquent la dictée feront moins d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que les élèves en difficulté qui pratiquent une dictée classique, nous avons relevé le nombre d'erreurs d'accord dans le groupe nominal dans les dictées des élèves en difficulté pour les deux classes.

Pour notre deuxième hypothèse qui consiste à penser que les élèves en difficulté qui pratiquent la dictée vont repérer plus d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que les élèves en difficulté qui pratiquent une dictée classique, nous nous appuyons sur les mots soulignés par les élèves. Nous leur avons demandé de souligner tous les mots sur lesquels ils avaient des doutes, sans leur demander de ne le faire que pour ceux qui se trouvaient dans un groupe nominal, pour ne pas rendre cette tâche encore plus complexe. Par contre, de notre côté, nous n'avons pris en compte que ceux qui portaient sur la chaîne d'accord dans le groupe nominal. Nous avons compté le nombre d'erreurs d'accord dans le groupe nominal soulignés par les

élèves à juste titre, puis nous avons calculé ce que cela représentait en pourcentage par rapport au nombre d'erreurs commises.

Notre troisième hypothèse consiste à déceler une habileté plus précoce chez les élèves en difficulté à pratiquer les bons accords dans le groupe nominal vis-à-vis de leurs camarades qui pratiquent une dictée classique. Nous avons comparé le nombre total d'erreurs commises par les élèves des deux classes pour chacune des dictées puis nous avons comptabilisé le pourcentage de progression ou de régression des élèves entre les différentes dictées.

Pour notre quatrième hypothèse où nous pensons que les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée auront une capacité d'autocorrection supérieure à celle des élèves qui pratiquent une dictée traditionnelle, après que les élèves ont souligné leurs erreurs potentielles nous avons souligné les erreurs réellement commises et les élèves ont tenté de les corriger. Nous avons calculé le pourcentage d'erreurs corrigées correctement par les élèves.

Intéressons-nous maintenant aux résultats obtenus en fonction de chacune des hypothèses.

Troisième partie : Les résultats et l'analyse

Dans cette partie nous présentons les résultats obtenus au cours de notre recherche c'est-à-dire lors des trois dictées identiques menées dans notre classe témoin et notre classe test à trois moments suffisamment espacés dans l'année pour laisser le temps aux élèves de progresser.

Pour répondre à notre problématique « La twictée permet-elle pour les élèves en difficulté, une meilleure réussite de la chaîne d'accord dans le groupe nominal ? », nous avons émis quatre hypothèses. Nous allons donc présenter pour chaque hypothèse les résultats associés à leur analyse.

Nous rappelons que pour chacune des dictées, les quatre élèves de la classe test et de la classe témoin étaient présents.

Pour chacun des graphiques présentés, les participants se trouvent sur l'axe des abscisses et le nombre d'erreurs sur l'axe des ordonnées.

A. Hypothèse 1

Notre première hypothèse est la suivante : Les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée feront moins d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que les élèves en difficulté qui pratiquent une dictée classique car au cours des twictées, ils auront assimilé la règle d'accord et ses applications.

Voici les résultats pour cette dictée faite trois fois dans l'année dont le texte était : « Nous continuons notre marche dure à la recherche d'une clairière. Le sous-bois est peuplé de petits animaux. Nous trébuchons sur des branches vertes. Ma sœur a mal au dos et aux reins. Comment s'orienter dans cette forêt ? Soudain, je crois distinguer des formes humaines, ma sœur aussi. Pourvu que les chasseurs ne nous prennent pas pour un quelconque gibier. Ma sœur lance un appel. Trois hommes et une femme viennent vers nous. Ils sont tous gentils et nous ramènent au village ».

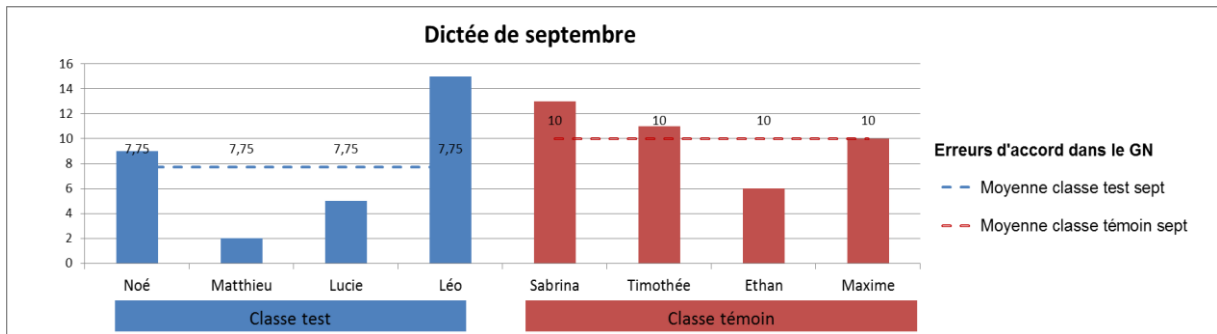


Figure n°1 : Dictée de septembre.

Pour cette première dictée, nous remarquons que le nombre moyen d'erreurs est moins important dans notre classe test que dans notre classe témoin. La classe test a une moyenne de 7,75 erreurs alors que la moyenne de la classe témoin est de 10 erreurs.

Le nombre d'erreurs des élèves en difficulté de la classe test va de 2 à 15, l'étendue est donc de 13. Le Nombre d'erreurs de la classe témoin varie de 6 à 13, ce qui donne une étendue de 7. L'étendue importante de la classe test reflète la disparité des élèves en difficulté de cette classe : Léo fait 15 erreurs pendant que Matthieu n'en fait que 2.

Observons maintenant les résultats de la même dictée faite en janvier.

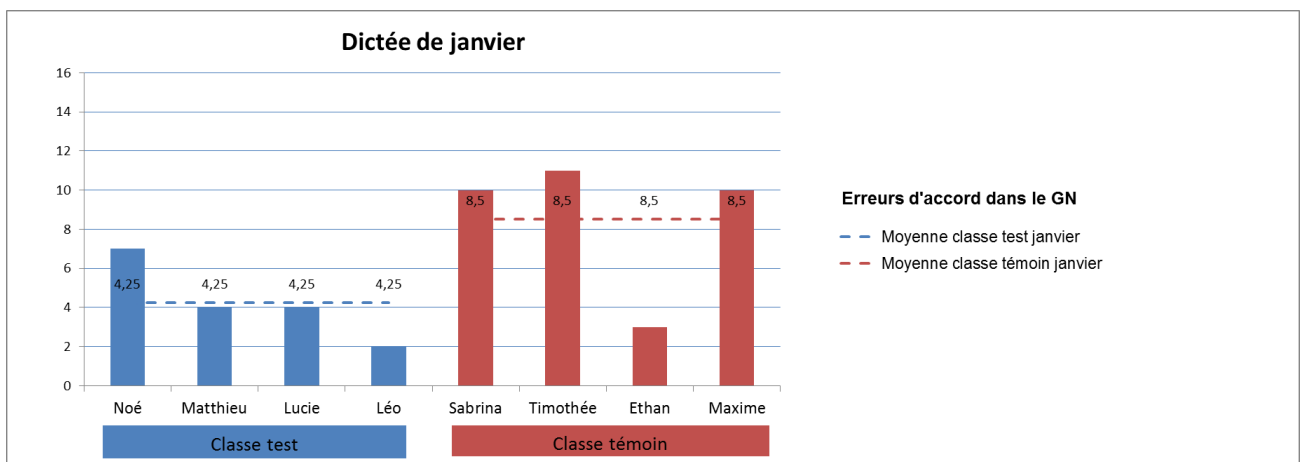


Figure n°2 : Dictée de janvier

Pour cette deuxième dictée, nous constatons que le nombre moyen d'erreurs est toujours moins important dans la classe test que dans la classe témoin. La moyenne d'erreurs de la classe test est de 4,25 alors que celle de la classe témoin est de 8,5.

Concernant les élèves de la classe test, les erreurs vont de 2 à 7, ce qui fait une étendue de 5. La disparité des élèves en difficulté s'est considérablement estompée. Pour la classe témoin le nombre d'erreurs va de 3 à 11, l'étendue est donc de 8.

Intéressons-nous maintenant à la troisième et dernière dictée faite en mai.

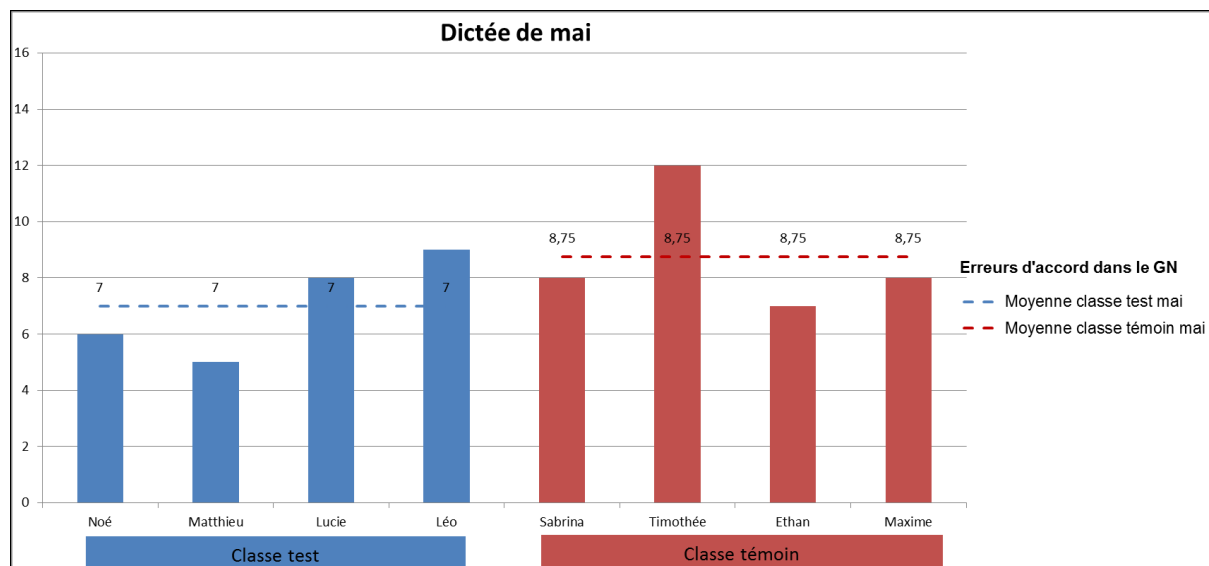


Figure n°3 : Dictée de mai.

Pour cette troisième dictée, nous constatons que le nombre moyen d'erreurs est légèrement moins important dans la classe test que dans la classe témoin. La moyenne d'erreurs de la classe test est de 7 alors que celle de la classe témoin est de 8,75.

Concernant les élèves de la classe test, les erreurs vont de 5 à 9, ce qui fait une étendue de 4. Pour la classe témoin le nombre d'erreurs va de 7 à 12, l'étendue est donc de 5.

Les erreurs d'accord se divisent en deux parties : les erreurs d'accord en genre et en nombre. Observons le détail de ces erreurs d'accord sur l'ensemble des trois dictées.

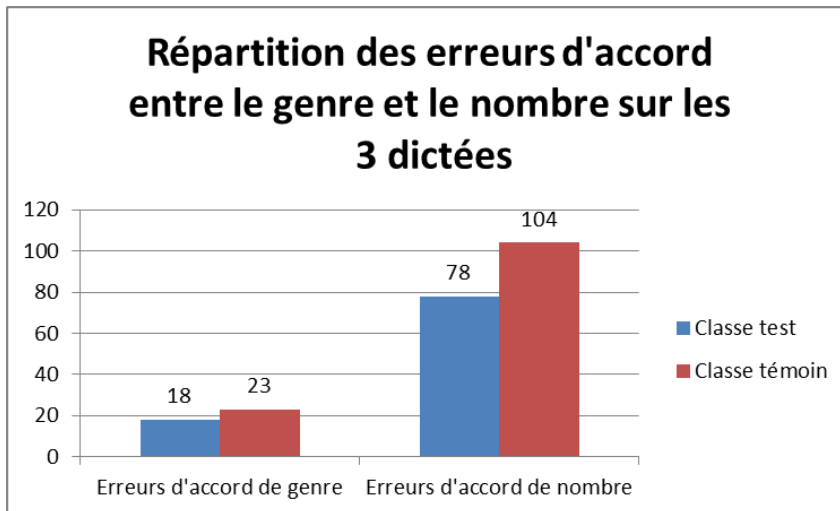


Figure n°4 : Répartition des erreurs d'accord entre le genre et le nombre sur les trois dictées.

Les élèves des deux classes commettent nettement moins d'erreurs de genre que de nombre sur l'ensemble des trois dictées. S'agissant des erreurs commises par rapport au nombre, l'écart entre les deux classes est beaucoup plus important.

Les erreurs d'accord dans les groupes nominaux de notre dictée peuvent porter sur le déterminant, le nom et l'adjectif. Voici dans le tableau ci-dessous la répartition des erreurs commises :

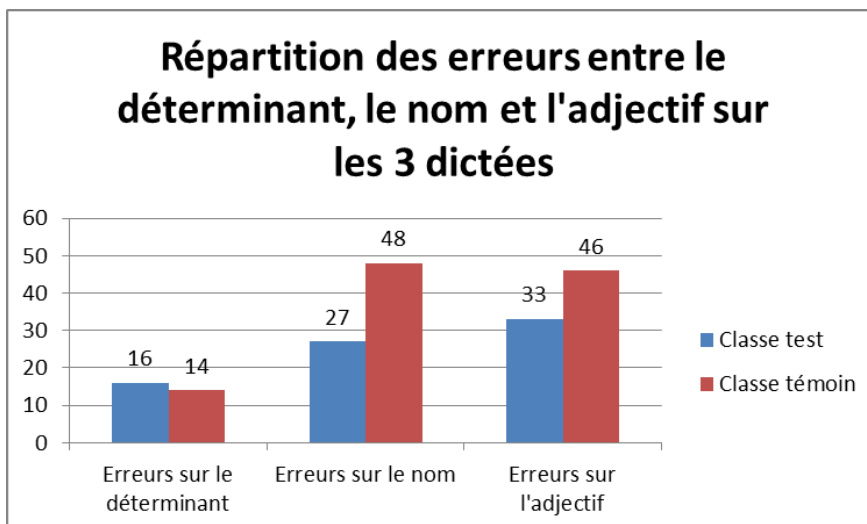


Figure n° 5 : Répartition des erreurs entre le déterminant, le nom et l'adjectif sur les trois dictées.

Nous remarquons que la classe test a commis deux erreurs de plus sur le déterminant que la classe témoin, mais nettement moins d'erreurs sur le nom et l'adjectif.

Comptabilisons maintenant le nombre d'erreurs d'accord commises par les élèves sur l'ensemble des trois dictées et observons le résultat sur le graphique ci-dessous.

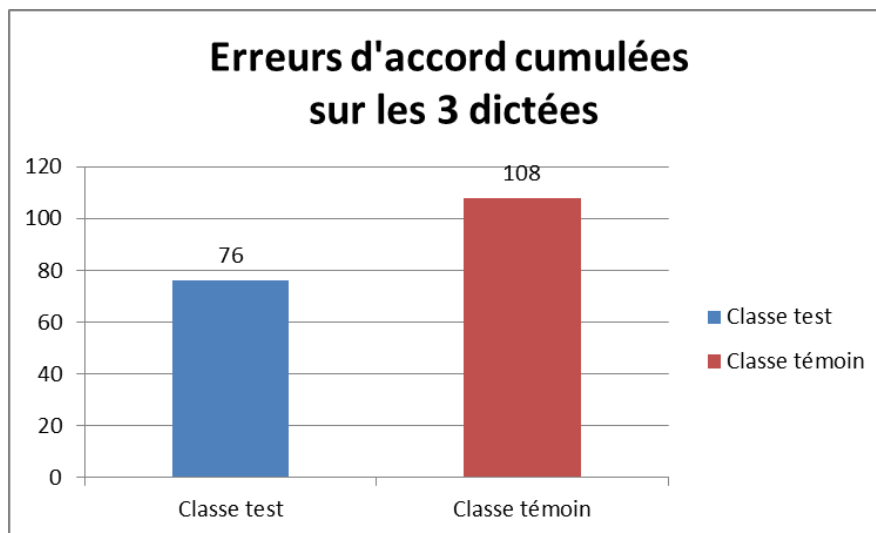


Figure n°6 : Erreurs d'accord cumulées sur les trois dictées.

Par rapport au nombre total d'erreurs d'accord dans le groupe nominal commises par les élèves des deux classes sur l'ensemble des trois dictées, nous pouvons en conclure que la classe test a fait nettement moins d'erreurs que la classe témoin.

B. Hypothèse 2

Le repérage des erreurs d'accord dans le groupe nominal est au cœur de notre deuxième hypothèse puisque nous pensons que les élèves en difficulté qui pratiquent la dictée vont en repérer plus.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons demandé aux élèves de souligner les mots de leurs dictées sur lesquels ils pensaient avoir fait des erreurs. Nous avons constaté que Noé et Lucie, élèves de la classe test, n'ont rien souligné sur la dictée de mai. Enzo, un élève de la classe témoin n'a rien souligné sur les dictées de janvier et mai. Nous ne savons pas s'ils n'ont pas bien écouté la consigne ou s'ils pensaient ne pas avoir commis d'erreurs.

Observons tout d'abord quel est le type d'erreurs que les élèves ont souligné à juste titre.

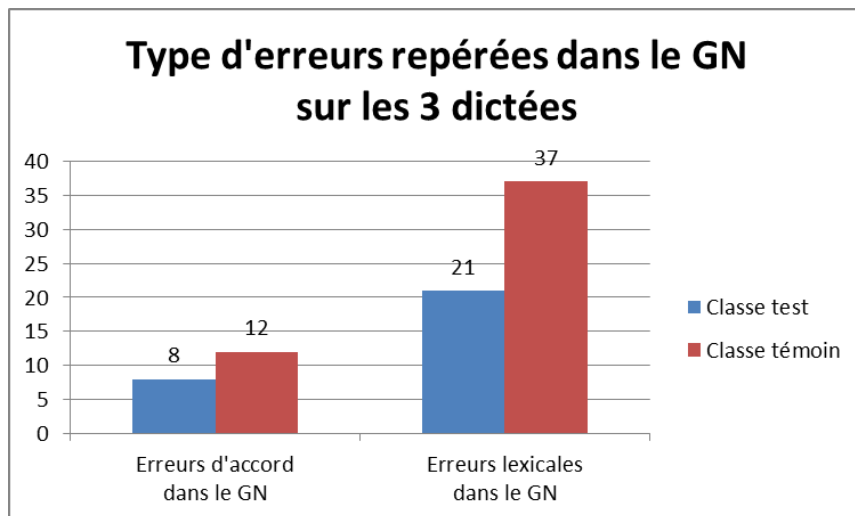


Figure n°7 : Type d'erreurs repérées dans le GN sur les trois dictées.

Nous remarquons que les élèves en difficulté des deux classes se questionnent plus sur le lexique que sur les erreurs d'accord.

Notre hypothèse concernait uniquement les erreurs d'accord repérées dans le groupe nominal. Etudions donc le pourcentage d'erreurs d'accord repérées pour chacune des trois dictées par les élèves en difficulté des deux classes sur le graphique ci-dessous.

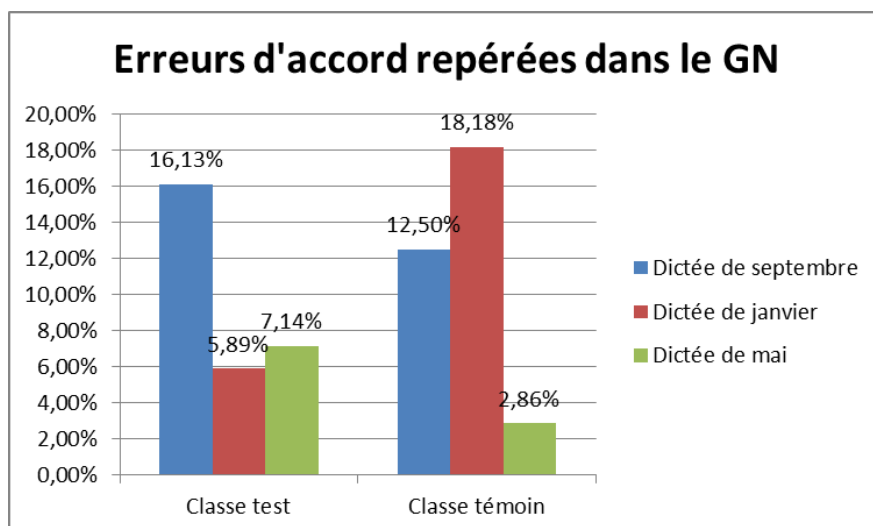


Figure n°8 : erreurs d'accord repérées dans le GN.

Les élèves de la classe test repèrent plus d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que leurs pairs de la classe témoin dans deux dictées sur trois. Sur la dictée de janvier ils sont par contre bien distancés. Nous constatons que le taux de repérage reste malgré tout assez faible.

Puisque les résultats sont inégaux pour chaque dictée, il est donc nécessaire d'avoir une vision d'ensemble des trois dictées.

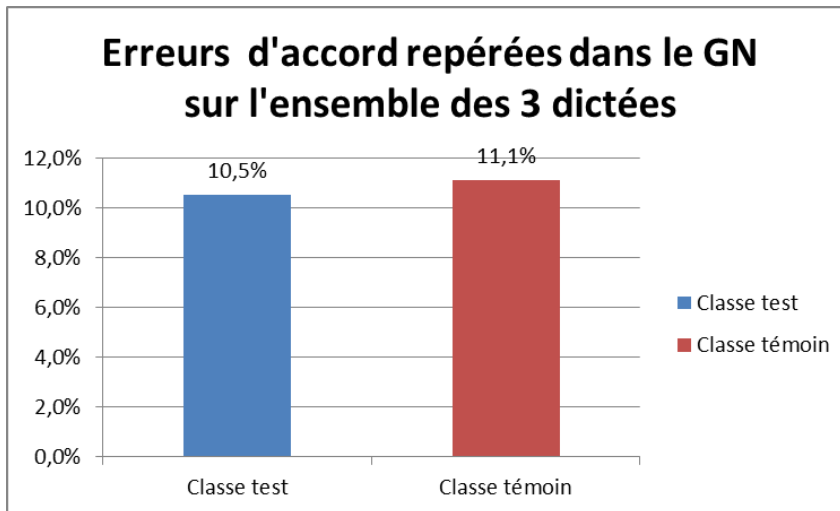


Figure n°9 : Erreurs d'accord repérées dans le GN sur l'ensemble des trois dictées.

Nous constatons que les élèves en difficulté de la classe test repèrent légèrement moins d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que ceux de la classe témoin.

C. Hypothèse 3

Les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée auront une habileté plus précoce à pratiquer les bons accords dans le groupe nominal que les élèves en difficulté qui pratiquent une dictée classique. En effet, les travaux de groupe dans la phase de négociation graphique vont faire comprendre aux élèves en difficulté comment raisonner sur l'orthographe et ils vont prendre de l'assurance.

Nous avons comptabilisé le nombre d'erreurs d'accord commises dans le groupe nominal pour chacune des trois dictées pour voir leur évolution.

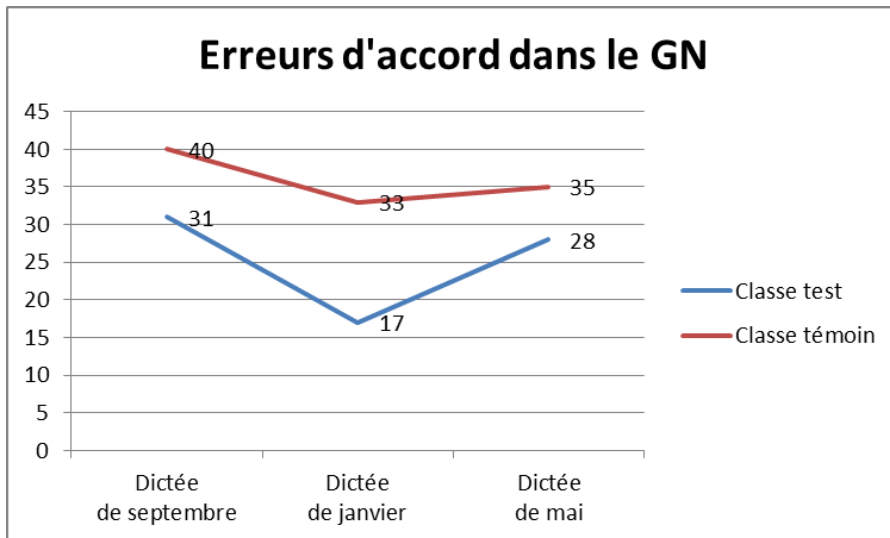


Figure n°10 : Erreurs d'accord dans le GN.

Nous constatons une forte diminution des erreurs d'accord dans le groupe nominal pour les élèves de la classe test entre la première et la deuxième dictée, les erreurs passant de 31 à 17 soit une chute de 45.16% alors qu'elles n'ont baissé que de 17.5% pour les élèves de la classe témoin. Par contre, entre la dictée de janvier et celle de mai, il y a une augmentation des erreurs d'accord dans le GN qui est très importante parmi les élèves de la classe test (52.95%) alors qu'elle n'est que de 6% chez les élèves de la classe témoin. Observons les résultats entre la première et la dernière dictée.

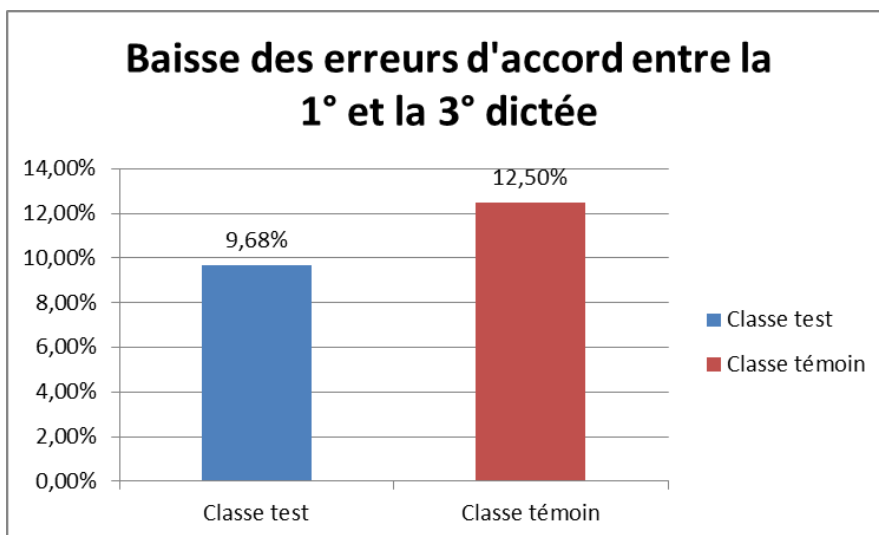


Figure n°11 : Baisse des erreurs d'accord entre la 1° et la 3° dictée.

Il y a tout de même une diminution des erreurs d'accord entre la première et la dernière dictée : elle est légèrement moins importante chez les élèves de la classe test.

D. Hypothèse 4

Les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée auront une capacité d'autocorrection supérieure à celle des élèves en difficulté qui pratiquent la dictée classique car l'habitude de produire des twoutils va les aider à catégoriser leurs erreurs et donc à les corriger.

Sur la dictée de mai, les élèves ont comme à leur habitude souligné les erreurs qu'ils pensaient avoir commises, puis l'enseignante a souligné les mots sur lesquels il y avait réellement des erreurs.

Examinons dans le tableau ci-après le pourcentage d'erreurs corrigées par rapport aux erreurs commises qui ont été soulignées par l'enseignante.

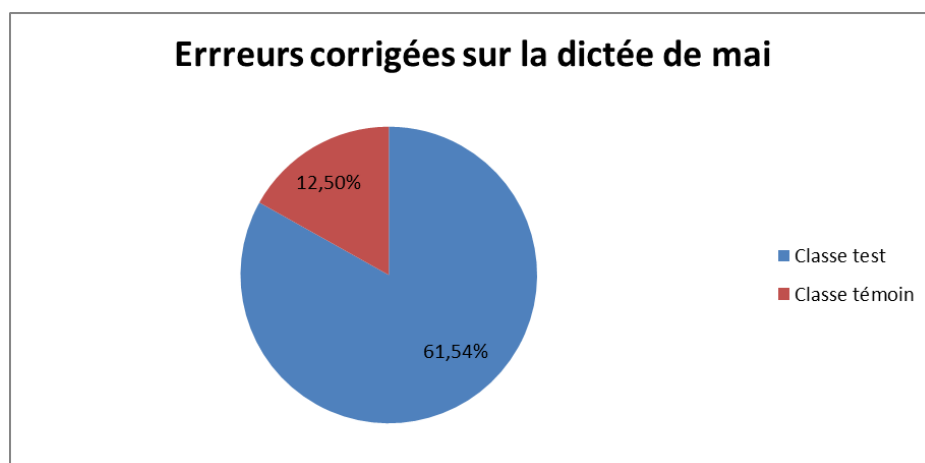


Figure n°12 : Erreurs corrigées sur la dictée de mai.

Les élèves de la classe test ont su corriger 61.54% des erreurs qu'ils avaient commises contre seulement 12.5% pour les élèves de la classe témoin. L'habitude de produire des twoutils et donc de réfléchir à la catégorisation des erreurs leur a permis dans un premier temps d'identifier la nature de l'erreur et ensuite de la corriger.

Nous venons d'étudier les résultats de notre recherche en fonction de nos quatre hypothèses, nous allons maintenant procéder à la discussion de ces résultats sous l'angle du cadre théorique que nous avons présenté lors de la première partie.

Quatrième partie : Discussion

Dans cette partie, nous allons tout d'abord mettre en perspective les résultats que nous avons obtenus lors de notre recherche avec les fondements théoriques, puis nous parlerons des apports professionnels engendrés par cette recherche.

Notre problématique était la suivante :

La twictée permet-elle pour les élèves en difficulté une meilleure réussite de la chaîne d'accord dans le groupe nominal ?

Pour y répondre, nous avons émis les quatre hypothèses suivantes: nous pensons que les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée feront moins d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que les élèves en difficulté qui font des dictées classiques, qu'ils repèreront plus d'erreurs que leurs camarades de la classe témoin, qu'ils progresseront plus vite et enfin qu'ils s'autocorrigeront mieux.

Vérifions si nos hypothèses ont été ou non validées et tentons d'en trouver les raisons.

A. Discussion des résultats obtenus

Pour répondre à notre première hypothèse, nous avons comptabilisé le nombre d'erreurs commises par les élèves de chacune des deux classes pour chaque dictée, puis sur l'ensemble des trois dictées. Les élèves de la classe test ont commis systématiquement moins d'erreurs pour chacune des dictées. En totalisant ces erreurs pour l'ensemble des trois dictées, les élèves en difficulté de la classe test ont commis 32 erreurs de moins que ceux de la classe témoin, notre hypothèse est donc validée.

Les élèves de notre classe test pratiquent la twictée depuis déjà un an avec leur enseignante, ce qui leur a permis d'assimiler progressivement la règle d'accord et ses applications et d'acquérir des savoir-faire. La twictée est un dispositif d'enseignement de l'orthographe qui ne suit pas un modèle transmissif, il met l'élève au cœur du système d'apprentissage par des activités qui vont lui demander d'avoir une attitude réflexive vis-à-vis de la langue. Lors des travaux de groupe d'une twictée, les élèves confrontent leurs points de vue, ce qui est une véritable activité d'apprentissage de l'orthographe selon Ducard et al. (1995).

Si les élèves font des erreurs, c'est par ce qu'ils n'ont pas bien compris. La verbalisation va les obliger à rendre explicite pour les autres ce qu'ils pensent. En proposant des preuves de ce qu'ils avancent, ils vont être obligés de désigner des catégories linguistiques et de faire des liens avec ce qu'ils ont appris (Ducard et al., 1995). Si ce qu'ils proposent est faux, leurs camarades sauront leur dire (Brissaud et al., 2011). L'enseignante de la classe test a fait le choix pour les twictées de former des groupes de niveau hétérogène, c'est ce que préconisent Béatrice et Philippe Pothier (2005). En écoutant les propositions de leurs pairs, les élèves les plus faibles vont comprendre comment raisonner sur l'orthographe et vont s'apercevoir qu'ils en sont eux aussi capables (Pothier, 2005). Les élèves en difficulté de la classe test se sont appuyés sur l'expérience accumulée depuis une année et ont réussi, seuls face à leur production, à réfléchir à la bonne orthographe des mots de la dictée. Il est bien évident que nous ne pouvons pas généraliser les bienfaits de la twictée en nous appuyant uniquement sur une comparaison entre deux classes. Il faudrait pouvoir le faire sur un plus grand nombre de classes pour que cela ait de la valeur.

Pour vérifier notre deuxième hypothèse qui nous faisait supposer que les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée allaient repérer plus d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que leurs camarades, nous avons demandé aux élèves pour chacune des dictées de souligner l'ensemble des mots qu'ils pensaient avoir mal orthographié. Sur les trois dictées, nous avons constaté que les élèves en difficulté des deux classes repèrent moins facilement les erreurs grammaticales que les erreurs lexicales. Ce n'est pas surprenant car la maîtrise de l'orthographe grammaticale est plus complexe que celle de l'orthographe lexicale. Il est plus facile d'apprendre par cœur l'orthographe d'un mot que de repérer l'organisation hiérarchique du groupe nominal (Brissaud et al., 2011). Pour effectuer les bons accords dans le groupe nominal, l'élève doit procéder à une analyse de la langue (Manesse et al., 2007).

Les élèves en difficulté de la classe test ont repéré plus d'erreurs que leurs pairs de la classe témoin pour les dictées de septembre et de mai. Ils se sont posé des questions lors de la relecture en essayant de trouver quelles étaient les relations entre les mots, ce qui est déjà un premier pas vers la connaissance. Par contre, lors de la dictée du mois de janvier, ils ont été moins performants que les élèves en difficulté de la classe témoin. Comme c'est sur cette dictée qu'ils ont commis le

moins d'erreurs, j'émetts l'hypothèse qu'ils ont eu une attention soutenue au cours de la phase d'écriture qu'ils n'ont pas réussi à maintenir lors de la phase de relecture.

Sur l'ensemble des trois dictées, les erreurs grammaticales ne sont repérées que pour 10.5% d'entre elles par les élèves de la classe test contre 11.1% pour la classe témoin, il nous est donc difficile de valider cette hypothèse.

Notre troisième hypothèse induisait une progression plus rapide par rapport aux erreurs d'accord dans le groupe nominal des élèves en difficulté pratiquant la twictée. Nous avons comparé le nombre d'erreurs commises entre la dictée de septembre et celle de janvier, puis entre celle de janvier et celle de mai et enfin entre celle de septembre et celle de mai. La progression des élèves en difficulté de la classe test a été très importante entre la dictée de septembre et celle de janvier, 45.16% contre 17.5% pour les élèves de la classe témoin. Les élèves de la classe test ont pu effectuer 4 séries de twictées pendant cette période, ce qui les a entraîné non seulement à chercher les erreurs mais également à les catégoriser, à les corriger et à les expliquer à leurs camarades au moyen des twoutils. Comme le disent Brissaud et al., (2011) une justification écrite permet de faire réfléchir aux caractéristiques linguistiques. Les élèves en difficulté peuvent avoir une méconnaissance des règles orthographiques, tout comme ils peuvent les connaître mais sans savoir les appliquer. La twictée va les confronter sans cesse aux règles et à leurs applications. Cette attitude réflexive induite par la twictée associée à la répétition de la reconnaissance et de l'application des règles orthographiques les fait progresser.

Entre la dictée de janvier et la dictée de mai, les erreurs d'accord dans le groupe nominal ont augmenté de 52.95% pour les élèves de la classe test contre 6% pour les élèves de la classe témoin. Les élèves de la classe test ont non seulement stoppé leur progression mais ils ont beaucoup régressé. Nous pouvons citer plusieurs raisons qui expliqueraient cela :

- la raison principale est certainement le changement d'enseignante qui a eu lieu juste après la dictée de janvier. Les élèves ont dû d'une part s'habituer à elle et à sa façon d'opérer. D'autre part, cette nouvelle enseignante qui a repris la classe m'a confirmé n'avoir pas pu faire de twictées de janvier à mai. Les élèves ont bien sûr continué à faire de l'orthographe mais d'une façon plus traditionnelle. Le manque d'entraînement sous la forme de travaux de groupe, de réflexion par rapport à la

catégorisation des erreurs a eu des effets conséquents. La répétition est importante car elle permet d'ancrer les réflexes de balayage de la chaîne morphosyntaxique (Brissaud et al., 2011).

- un excès de confiance des élèves en difficulté de la classe test qui après un an et quatre mois de pratique de twictées pensent avoir acquis des automatismes suffisants qui leur feraient commettre moins d'erreurs.

- une baisse d'attention due à la longueur de la dictée. Les élèves de la classe test font des twictées qui ne dépassent jamais 140 caractères et cette dictée fait 484 caractères. Ils ne sont pas habitués à rester concentrés sur un texte aussi long. L'enseignante des élèves de la classe témoin nous a précisé que les dictées qu'elle proposait à ses élèves étaient de cet ordre de grandeur.

Entre la dictée de septembre et celle de mai, nous notons une diminution des erreurs d'accord, mais elle est légèrement moins importante chez les élèves de la classe test et donc notre hypothèse n'est pas validée.

Concernant notre dernière hypothèse, selon laquelle la capacité d'autocorrection des élèves en difficulté qui pratiquent la twictée sera supérieure à celle des élèves en difficulté qui pratiquent la dictée classique, nous avons demandé aux élèves d'essayer de corriger les erreurs soulignées par l'enseignante. Nous constatons que 61.54% des erreurs soulignées ont été corrigées par les élèves de la classe test contre seulement 12.5% pour les élèves de la classe témoin, notre hypothèse est donc validée. Lorsqu'une erreur est repérée, les élèves qui pratiquent la twictée ont pris l'habitude de la catégoriser au moyen des balises, ensuite ils appliquent les règles orthographiques qu'ils connaissent et qu'ils sont capables d'expliquer puisqu'ils sont capables de créer des twoutils. Ces phases de catégorisation et d'explications des erreurs, les élèves en difficulté de la classe test ne les font habituellement qu'en groupe, donc en s'aidant les uns, les autres. Pour notre dictée, ils ont été capables de les faire seuls, mentalement, ce qui prouve qu'ils ont su transférer tous les savoirs et savoirs-faire acquis lors des travaux de groupe. Ils sont sur la voie de la réussite.

Si l'on fait le bilan concernant ces quatre hypothèses, il en ressort que les élèves en difficulté qui pratiquent la twictée commettent dans l'ensemble moins d'erreurs que

leurs camarades qui ont un enseignement de l'orthographe plus classique. Ils sont capables de progresser très vite lorsqu'ils pratiquent la twictée d'une façon récurrente, mais lorsque cet entraînement est interrompu les bénéfices acquis s'estompent rapidement, ce qui nous montre que les acquis orthographiques ne sont encore pas profondément ancrés. Ils ne repèrent pas plus d'erreurs d'accord que leurs pairs de la classe témoin mais par contre lorsque l'enseignante souligne leurs erreurs, ils ont une capacité d'autocorrection bien supérieure. Si l'on considère les élèves de la classe test individuellement au vu du nombre d'erreurs repérées et à leur progression, nous constatons de fortes irrégularités : Noé a eu une progression constante, à l'inverse Matthieu n'a fait que régresser, Lucie et Léo ont d'abord progressé, faiblement pour l'une, fortement pour l'autre puis ont commis plus d'erreurs. Ces élèves n'ayant pas le même profil de difficultés, le dispositif de la twictée n'agit pas de la même façon sur eux. L'élève qui a le plus régressé est un élève qui fonctionne beaucoup à l'affect et le changement d'enseignante a pu avoir beaucoup d'impact sur lui.

B. Les apports professionnels

Cette recherche m'a permis de développer une réflexion sur une pratique pédagogique en particulier, la twictée, découverte lors d'un stage. J'ai vu l'enthousiasme des élèves travaillant par groupe à la recherche des erreurs et chacun sait que la motivation est un excellent moteur pour les apprentissages. Les élèves en difficulté n'hésitaient pas à demander à leurs camarades des explications par rapport une règle précise. Ils auraient été certainement un plus réticents à agir de la même façon avec l'enseignante. Les élèves plus à l'aise face à l'orthographe se transformaient en tuteurs et semblaient apprécier cela. En plus de développer des compétences orthographiques, la twictée permet également de développer le vivre ensemble qui est au cœur du domaine trois du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, « La formation de la personne et du citoyen ». La twictée permet réellement de développer une attitude réflexive chez les élèves puisqu'ils sont amenés à catégoriser les erreurs via les balises et à les expliquer par le biais des twoutils.

La twictée a été mise en place par un conseiller pédagogique, Fabien Hobart, suite à sa lecture du livre de Brissaud et al. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*

(2011). Cette étude m'a donc fait comprendre l'intérêt qu'il faut porter aux avancées des recherches pour améliorer l'apprentissage des élèves, et ne pas hésiter à s'appuyer sur un élément qui nous paraît pertinent et qui correspond à notre pédagogie pour le mettre à l'épreuve. C'est en osant développer différentes approches d'enseignement que l'on trouvera celle qui fonctionne avec nos élèves. Lorsque je serai enseignante, je mettrai en place dans ma classe le dispositif de la twictée mais également celui de la phrase dictée du jour, que j'ai découvert lors de ma lecture du livre de Brissaud et al. (2011), et qui consiste à justifier l'orthographe des mots d'une phrase. Cela fonctionnera comme un rituel et répondra donc aux attentes du Ministre de l'Education Nationale.

Cette recherche m'a également permis de réfléchir à l'importance de continuer à échanger avec mes collègues sur les pratiques qui portent leurs fruits. Tant que nous sommes à l'ESPE, nous nous tenons informés grâce à nos enseignants et grâce à nos stages, mais lorsque nous sommes titulaires cela devient plus compliqué. Il est important de pouvoir discuter de ses pratiques avec les collègues de son école mais tous les enseignants ne sont pas enclins à le faire bien que cela fasse partie du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation que de savoir travailler en équipe. De ce point de vue, l'utilisation du réseau social twitter est un bon moyen de suivre les activités mises en place non seulement par nos anciens collègues étudiants, mais également par les autres enseignants, et de pouvoir ainsi s'en inspirer.

Conclusion

Nous nous sommes demandé au cours de notre étude si la twictée permet aux élèves en difficulté d'avoir une meilleure réussite de la chaîne d'accord dans le groupe nominal. Pour le savoir, nous avons proposé la même dictée à deux classes à trois périodes de l'année, une classe test qui pratique la twictée depuis un an et une classe témoin qui fait des dictées traditionnelles.

Nous avons constaté que les élèves en difficulté de la classe test faisaient moins d'erreurs d'accord dans le groupe nominal que les élèves de la classe témoin et qu'ils s'autocorrigent bien mieux. La répétition des twictées leur a permis d'acquérir des automatismes qui les ont réfléchis pour localiser les erreurs, les catégoriser, appliquer les règles orthographiques en jeu et les expliquer. Cette réflexivité qui est motivée par l'aspect ludique dû aux échanges qui ont lieu entre différentes classes francophiles grâce à twitter permet aux élèves d'obtenir de bons résultats. Comme le rappellent Brissaud et al., (2011) c'est en multipliant les moments de réflexion et de questionnement que l'on parviendra à des résultats satisfaisants. Nous avons vu également qu'une interruption de quatre mois de twictées peut être préjudiciable à la progression des élèves. Bien sûr, nous sommes bien conscients que ce n'est pas en se basant sur une comparaison entre deux classes que l'on peut généraliser les effets bénéfiques d'un dispositif. Il faudrait pouvoir faire une comparaison à une grande échelle comme l'ont fait Manesse et al. (2007) pour la dictée « Les arbres ».

Pour notre étude, il aurait été intéressant, parmi les élèves en difficulté, d'avoir des élèves dans chacune des deux classes qui aient des difficultés identiques, de sorte que l'on aurait pu comparer de façon précise si la twictée profitait plus à un type spécifique de difficulté plutôt qu'à un autre.

Bibliographie

Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Catach, N., Duprez, D., Legris, M. (1980). *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices.* Paris : F. Nathan.

CherVEL, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école: et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris, France : Retz

Ducard, D., Honvault, R., Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions.* Paris :Nathan pédagogie.

Jaffré, J.-P. (1997). Gestion et acquisition de l'orthographe. *Revue française de linguistique appliquée*,2,61-70.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire.* Nouvelle édition. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lambert, R. *Guide pour enseigner l'orthographe autrement.* Paris : Retz, 2015.

Manesse, D., Cogis, D., Dorgans-Robineau, M., Tallet, C., CherVEL, A. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditions.

Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? Disponible sur : <http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>.

Niau, X. (2011). Les inégalités à l'école. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000564-les-inegalites-a-l-ecole>.

Pellat, J.-C., Teste, G. (2011). *Orthographe et écriture : pratique des accords [école élémentaire, collège (6e)].* Strasbourg : CRDP d'Alsace.

Perraudéau, M. (2005). Les difficultés ordinaires d'apprentissage. Cahiers Pédagogiques, 436. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-difficultes-ordinaires-d-apprentissage>.

Pothier B., Pothier P. (2005). Les erreurs d'orthographe à l'école : diagnostic et remédiation. Nouvelle édition. Paris : Retz, 2005.

Programmes d'enseignement de l'école primaire (2002). *BO hors –série n°1 du 14 février 2002.* Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>.


Programmes d'enseignement de l'école primaire (2008). *BO hors –série n°3 du 19 juin 2008.* Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.

Programmes d'enseignement de l'école primaire (2015). *BO du 26 novembre 2015*.
Disponible sur :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

Recueil de dictées pour CM2 Collection Coquelicots éditions Hachette. Disponible sur : http://www.editions-hachette-livre-international.com/wp-content/uploads/2013/pdf_guides/Coquelicot-Guides/Dictees_Coquelicot_CM2.pdf.

Annexes

Annexe1 : Le #DicoBalises.....	59
Annexe 2 : Le classement des erreurs de Nina Catach.....	60
Annexe 3 : L'alphabet phonétique international.....	61
Annexe 4 : Dictée de Noé en septembre (classe test).....	62
Annexe 5 : Dictée de Noé en janvier (classe test).....	63
Annexe 6 : Dictée de Noé en mai (classe test).....	64
Annexe 7 : Dictée de Maxime en septembre (classe témoin)	65
Annexe 8 : Dictée de Maxime en janvier (classe témoin)	66
Annexe 9 : Dictée de Maxime en mai (classe témoin)	67
Résumé	68




Le #DicoBalises

- Ce dictionnaire recense l'ensemble des balises d'erreurs utilisées dans Twictée.
- Elles sont classées en 3 domaines identifiés par couleur : orthographe grammaticale (vert), orthographe lexicale (rouge) et logographie (bleu).
- Chaque balise possède sa carte d'identité en 4 points : nom, type d'erreur identifié, exemple d'erreur, exemple de twoutil.
- D'un point de vue pratique notez la majuscule à chaque début de mot d'une balise : #MotDérivé, #LettreSon, #ErreurDeFrappe...



Orthographe grammaticale



#AccordGN

Orthographe grammaticale

L'accord dans le groupe nominal n'est pas respecté.

Exemple : des ami.

#Twoutil AMIS s'écrit avec un -S car il s'accorde avec son déterminant DES au pluriel. #AccordGN

#AccordSV

Orthographe grammaticale

L'accord entre le sujet et le verbe n'est pas respecté.

Exemple : Les amis mange.

#Twoutil MANGENT s'écrit avec -ENT car le verbe au présent s'accorde avec son sujet LES ÉLÈVES 3ème personne du pluriel. #AccordSV

#AccordPP

Orthographe grammaticale

L'accord du participe passé dans un verbe composé n'est pas respecté.

Exemple : Mes amies sont venu ce matin.

#Twoutil VENUES s'écrit avec -ES car le participe passé utilisé avec l'auxiliaire être SONT s'accorde avec le sujet MES AMIES. #AccordPP

#HomophoneGram

Orthographe grammaticale

Confusion entre deux homophones grammaticaux.

Exemple : Mes amis ont fait.

#Twoutil ONT s'écrit avec -T car c'est le verbe avoir qu'on peut remplacer par AVAIENT. #HomophoneGram

#VerbeRemplacé

Orthographe grammaticale

L'accord du participe passé n'est pas respecté. Le verbe de substitution est une stratégie / étape.

Exemple : Mes amis ont mangé (mange) une pomme.

#Twoutil MANGÉ s'écrit avec -É car on peut le remplacer par le participe passé BATTU. #VerbeRemplacé

#AccordAttrS

Orthographe grammaticale

L'accord de l'attribut du sujet n'est pas respecté.

Exemple : Les amis sont motivé.

#Twoutil MOTIVÉS s'écrit avec -S car il s'accorde avec le sujet LES AMIS au masculin pluriel après le verbe d'état ÊTRE. #AccordAttrS

59

Annexe 2 : Le classement des erreurs de Nina Catach

Grille proposée par Nina Catach
dans son ouvrage de référence intitulé *L'Orthographe française*,
Nathan Université, 1980.

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
1. Erreurs extragraphiques		
Erreurs à dominante calligraphique	- Ajout ou absence de jambages...	- "mid" pour mid
Reconnaissance et coupure des mots	- Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	- "le levier" pour l'évier
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	- Omission ou adjonction de phonème	- "suchoter" (ch/s)
- Enrichir la grille des principales opposition des phonèmes	- Confusion de consonnes	- "maintenant" (maintenant)
- voyelles, semi-voyelles, consonnes	- Confusion de voyelles	- "moner" (mener)
2. Erreurs graphiques proprement dites		
Erreur à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique	- "merite" (mérite) - "briler" (briller) - "recu" (reçu) - "binette" (binette)
- Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- N'altérant pas la valeur phonique	- "pingoin" (pingouin) - "guonille" (gorille)
3. Erreurs à dominante morphogrammique		
- Enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords		
1. Morphogrammes grammaticaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc.	- "chevaus" (chevaux)
	- Omission ou adjonction erronée d'accords étroits.	- "les rue" (les rues)
	- Omission ou adjonction erronée d'accords larges.	Ce que les enfants ont "vu" (vus)
2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical	- "canart" (canard)
	- Marques préfixes/suffixes	- "anterrement" (enterrement) - "annui" (ennui)
4. Erreurs à dominante logogrammique	- Logogrammes lexicaux	- j'ai pris du "vain" (vin)
	- Logogrammes grammaticaux	- ils "ce" sont dit (se)
Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules	- "l'état" (l'Etat)
	- Ponctuation	- "et," lui (et lui)
	- Apostrophe	- "l'état" (l'état)
	- trait d'union	- "mot-composé" (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettre étymologiques	- "sculteur", "rume" (sculpteur, rhume)
	- Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles	- "boursouffler" (boursouffler)

Nina Catach, *L'Orthographe Française*, p.288, Nathan

Annexe 3 : L'alphabet phonétique international

L'alphabet phonétique international		
Voyelles	Consonnes	Semi-consonnes
Orales	[b] <i>bon</i>	[j] <i>yeux, paille, pied, panier</i>
[a] <i>date</i>	[d] <i>déjà</i>	
[ɑ] <i>pâte</i>	[f] <i>fier</i>	[w] <i>oui, pois [pwa], square</i>
[e] <i>pré</i>	[g] <i>gare</i>	
[ɛ] <i>mère</i>	[k] <i>car</i>	[ɥ] <i>cuir</i>
[ə] <i>chemin</i>	[l] <i>loup</i>	
[i] <i>cri</i>	[m] <i>main</i>	
[o] <i>rose</i>	[n] <i>non</i>	
[ɔ] <i>note</i>	[p] <i>par</i>	
[ø] <i>lieu</i>	[ʀ] <i>rose</i>	
[œ] <i>peur</i>	[s] <i>sol</i>	
[u] <i>trou</i>	[t] <i>tas</i>	
[y] <i>pur</i>	[v] <i>ver</i>	
Nasales	[z] <i>zéro</i>	
[ã] <i>manger</i>	[ʃ] <i>chat</i>	
[ɛ̃] <i>matin</i>	[ʒ] <i>jardin</i>	
[ɔ̃] <i>saison</i>	[ʁ] <i>agneau</i>	
[œ̃] <i>lundi</i>	[ŋ] <i>smoking</i>	

Annexe 4 : Dictée de Noé en septembre (classe test).

Il a surligné les erreurs qu'il pensait avoir commises en jaune. (L'enseignante avait commencé à corriger ensuite les dictées, ne se souvenant plus qu'elle ne les rendait pas aux élèves).

Les ambitions m'ont marché claire à la recherche
d'une laine.

Le sous-bos et prop de petits animaux -
Nous travaillons sur des bois verts.

Ma sœur à ma de au dos et au rien.

Comment sauriez et claire à de je et ?

Sous un, g et du travail des gens humains,
Ma sœur aussi.

Pourquoi que les chasseurs me mais praise pas

pas in quel comme g et ?

Ma sœur lance un appel.

lance comme de une jeune nième non moi.

Ils sont lasse gentil et mais ramène au village.

Annexe 5 : Dictée de Noé en janvier (classe test).

On continue notre marche dans la recherche
d'une dernière. Le sous-Pois est peuplé de petit,
de amoureux. Les instructions sur des bandes roses. Ma
sœur à malade avec d'ici et avec nous. Comment s'orienter
dans s'aile forêt? Sous d'air, je dois distinguer des
forment humaine ma sœur aussi. Pourquoi que les
chasseurs ne nous peignent pas pour un quelconque
gibier. Ma sœur pense un appel. trois homme et une
femme être être nous. Il sont laisse gentil est nous

ramment aux village.

Annexe 6 : Dictée de Noé en mai (classe test).

Il n'a rien surligné.

L'enseignante a entouré en rouge les erreurs des élèves qu'ils n'avaient pas à corriger et a souligné en rouge les erreurs dans le GN qu'ils devaient corriger.

Nous continuons notre marche dure à la
recherche d'une maison, de son-père est peuple de
petits animaux. On traibudon sur des branches
trébuchons
rochers. Ma sœur à onde au dos est au nom
a mal et sein
Comment s'orienter dans cette forêt? tracain, je
Comment s'orienter
est de dure langue des formes humaines
crois distinguer
ma sœur aussi. On peut que les chasseurs
Pouron
ne nous traine pas pour un quelle corque gibier.
prenez quelconque gibier

Ma sœur lance un appel. Ces hommes et une
lance
femme viennent vers nous. Il sont tous gentils
viennent vers ils tous
et nous ramènent au village.

Annexe 7 : Dictée de Maxime en septembre (classe témoin)

Nous continuons notre marche dure
à la recherche ~~d'une~~ d'une clivière,
de ~~so~~ sous-bois et pepler de petit
le

animaux. nous ~~trébuchons~~ ^{Nous} sur des
branche verte. Ma sœur a mal
au dos et au sein. Comment s'orien-

ter? Soudain, je crois distinguer
dans cette forêt
des forme humaine, ma sœur aussi.

Pourvu que les chasseur ne nous
prenne pas pour un quelconque gibier.

Ma sœur lance un appel. Trois
homme et une femme viennent vers
nous. Ils sont tous gentille et nous
ramène au ~~à~~ village.

Annexe 8 : Dictée de Maxime en janvier (classe témoin).

Nous ~~continons~~ continuons notre marche dur
à la recherche d'une clérier. Le sous boît
et peupler de petit animaux. Nous trébuchons
sur des branche seet. Ma sœur à mal au
dos et au vins. Comment ~~scantio~~ scenrinter
dans cette forêt? ~~¶~~ Soudain, je vois dist-
inger des forme humaine, Ma sœur
aussi. ~~¶~~ Pourrait que les chasseur ne nous
prenne pas ~~¶~~ pour un quelquonque gibier.
~~ma~~ Ma sœur lance un appel. ~~¶~~ Trois
homme et une femme viennne vers nous.
Il sont kousse gentil et nous ramène au
village.

Annexe 9 : Dictée de Maxime en mai (classe témoin).
L'enseignante a souligné toutes les erreurs sans distinction.

Nous continuons notre march
dur à la recherche d'une clrière
le son bois peuplier de petite anni-
maux. Nous trébuchons sur des
branche vertes. Ma sœur à
mal au dos et aux bras.
Comment s'orienter dans cette
forêt? Soudain, se crois distin-
guer des forme humaine, ma
sœur aussi. Sour ou que
les chasseurs nous nous prène pas
pour un quelqu'un qu'ils ma
sœur. lancent un appel. Trois
hommes et une femme rienne
nous. Ils sont loups

gentille et nous ramenant au village

Résumé français

L'orthographe française est difficile et son niveau d'acquisition n'est pas encore satisfaisant à l'entrée au collège, certains élèves sont même en très grande difficulté vis-à-vis de l'orthographe, notamment dans la réalisation de la chaîne d'accord dans le groupe nominal. Nous nous sommes intéressés à ces élèves en nous demandant si un dispositif récent tel que celui de la twictée leur permettrait de progresser significativement. Nous avons comparé les résultats des élèves en difficulté de 2 classes, l'une pratiquant la twictée depuis un an et l'autre pratiquant des dictées traditionnelles, par rapport à une même dictée, réalisée à trois périodes différentes de l'année. Nous avons constaté quelques améliorations des performances des élèves qui pratiquent la twictée.

Mots clés :

dictée, twictée, orthographe, accord groupe nominal, difficulté.

Abstract

French spelling is difficult and pupils' level isn't good enough when they enter secondary school. Some children have great difficulty with spelling, especially in the sequence agreement of the noun group. We have based our study on this particular set of pupils with the intention of finding out whether a recent measure like twictee (dictation on Twitter) would enable them to make significant progress. We compared the results of two classes of pupils in difficulty : one which followed the twictee method and the other class which followed the traditional spelling test method. Both dictations were given at three different times in the year. We found some improvement amongst the pupils who used twictee.

Keywords :

dictation, twictee, spelling, agreement of the noun group, difficulty.