

Préparation collaborative de dictées : analyse des échanges et des textes produits

Planning spelling sessions together

Jacques Crinon, Élisabeth Bautier, Belinda Lavieu-Gwozdz et Catherine Brissaud



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/11830>

DOI : [10.4000/pratiques.11830](https://doi.org/10.4000/pratiques.11830)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Jacques Crinon, Élisabeth Bautier, Belinda Lavieu-Gwozdz et Catherine Brissaud, « Préparation collaborative de dictées : analyse des échanges et des textes produits », *Pratiques* [En ligne], 193-194 | 2022, mis en ligne le 15 septembre 2022, consulté le 01 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/11830> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.11830>

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2022.

Tous droits réservés

Préparation collaborative de dictées : analyse des échanges et des textes produits

Planning spelling sessions together

Jacques Crinon, Élisabeth Bautier, Belinda Lavieu-Gwozdz et Catherine Brissaud

Introduction

- 1 Les travaux antérieurs sur la préparation de la classe et plus généralement sur la planification de leur enseignement par les enseignants ont emprunté plusieurs chemins. Si l'on met de côté les manuels de formation ou de conseils aux débutants (par exemple, Rey, 2014), il s'agit principalement de comprendre et de modéliser les processus cognitifs en œuvre lors de la planification, les logiques de systèmes de décisions enchâssées embrassant divers empan temporels (planification annuelle, mensuelle, par séquence, quotidienne...), et soumis à différentes contraintes (injonctions institutionnelles, rythmes scolaires, réalité des élèves...) (voir la synthèse de Wanlin, 2009). Il peut s'agir aussi d'étudier la relation entre la planification et l'activité en présence des élèves, le rôle des connaissances et des croyances des enseignants, ou encore de leur expérience antérieure. Des approches plus didactiques insistent sur le travail d'anticipation de l'activité des élèves face à une situation (Reuter, 2013). D'autres travaux ont abordé la préparation sous l'angle des supports : quelles ressources les enseignants utilisent-ils pour préparer la classe, quel rôle donnent-ils aux manuels, reprennent-ils des supports existants, les adaptent-ils, en conçoivent-ils de nouveaux (Leroyer, 2009 ; Remillard *et al.*, 2009), quelle analyse ergonomique proposer des instruments de préparation (Body, Munoz & Bourmaud, 2015) ?
- 2 Notre approche de la préparation est ici plus spécifique. Dans le cadre du programme de recherche « Twictée pour apprendre l'orthographe¹ » – qui étudie un dispositif

d'enseignement de l'orthographe original fondé sur des échanges électroniques, Twictée, tant dans la classe que lors des collaborations entre enseignants hors de la classe –, nous avons recueilli les échanges écrits sur une plateforme collaborative, entre enseignants participant au dispositif, destinés à préparer les séances. Grâce aux traces de ces échanges, nous étudions un type de préparation particulier, la préparation collective² d'un réseau connecté d'enseignants (Ferone & Crinon, 2021), consacrée à un objet didactique particulier, la dictée comme moment de l'enseignement de l'orthographe, et nous analysons l'élaboration des textes à dicter, objet des échanges.

- 3 À notre connaissance, l'activité de préparation de l'enseignement de l'orthographe n'a pas été étudiée. La dictée est un exercice inséparable de cet enseignement, en France, voire emblématique de celui-ci. La dictée n'est pas apparue de façon isolée mais selon un processus qui la distingue des autres exercices de langue française, en général, et d'orthographe, en particulier. La dictée s'est imposée dans la seconde moitié du XIX^e siècle, en prenant progressivement la place d'autres exercices comme la copie et la cacographie. Cette évolution s'inscrit dans un processus assez long où vont s'organiser, en même temps, les institutions de l'instruction publique et la constitution de la discipline « français » comme matière d'enseignement (Chervel, 2006). Tout un appareillage pédagogique se met en place destiné à former les enfants de la III^e République aux pratiques de la lecture et de l'écriture.
- 4 Aujourd'hui, la dictée reste si essentiellement liée avec cet enseignement que, dans l'expérience collective, elle se confond même avec l'orthographe qui est censée l'organiser dans ses contenus comme dans ses finalités. Nous distinguons cependant des pratiques alternatives, très évolutives, et parfois divergentes, de la dictée (Brissaud & Mortamet, 2015). La forme la plus ancienne, mais aussi la plus redoutée, est celle jadis définie dans et par le Certificat de fin d'études primaires, c'est-à-dire une épreuve qui sanctionne un entraînement intensif et exclusif du français écrit, avec des implications grammaticales et lexicales souvent difficiles à articuler pour les élèves. Par la suite, dans les années 1960, une autre conception de la dictée se développe et se diffuse, la dictée « préparée » ; elle comprend un travail, en amont de la dictée proprement dite, souvent personnel, où l'élève doit généralement copier des listes de mots et mémoriser des règles étudiées en classe. Plus récemment, depuis une décennie environ, une troisième démarche s'impose progressivement, avec diverses dénominations – dictée « du jour », dictée « sans fautes », dictée « négociée », dictée « dialoguée »... – qui suggèrent que la phase la plus décisive n'est pas celle de la dictée par l'enseignant mais le travail collectif de réflexion et de révision qui en résulte une fois le temps de dictée à proprement parler terminé, le temps dévolu à la relecture argumentée et à la réécriture normée du texte dicté. Les observations de J. David et L. Dappe (2013) puis J. David et S. Wattelet (2016), réalisées à l'échelle d'une classe, suggèrent que s'appuyer sur le raisonnement orthographique des élèves est facteur de progrès. Les dictées dont il sera question dans le présent article se rattachent à ce troisième type de pratiques car elles s'inscrivent dans une démarche de correction des erreurs orthographiques par les élèves censés les identifier et les catégoriser pour aider leurs auteurs à les corriger.

Question de recherche, contexte, corpus et méthode

- 5 Notre analyse du corpus d'échanges écrits est organisée autour de deux grands axes. Le premier porte sur le dispositif d'enseignement de la langue : nous cherchons à savoir en

quoi le dispositif de préparation constitue une aide pour faire des moments de dictée des moments d'apprentissage de l'orthographe. Le second porte sur ce que le dispositif permet comme réflexion linguistique et didactique et nous nous demandons si ces moments permettent une réflexion commune sur les situations d'enseignement de la langue.

- 6 Twictée³ est à la fois un dispositif d'enseignement de l'orthographe fondé sur la correction mutuelle et argumentée de courtes dictées par des classes distantes, une association qui porte cette pratique, met les classes en relation, organise le travail et un réseau d'enseignants⁴ qui mettent en œuvre le dispositif et participent à une réflexion commune. Le dispositif prévoit plusieurs phases : le texte est dicté aux élèves ; les réalisations des élèves sont envoyées à une classe partenaire ; puis la correction des dictées des élèves partenaires est formalisée par écrit, sur un tweet, selon un patron récurrent, le « twoutil ». Ce message bref en 140 caractères argumente la correction d'une erreur et renvoie à une catégorie de règles sous forme d'une balise twitter (hashtag) tirée d'une liste partagée ; les twoutils produits par les partenaires servent à corriger sa propre dictée (voir Crinon & Viriot-Goedel, 2021).
- 7 Lors de chaque « épisode » de la twictée, selon un calendrier annuel établi par les responsables de l'association, les textes des dictées sont élaborés collectivement par des enseignants volontaires. C'est la « phase de préparation ». Ce travail se fait par « team » (équipe d'enseignants ayant un même niveau de classe), un texte de dictée différent étant donné pour chacun des cinq niveaux suivants : le Cours Préparatoire, le reste du cycle 2 (C2), le cycle 3 (C3), les classes de cycle 3 ayant un bon niveau (C3+), le cycle 4 (C4). Ces sessions de travail s'étendent sur plusieurs jours et regroupent un nombre variable de twiconaute qui écrivent sur un document partagé (Google doc). La team C3 rassemble en général un plus grand nombre de participants que les autres (35 participants pour l'épisode 32, 21 pour le 36), tandis qu'on en compte un plus petit nombre en team C4 (7 pour l'épisode 32, 4 pour le 36) et en team C3+ (4 pour le 32). Certains constituent un noyau stable d'une session à l'autre, d'autres participent de manière plus ponctuelle. L'étude englobe donc des enseignants de l'école élémentaire et des enseignants de français du collège.
- 8 Le cadre et même la trame du travail collaboratif sont fournis par le document initial partagé mis en ligne et le structurent : y figurent des propositions du thème de la dictée par l'association (lors des préparations étudiées, Harry Potter, la mythologie grecque, le Téléthon, le haïku, les pirates) ; un ou deux animateurs-régulateurs sont présents ; des espaces sont prévus sur le document pour l'inscription des participants (qui identifient leurs contributions par des polices et des couleurs), pour le bilan de la twictée précédente, pour lister les objectifs des participants (c'est-à-dire proposer des thèmes orthographiques à travailler : par exemple, à titre d'illustration, l'accord sujet/verbe, l'accord de l'adjectif dans le cadre des GN expansés...). On trouve également, dans ce tableau, une colonne réservée aux difficultés d'orthographe lexicale des textes de dictée proposés, à remplir à partir de l'échelle EOLE (Pothier & Pothier, 2020) ainsi qu'un espace pour proposer un texte de twictée, réagir aux propositions, les justifier, les amender ; ou encore un espace de décision sur le texte retenu, qui passe en général par un vote ; enfin, on y trouve les « twictées totems » pour anticiper les erreurs et indiquer les balises y correspondant.
- 9 Notre corpus est constitué des documents de préparation de cinq épisodes de Twictée (n° 32 à 36), qui se sont déroulés tout au long de l'année scolaire 2018-2019. Nous

disposons ainsi de 24 documents de préparation⁵, permettant une approche originale par rapport aux méthodes utilisées dans les recherches antérieures (fiches de préparation, entretiens, autoconfrontations...), qui donnent accès aux produits de la préparation ou à un retour réflexif des acteurs sur celle-ci. Notre approche s'appuie sur le déroulé même de l'activité de préparation, où apparaît la genèse des choix d'objectifs et de supports de travail... tous éléments du métier souvent routinisés, donc peu formulés, peu écrits et peu accessibles.

- 10 Pour répondre à nos questions, nous combinons l'analyse de deux composantes du corpus.
- Les interventions des participants :
 1. un repérage des thèmes abordés et des mots utilisés et ce sur quoi portent les interventions des participants ;
 2. un repérage des arguments avancés en faveur ou à l'encontre du texte proposé ou de modifications proposées à ce texte ;
 3. un repérage des modalités d'énonciation : les modes sous lesquels les intervenants sont présents dans leurs interventions.
 - Les textes des dictées : une comparaison, d'un point de vue linguistique, des versions initiales et finales des textes des dictées.
- 11 En outre, nous avons parfois fait appel aux entretiens conduits dans le cadre du programme de recherche TAO avec un échantillon de twictonautes⁶ pour confirmer certaines de nos analyses.

Résultats

La twictée, un dispositif pour quoi faire ?

La twictée : un moment de révision et d'évaluation

- 12 Au fil des échanges, dès le moment de bilan de l'épisode précédent et au cours de l'élaboration du nouveau texte de la dictée, deux fonctions différentes, voire contradictoires, de la twictée s'expriment : entraîner les élèves à mettre en œuvre ce qu'ils savent et construire de nouvelles connaissances.
- 13 La majorité des enseignants insiste sur la nécessité que les problèmes orthographiques qui se présenteront aux élèves dans le texte dicté aient été travaillés préalablement dans la classe au cours de l'année scolaire en cours. L'objection par rapport à une proposition, voire son rejet, est rarement que c'est trop « simple », mais très souvent que « c'est trop tôt », « prématuré », « difficile », « compliqué », « dur », « trop complexe »⁷.
- le pluriel, nous ne sommes pas encore prêts (CP-34)
- 14 Tout à fait exceptionnellement en C2, plus souvent en C4 et C3+, à l'inverse, on approuve un texte qui « pose des défis gérables en début d'année ! » (C2-32).
- 15 Le plus souvent, il s'agit donc de donner à la twictée des fonctions de révision, d'entraînement, de reprise de ce qui a déjà été travaillé et d'évaluation⁸.
- J'aime bien celle-ci qui correspond à ce que nous revoyons en début d'année.
(C3-32)
- Nous avons travaillé les mots en acc- c'est donc jouable (C3-33)
- Moi, j'éviterai un temps non travaillé. (C3+-33)

- Il faut expliquer le contexte et les noms propres. Moi, je les écrirai au tableau car cela ne fait pas partie des mots à évaluer (C3+-33)
- 16 Il convient même d'éviter de trouver plusieurs occurrences d'un même problème orthographique dans le texte.
- 2 X « grand » : ça fait bcp ? (C2-32)
il faudrait enlever la répétition (C2-33)
Aussi, on évite une répétition du son « om » (nombreux, compagnons) (C2-33)
- 17 On cherche à multiplier dans une même twictée différents points d'orthographe. Ils sont en outre très récurrents d'une twictée à l'autre et d'un niveau de classe à l'autre et correspondent manifestement aux difficultés les plus reconnues de l'orthographe française.
- le 1^{er} participe passé va être source d'erreur (mais il n'est pas insurmontable), le 2^{ème}, antéposé, a déjà été vu dans au moins 2 twictées, ça peut permettre de voir si les élèves tombent encore dans le piège. (C3-36)
- 18 Les « besoins » des enseignants qui motivent les choix des phrases portent sur des points très précis, indépendants les uns des autres : les lettres muettes par exemple, ou la terminaison verbale à tel temps et telle personne sans jamais que la notion de conjugaison apparaisse. L'enseignement, comme l'acquisition de ces éléments particuliers, apparaît comme déconnecté d'un apprentissage de la langue qui mettrait en évidence les éléments d'un système (les relations syntagmatiques, les régularités de la conjugaison...). Effet d'une conception de cet enseignement ou simple conséquence de la contrainte du choix d'une phrase qui doit convenir aux différents participants ? En tout cas c'est ce qui prévaut toujours à l'issue du travail, lors du choix de texte.
- 19 Tout se passe donc comme si la Twictée, mais il est vraisemblable que ce soit aussi le cas des dictées plus traditionnelles, était pensée en termes d'évaluation, ou, mais plus faiblement, de diagnostic. Le terme de « piège », plusieurs fois utilisé à la place de difficulté, est sans doute un signe de cette fonction évaluative de la dictée. Rares sont les enseignants qui semblent concevoir la twictée comme une occasion possible d'apprentissage. Les élèves peuvent ou ne peuvent pas écrire tel ou tel mot sans erreur, ils sauront ou ne sauront pas et s'ils ne peuvent pas savoir (selon l'expérience de l'enseignant), alors il ne faut pas leur présenter le problème orthographique, objet à réfléchir au moins, à étudier, a fortiori à résoudre – mais qui n'est justement pas un problème à résoudre semble-t-il pour nombre d'enseignants. Une « bonne dictée » est une dictée que les élèves sont parvenus à écrire correctement avec les savoirs qu'ils possédaient déjà. L'évitement des difficultés pour leurs élèves apparaît récurrent. Si une enseignante hésite devant une phrase qui « serait une belle entrée en matière », chez la quasi-totalité en CP et C2 domine l'argument « c'est trop tôt » « nous ne sommes pas prêts » et la révision l'emporte.
- 20 Ce n'est donc que pour quelques enseignants, minoritaires et situés principalement en C4, que la twictée, à l'inverse, pourrait être un moyen de construire un savoir à partir d'une situation problème
- Bien mais « supportées » [participe passé employé avec avoir] me semble difficile pour mes élèves en début d'année. Mais cet accord peut donner lieu à une réflexion stimulante ! (C4-33)
- et un moyen de se centrer sur un point d'orthographe qui n'est pas encore maîtrisé par la plupart des élèves, si ce point est plusieurs fois présent dans le texte
- « grec » et « navigue » dans la même twictée, c'est pas mal, ça permet de parler des valeurs de la lettre g (C2-33).

- 21 Cette manière d'envisager la twictée n'est jamais prise en compte dans le choix final. Les enseignants du C4 sont ceux qui utilisent le plus d'arguments liés à l'enseignement, par opposition aux CP et C2 qui n'en utilisent pas (une nouvelle enseignante dans le groupe qui tenait ce type d'argument à son arrivée s'est rapidement aperçu que ce registre d'argument n'était pas majoritaire et l'a abandonné), comme si les enseignants étaient d'autant plus portés à s'intéresser à l'acquisition des savoirs par leurs élèves que ceux-ci en ont déjà acquis beaucoup.
- 22 Apparaît ainsi de manière constante l'objectif d'entraîner ou d'évaluer une multiplicité de points d'orthographe déjà étudiés et ne mettant pas les élèves en difficulté. Ces points d'orthographe, dont la présence dans le texte de la dictée est l'objet d'une grande partie des échanges, ne sont mis en relation, ni avec les objectifs assignés par les programmes officiels, ni avec un projet organisé d'enseignement. Dès lors, les twictées ont du mal à s'insérer dans les programmations des enseignants, mais sont plutôt des occasions de retravailler un éventail de difficultés orthographiques. En cela, elles s'apparentent plutôt aux dictées traditionnelles qu'à des pratiques plus récentes comme la « phrase dictée du jour » auxquelles la brièveté des énoncés et les discussions entre élèves pour construire des argumentations pourraient par ailleurs faire penser⁹. Pourtant, des enseignants regrettent que la twictée ne corresponde pas à ce qu'ils sont en train d'étudier au même moment dans l'ordinaire de leur enseignement de la langue. Ce qui manifeste sans doute que le dispositif Twictée est conduit parallèlement aux autres moments consacrés à l'orthographe, les enseignants justifiant ainsi que leurs élèves échouent ou réussissent aux twictées. À l'inverse ils sont particulièrement satisfaits quand les objets travaillés sont en phase avec ce qu'ils sont en train de travailler en classe.

L'importance des twoutils dans le dispositif

- 23 Un autre argument très souvent invoqué dans la discussion pour récuser une proposition est « la difficulté à twoutiller », et c'est celui qui, à chaque fois, a le plus de poids pour rejeter une phrase.
- Peut-être difficile à twoutiller correctement pour des CE1 en début d'année... seront-ils capables d'énoncer que le verbe s'écrit de la sorte car conjugué avec je ? (C2-33)
- Ça fait beaucoup de mots hors niveau et pas facilement twoutillables. (C3-32)
- le « l' » me semble très difficile à twoutiller à ce niveau, même si l'apostrophe est travaillée. (CP-35)
- 24 La fréquence et le poids de cette référence aux twoutils est en cohérence avec ce que les twictionautes, lors des entretiens conduits par ailleurs, disent du développement du raisonnement orthographique des élèves, objectif essentiel du dispositif à leurs yeux (Cadet, Crinon & Ferone, 2019) : il s'agit bien d'apprendre aux élèves à mobiliser des connaissances orthographiques déjà-là, en situation, en appliquant des raisonnements pertinents. L'élaboration des twoutils est un moment clé pour argumenter les corrections.
- 25 Certes, cette difficulté est réelle, notamment avec les plus jeunes élèves. Mais sa mise en avant conduit également à rejeter des phrases présentant un intérêt d'apprentissage, un problème orthographique important ou intéressant. S'agit-il en outre d'une difficulté pour les élèves ou est-ce une difficulté didactique pour l'enseignant dans l'accompagnement de ceux-ci, qu'ils n'osent pas aider, étayer ?

- 26 Parce qu'ils donnent comme but à l'exercice d'entraîner les élèves à justifier l'orthographe, ils en viennent à privilégier les règles, voire les « trucs » enseignés, et des phrases permettant de faire répéter ce petit nombre de règles. En revanche, on voit par exemple récuser « au loin » comme difficile à twoutiller (C2-36) ; est ainsi éliminé ce qui est fréquent mais ne relève pas d'une règle classiquement étudiée, ici une locution adverbiale. La fréquence de l'objection d'une difficulté à twoutiller, comme la fréquence de l'objection de la difficulté d'un point orthographique non encore rencontré, pose la question de l'articulation entre enseignements de l'orthographe et de la grammaire dans les pratiques Twictée.
- 27 Or peut-on concevoir un enseignement efficace de l'orthographe qui ne s'appuie pas sur la compréhension de l'organisation de la langue ? Certes, une partie des réalisations orthographiques peut relever de ces règles ou procédés automatisables, mais cela n'est ni satisfaisant, ni efficace. En effet, les élèves (notamment ceux les plus en difficultés en orthographe) appliquent fort peu ces règles avec pertinence du fait d'une généralisation, inadéquate justement par manque de compréhension des principes qui ont produit la règle « automatique », le procédé. Il en est par exemple ainsi de la « règle » « quand deux verbes se suivent le deuxième est à l'infinitif » qui produit des participes passés du passé composé écrits avec une terminaison infinitive (Vinel & Bautier, 2021). De plus, non seulement, il est important de mettre en relation les séances d'orthographe et de grammaire, relation qui légitime l'existence de ces deux moments de classe, mais la réflexion sur la langue, son analyse est une dimension de l'apprentissage importante. Elle est l'occasion de rendre la langue plus maîtrisable pour et par les élèves, de comprendre qu'elle est une structure sous-tendue par un ensemble de régularités et non pas un ensemble de mots dont l'orthographe pourrait (et c'est souvent le cas) apparaître comme aléatoire aux élèves. Cette objectivation de la langue qui est l'occasion de la découverte de son caractère réglé devrait également concourir à aider les élèves à acquérir une posture analytique, fondamentale pour apprendre en situation scolaire. Ce n'est pas qu'une question d'orthographe que d'installer chez tous les élèves l'idée qu'il est important de comprendre « pourquoi » et qu'il ne s'agit pas seulement de trouver la bonne réponse de façon plus ou moins opaque et hasardeuse.
- 28 En outre, l'accent mis sur la phase de l'élaboration des twoutils ne se traduit pas par un travail préalable commun de préparation de ce moment. La « dictée Totem », qui consiste à anticiper des erreurs qui pourront être commises par les élèves, est parfois suivie de propositions de twoutils correspondant à ces erreurs. Mais ces propositions sont rares : deux fois seulement sur les 24 préparations analysées (C4-33 et C4-36). Dans les cas où des twoutils sont ainsi proposés, ils ne donnent pas lieu à réflexion commune ou à discussion.
- 29 Quelles hypothèses faire sur cette absence ? Sans doute, dans le dispositif, les discussions pédagogiques et didactiques ne sont pas explicitement prévues dans le cadre des Google docs de préparation, mais entre les membres de l'association, sur un autre outil de communication à distance, Slack. L'examen du corpus des échanges sur Slack indique seulement quelques rares discussions à propos d'hésitations sur la rédaction d'un twoutil. Pourtant certains des twoutils proposés dans les deux documents de préparation où ils figurent pourraient mériter discussion, comme dans l'exemple suivant qui interroge sur la relation entre recours à des procédures de remplacement et analyse/compréhension de la structure de la phrase.

- 30 Texte de la dictée : Heureux qui comme Ulysse a fait un beau voyage et *braver sans cesse mythiques cyclopes et dieux invincibles avant de rentrer déguisé en mendiant.
- 31 Twoutil proposé : « bravÉ » s'écrit avec « É » car c'est un participe passé. On peut le remplacer par « pris ». #VerbeRemplacé (C4-33)
- 32 On peut se demander si les enseignants ne renoncent pas ainsi à un aspect de la préparation plus fondamental encore que le choix du texte, ce que les didacticiens des mathématiques ont appelé l'analyse didactique a priori (Reuter, 2013), qui permet d'être au clair sur la relation entre la tâche et les objectifs visés, d'anticiper les obstacles rencontrés par les élèves, les solutions trouvées et de construire préalablement des aides. L'analyse a priori permettrait, au-delà des points précis et indépendants les uns des autres énoncés dans la liste des objectifs ou affirmés pour justifier le choix d'un texte (nous avons évoqué l'exemple de la terminaison verbale à tel temps et telle personne), de relier le travail avec les élèves à des notions et des savoirs grammaticaux.

Préparer ensemble, pour quelle réflexion linguistique et didactique ?

Quand le plaisir de travailler ensemble prévaut

- 33 Pour comprendre les décisions prises, on ne peut cependant pas se passer d'une analyse de la dynamique des échanges.
- 34 Des objectifs sont toujours énoncés au départ (« les accords dans le GN », « les participes passés », « les homophones se/ce »...). Selon les sessions, la discussion y fait ensuite référence (comme dans C3-32, ou dans C4-32) ou pas du tout (comme dans C2-32)¹⁰. Il est vrai qu'il n'y a pas d'unanimité sur ces objectifs entre participants. En outre, au fil des propositions, les participants pointent au passage des objets dont ils se disent qu'ils pourraient finalement les intéresser. Ainsi, dans le groupe C3+ (twictée 32), la personne qui a proposé les objectifs inscrits dans le tableau initial vote en fin de compte pour un texte de dictée sans aucun rapport avec ceux-ci.
- 35 Dans la plupart des sessions, les échanges pourraient être décrits schématiquement de la manière suivante : des textes sont proposés, leur longueur vérifiée¹¹ et ils sont alors approuvés ou critiqués – souvent avec des modalisations (forme interrogative, critique présentée comme une légère restriction à une approbation globale, réserve sur sa propre compétence de débutant en twictée...). La bienveillance à l'égard des autres participants est de règle¹², les objections sont modalisées, sans doute euphémisées, des plaisanteries sont échangées.
- 36 L'atmosphère de bienveillance, de travail commun, de construction partagée souhaitée par les concepteurs du dispositif peut expliquer que, même si le consensus sur le texte à proposer est le fruit d'échanges assez nombreux, ces échanges sont toujours centrés sur ce dont l'enseignant qui s'exprime aurait besoin ; jamais une intervention n'occasionne une demande d'explication, un argument manifestant une surprise ou un intérêt. Est-ce une règle de gestion de l'échange collectif, un effet de l'échange électronique asynchrone ou le refus, peut-être involontaire, d'avoir à cette occasion un échange professionnel qui risquerait de faire apparaître un dissensus ?
- 37 Curieusement, dans ce qui est censé être un échange argumenté visant à une objectivité et une rationalité en référence à des contenus orthographiques, les termes affectifs ou appréciatifs sont extrêmement nombreux (« j'aime beaucoup¹³ », « ça me plaît bien »

« je préfère la première proposition »...) sans plus d'argument. Les adjectifs appréciatifs sont ainsi plus nombreux que les arguments orthographiques (« c'est chaud », « c'est bien adapté », « c'est intéressant », « niveau de réflexion plus subtil ») sans que l'explicitation de ce qui sous-tend ces adjectifs soit effective spontanément ni sollicitée.

Des échanges à teneur pédagogique plutôt que didactique

38 Les constats précédents concernant les critères mis en avant pour choisir les phrases et l'absence d'analyse des problèmes et obstacles potentiels suscités par l'exercice peuvent être interprétés comme indiquant une prédominance des considérations pédagogiques sur les objectifs didactiques.

39 Nous l'avons vu, une bonne partie des interventions porte sur la difficulté du texte choisi : éviter qu'il ne soit trop difficile, mais avoir tout de même des difficultés, pourvu qu'elles ne soient « pas insurmontables » et qu'un nombre suffisant d'élèves de la classe puisse les résoudre.

J'aime beaucoup cette dictée. « Motivée » ne sera pas simple, mais possible pour plusieurs de mes groupes. (C3-36)

40 La régulation de l'activité de l'enseignant, du choix des objectifs, de la cadence des apprentissages, par la perception qu'il a des élèves de sa classe a été souvent traitée dans les recherches sur les croyances des enseignants : pour qui fait-on la classe ? Il s'agit d'ajuster ce qui est proposé aux possibilités d'un élève moyen étalon, un « élève collectif » (Bromme, 2005), un « archiélève » (Ronveaux, 2014), ou un « steering group », groupe qui, à la suite de Dahllöf & Lundgren (1970), peut être défini comme « un groupe d'élèves dans la classe [...] qui agit comme un groupe de référence pour les enseignants, leur indiquant l'allure d'instruction à adopter pour toute la classe » (Wanlin, 2009, p. 104).

41 S'ajuster aux possibilités de ses élèves revient ici à leur proposer des phrases que ceux-ci sauront écrire, sans en perdre ou en décourager un trop grand nombre. Le plus souvent, les participants cherchent donc à limiter la difficulté et argumentent leurs choix en ce sens. L'option inverse, qui consisterait à tenter d'aiguiser la curiosité intellectuelle des élèves pour susciter leur intérêt est rarement évoquée, du moins à propos de la dictée. Lorsqu'il est question de la motivation des élèves, c'est plutôt à propos du sens du texte : il s'agit d'intéresser les élèves, voire d'établir un lien thématique avec d'autres moments de classe. Il semble que les enseignants doutent de pouvoir intéresser les élèves à l'étude de la langue pour elle-même.

Bonne idée de parler de la rentrée. (C3-32)

C'est sympa une devinette (C2-33)

Une perception peu hiérarchisée du système orthographique

42 Si la session se termine par des félicitations réciproques sur l'excellence du travail commun accompli, la satisfaction ne résiste pas forcément à l'épreuve des faits. Lors du bilan qui débute la session suivante, ce peut être alors des regrets sur l'inadaptation de cette dictée, trop difficile et/ou provoquant trop d'erreurs et donc la rédaction d'un trop grand nombre de twoutils¹⁴, donc en décalage avec les connaissances de leurs élèves :

twictée trop complexe avec le passé composé, des accords attribut du sujet qui ont monopolisé le travail. Un peu tôt à mon goût car explication pas en lien avec le vécu de classe en termes de notions abordées

Idem, Twictée trop compliquée à mon goût. Nous n'avons pas encore travaillé le PC, et là, il y avait un PC avec avoir et un avec être ! Le lexique était également un peu compliqué. Ceci dit, cela a permis à mes CM2 de réinvestir le PC vu l'année dernière. Beaucoup de twoutils à faire, certains pas évidents.

Beaucoup trop complexe pour le niveau de mes CM1, nous n'avons pas vu le passé composé et l'accord « cachés » échoué dans chaque dictée. (C3-34)

- 43 Or, ce souci constant des enseignants de s'ajuster aux élèves et de leur proposer des textes de dictées pas trop difficiles ne se traduit pas toujours dans la réalité de l'évolution de ces textes au cours du travail collaboratif de préparation, depuis le texte initial proposé à la réflexion collective jusqu'au texte finalement adopté. De fait, les versions finales présentent souvent des difficultés supplémentaires. Par manque de formation en analyse des obstacles rencontrés potentiellement par les élèves dans ce domaine précis de l'orthographe, de nombreux enseignants identifient mal ce qui peut effectivement représenter une difficulté pour leurs élèves.
- 44 Examinons ce qui est considéré comme difficile par les enseignants qui conçoivent ces dictées et ce qui les conduit, tantôt à identifier des difficultés réelles, tantôt à en ignorer ou au contraire à en prévoir sans que cela soit véritablement fondé par le fonctionnement de la langue ou les graphies lexicales.
- 45 Les difficultés perçues relèvent d'abord du lexique. Ainsi les participants jugent le mot « convive » trop difficile et préfèrent le mot « invité » (C2-32). Certes, les élèves ont entendu le mot « invité » plus souvent que « convive ». Mais, sur un plan orthographique, le mot « convive » ne présente pas de difficultés de correspondance phonème-graphème (il s'agit de correspondances régulières, prévisibles, y compris le ON pour le son [õ]), alors qu'« invité » pose le problème de la transcription du [E] en finale de mot et on sait que les finales en [E] sont sources d'erreurs – et pas seulement chez les scripteurs novices). Il semble donc que, pour juger de la difficulté, les enseignants ne se fondent pas exclusivement sur des objectifs orthographiques.
- 46 D'autres difficultés fréquemment discutées et identifiées par les enseignants relèvent de la morphosyntaxe de l'accord, par exemple l'accord du verbe avec son sujet et/ou l'accord dans le groupe nominal. Les documents collaboratifs analysés indiquent souvent l'accord comme un objectif devant être présent dans la dictée et avec des structures de complexité et de difficulté croissante d'un cycle à l'autre : pour l'accord du verbe avec son sujet, plusieurs cas de figure sont inventoriés, tantôt quand le verbe est éloigné de son sujet, tantôt quand les verbes sont antéposés au sujet, tantôt encore lorsque l'accord du verbe se fait avec un sujet complexe. Par exemple (C3-36), entre cette version 1 : « Les voiles et le pavillon noir étaient hissés. Motivés par le butin qu'ils allaient trouver dans les cales du navire, les pirates s'élançaient sur le pont » et la version finale : « Les voiles et le pavillon noir étaient hissés. Motivée par le butin qu'elle avait trouvé la troupe de flibustiers s'élançait sur le pont », la difficulté introduite avec le groupe nominal sujet « troupe de flibustiers » est délibérée.
- j'aime bien cette proposition les élèves devront réfléchir avec le GN complexe Une troupe de flibustiers pour l'accord du verbe.
- 47 Et de fait, le nom au pluriel entre le sujet au singulier et le verbe entraîne potentiellement une erreur d'attraction (voir Fayol, Largy & Lemaire, 1994).
- 48 De même, en ce qui concerne l'adjectif, la difficulté que constitue l'accord d'un adjectif détaché, antéposé et éloigné du nom qui régit l'accord, est parfaitement perçue. Dans la première version du texte de la twictée C3-32, les deux adjectifs épithètes sont en tête

de phrase : « Impatients et curieux, les petits magiciens attendent le train sur le quai caché au public. Ils ont emmené avec eux une cape d'invisibilité ». Cela devient « C'est la rentrée : les petits sorciers attendent leur train pour aller à l'école de magie... Ils sont prêts pour une année pleine de surprises ».

- 49 En revanche, d'autres difficultés du système orthographique du français ne sont pas prises en compte dans l'élaboration des textes, comme cette difficulté concernant le pluriel des noms se terminant par ER. Des recherches en didactique de l'orthographe, probablement peu connues des enseignants, ont montré que les élèves éprouvaient des difficultés à écrire au pluriel « les déjeuners » (ERS), dans la mesure où pour bon nombre d'entre eux, les terminaisons en -ER sont caractéristiques de verbes à l'infinitif, qui ne sont donc pas marqués en nombre (David & Dappe, 2013). Cette représentation orthographique constitue pour certains élèves un obstacle, qu'il convient, le cas échéant, de déconstruire pour les faire accéder à une représentation plus juste et plus complète des natures possibles des mots en -ER.
- 50 Cette difficulté, sans doute non identifiée, n'est pas évoquée dans les échanges et l'on trouve indifféremment dans les textes proposés des noms en -ER précédés d'un article au pluriel où il est attendu des élèves de cycle 3, de cycle 4, voire parfois de cycle 2, qu'ils procèdent à l'accord en nombre. Ainsi (en C2-32), la première proposition « Les petits sorciers » est abandonnée finalement au profit du groupe nominal « Le lutin » avec pour argument la longueur de la chaîne d'accords (déterminant, adjectif et nom) au profit d'une chaîne plus courte (déterminant et nom). Il est possible que les participants se réfèrent aux programmes officiels du cycle 2, sans le dire – il est d'ailleurs rarement fait référence explicitement aux programmes. En tout cas, la difficulté est essentiellement analysée en termes de longueur de la chaîne d'accord. En revanche, n'est pas évoqué – et sans doute pas perçu – l'obstacle que constitue la présence d'un nom en -ER (sorcier) à mettre au pluriel. De la même manière, nous trouvons respectivement dans les versions définitives des twictées C2-33 et C3-33 les groupes nominaux « de nombreux dangers » et « les béliers ». Ces items n'ont pas suscité d'échanges entre les enseignants concepteurs des textes.
- 51 L'adjectif, selon sa forme, cause également des difficultés dont les enseignants ne sont, semble-t-il, pas informés – en tous cas, il n'en est fait mention dans aucun des documents collaboratifs analysés. La difficulté ne porte pas sur l'identification de la classe grammaticale des adjectifs mais sur le type d'adjectif utilisé selon qu'ils sont épïcènes – c'est-à-dire des adjectifs dont la forme ne varie pas selon le genre – ou non. En effet, des recherches en didactique de l'orthographe ont montré qu'il y a difficulté lorsqu'un adjectif n'est pas marqué orthographiquement dans sa variation en genre, alors que cette classe de mots a la propriété de varier en genre et en nombre (Cogis & Brissaud, 2019). Ainsi pour « fragile » (twictée C2-35) : la difficulté potentielle n'est pas abordée par les enseignants et la seule erreur envisagée dans la twictée totem est l'absence de marquage du nombre, mais pas la forme « *fragil ».
- 52 Or en ce qui concerne l'accord en genre, la classe des adjectifs se divise en réalité en trois sous-ensembles : ceux qui ont deux formes différentes à l'oral et à l'écrit (petit/petite...), ceux qui ont une seule forme à l'oral et deux à l'écrit (dur/dure...) et ceux qui n'ont qu'une seule forme à l'oral et à l'écrit (invincible, facile...). Quand la variation en genre s'entend, les élèves n'ont aucune difficulté à produire les bonnes formes : ils les transcrivent telles qu'ils les formulent oralement, car ils appréhendent la variation masculin/féminin à partir de la présence ou de l'absence d'une consonne finale orale.

Le passage au féminin d'adjectifs tels que « carré » ou « dur » implique un tout autre raisonnement. Quant aux adjectifs tels que « invincible » ou « magique », rien ne permet de savoir à l'avance que le E final fait partie du mot, puisqu'il en existe d'autres où ce n'est pas le cas (« civil », « noir »...).

- 53 Les accords sujet-verbe introduits dans les textes donnent aussi lieu parfois à des analyses ne prenant en considération qu'une des causes de difficultés. Dans la twictée C2-32 (« Un lutin prépare des surprises dans la grande salle du château. Les invités fêtent les vingt ans du sorcier Harry avec des formules magiques. »), le verbe « fêtent » est considéré comme source possible d'erreurs : absence d'accord (« fête ») ou confusion avec la marque du nombre des noms (« fêtes »). De même, les participants à la préparation de la twictée C3-32 (« Impatients et curieux, nos petits magiciens attendent le train sur le quai caché au public. Ils ont emmené avec eux une cape d'invisibilité » envisagent l'erreur « attendes ». La généralisation de la marque du pluriel des noms et des adjectifs à la classe des verbes est effectivement source d'erreurs en cours d'apprentissage. Mais dans le cas de « fêtent/fêtes », un autre obstacle existe. « Fête », tout comme « timbre » ou « pêche », est un verbe pour lequel il existe un nom homophone ; les élèves ont rencontré ces items sous la forme « fêtes », « timbres » et « pêches », ce qui peut être source d'interférences (Largy, 1996). Les enseignants évoquent assez régulièrement la difficulté des homophones mais, pour cette twictée, elle n'est pas mobilisée.
- 54 L'identification des difficultés est donc souvent partielle. Et les aides pour les enseignants ne semblent pas présentes car à l'exception d'EOLE, aucun ouvrage n'est signalé au cours des discussions ; il n'est pas fait appel à des ressources ou des ouvrages de référence pour analyser les difficultés potentielles des textes – ce que permettrait la nature asynchrone des échanges, qui s'étendent sur plusieurs jours. L'exception que constitue le recours à EOLE (Pothier & Pothier, 2020) tient à l'organisation du document support, qui conduit les participants à vérifier systématiquement la conformité des mots utilisés avec les indications fournies par cette échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale.
- 55 En s'appuyant sur EOLE, les participants s'appuient implicitement sur le critère de fréquence qui a présidé à sa fabrication ; au demeurant ce critère de fréquence n'est pas évoqué (faire apprendre l'orthographe de ce qui est fréquent dans les textes pourrait être plus « rentable » que de passer du temps sur ce qui est rencontré plus rarement), plutôt que sur le critère de difficulté qu'ils mettent en avant.
- 56 Alors que les enseignants s'appuient sur un outil pour ce qui concerne l'orthographe lexicale (EOLE), ils s'appuient sur leur savoir d'expérience pour ce qui concerne l'orthographe grammaticale et pour pouvoir juger de ce qui est difficile ou non pour les élèves selon leurs niveaux scolaires.

Conclusion

- 57 Dans Twictée, le cadre général du dispositif, avec les situations de travail qu'il implique dans la classe, les échanges entre classes et l'organisation de la collaboration entre enseignants, est en principe invariant, mais le support de chaque session (le texte de la dictée) est élaboré collectivement au fur et à mesure par les enseignants participants qui le souhaitent. Les enseignants participants conservent ainsi la responsabilité de ce qu'ils considèrent souvent comme un élément important de la préparation de la séance

de classe, les décisions concernant les supports qu'ils utiliseront (Leroy, 2009). En outre, malgré le cadre de préparation relativement contraint prévu par le dispositif, les enseignants s'en affranchissent souvent lors de leur travail. Le caractère collectif et à distance de la préparation nous a fourni un matériau écrit donnant accès à la genèse du support et, à travers les échanges, aux préoccupations qui président aux décisions prises, bref à un aspect de ce que d'autres ont appelé la pensée planificatrice des enseignants (Wanlin, 2009). Il nous a permis en outre d'observer les spécificités d'une préparation collective.

58 L'analyse de ce corpus dévoile ainsi plusieurs caractéristiques fortes de l'activité de préparation, qui touchent à la conception que les enseignants se font de ce qu'est préparer la classe, aux rôles des différents savoirs pour enseigner, à la place de la dictée dans l'enseignement de l'orthographe et aux déterminants d'une préparation collective au sein d'un réseau connecté. Résumons-les.

- La préparation consiste surtout à concevoir des supports, peu à anticiper l'activité cognitive des élèves face à ces supports.
- Les supports et les tâches prévues doivent s'adresser à la majorité des élèves, les tâches être réussies pour ne pas les décourager. Ce qui est difficile, c'est ce qui est jugé devoir provoquer des erreurs, à partir de l'expérience qu'on a des performances de ses élèves.
- L'activité de préparation implique rarement de se référer à des ouvrages mettant à disposition des savoirs qui aideraient à anticiper l'activité des élèves et les obstacles qu'ils ont à franchir, à partir d'une analyse linguistique et psycholinguistique des erreurs.
- La dictée, alors qu'elle s'inscrit ici dans un dispositif innovant qui se réclame de recherches en didactique de l'orthographe, reste surtout occasion d'évaluation et d'entraînement, l'aspect innovant se concentrant sur la formalisation du raisonnement orthographique à travers les twoutils.
- Les séances consacrées aux twictées restent parallèles à l'enseignement ordinaire de l'orthographe : la difficulté à accorder ou articuler différentes échéances de planification, différents objectifs ou différentes contraintes, a été décrites depuis longtemps dans la littérature sous le terme de dilemmes de planification (Sardo-Brown, 1990). Cette difficulté est sans doute accrue aujourd'hui, avec la multiplication des projets et des dispositifs, où penser la cohérence du tout est un nouveau défi.
- La préparation collective est couteuse en énergie et en temps, mais se déroule dans un climat bienveillant et valorise ses participants. En retour, l'évitement des conflits est aussi un évitement des débats sur le fond, qui pourraient constituer des occasions d'apports mutuels et de développement professionnel. Ainsi, contrairement aux attentes, la situation de collaboration au sein d'un réseau ne semble pas favoriser la circulation des savoirs de référence nécessaires ni l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves dans les situations mises en place, malgré les espaces prévus pour le bilan de la séance précédente et l'anticipation des erreurs, mais plutôt l'expression du consensus et du soutien mutuel, aspects socioaffectifs qui rendent possible l'engagement dans le métier.

59 Ainsi, on peut craindre que la place peu importante laissée à une analyse a priori de l'activité en classe et aux connaissances sur l'origine des erreurs commises par les élèves et sur les obstacles qu'ils rencontrent pour faire évoluer leurs représentations et raisonnements orthographiques empêche de repérer ceux-ci chez leurs propres élèves et d'y faire porter le travail.

60 Aussi ces analyses conduisent-elles à formuler deux pistes essentielles pour la formation. En premier lieu, en ce qui concerne en général la préparation des séances de

classe, il conviendrait de mettre l'accent sur l'analyse a priori des situations et des supports et sur un entraînement collectif à cette analyse. En second lieu, ces entraînements devraient s'appuyer sur les savoirs issus de la recherche. Car, en ce qui concerne l'orthographe, les enseignants ont en tête des difficultés potentielles assez générales, liées à l'application de règles : par exemple le redoublement de consonnes, l'accord de l'adjectif, l'accord du déterminant avec le nom, qu'il serait nécessaire de compléter par des analyses plus fines. Les difficultés sont en fait souvent liées au caractère audible ou non d'une variation syntaxique, à des ressemblances de structures graphiques entre des mots de classes différentes, à des phénomènes d'interférence entre homophones appartenant à des classes distinctes, etc. Il est donc impératif de procéder à des clarifications avec les enseignants : 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...

- 61 C'est en outre la conception même de ce qu'implique l'apprentissage de l'orthographe qui devrait faire l'objet de la formation. Il n'est pas seulement mémorisation de règles et de mots. Il implique la construction de représentations d'un système ; apprendre consiste à faire évoluer ces représentations, qui se traduisent dans les réussites et les ratés des productions écrites.

BIBLIOGRAPHIE

BODY, G., MUNOZ, G. & BOURMAUD, G. (2015). « Se former à préparer sa classe au travers d'un système d'instruments ». Journées scientifiques de l'université de Nantes, *Activités de l'enseignant débutant et activités pour débiter*. Nantes, 12 juin.

BRISAUD, C. & MORTAMET, C. (2015). « La dictée, une pratique sociale emblématique. Présentation ». *Glottopol* 26. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html

BRISAUD, C. & VIRIOT-GOELDEL, C. (dirs) (2019). « Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui ». *Repères* 60. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.2246>.

BROMME, R. (2005). « The "Collective Student" as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom ». In : Denicolo, P. M. & Kompf, M. (éds). *Teacher Thinking and Professional Action*. Londres : Routledge, p. 31-40.

CADET, L., CRINON, J. & FERONE, G. (2019). « Former au raisonnement orthographique. Conceptions d'enseignants du cycle 3 ». *Repères* 60, p. 153-171. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.2371>.

CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

COGIS, D. & BRISAUD, C. (2019). « À la poursuite des marques de genre ». In : Mortamet C. (dir.). *L'Orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen, p. 43-71.

CRINON, J., FERONE, G. & FONT, H. (2021). « Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3 ». *Glottopol* 35. En ligne : <https://journals.openedition.org/glottopol/298>.

- CRINON, J. & VIRIOT-GOELDEL, C. (2021). « Intérêt et limites de la notion de dispositif. L'exemple d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe ». *Pratiques* 189-190. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/10198>
- DAHLLOF, U. S. & LUNDGREN, U. P. (1970). « Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish educational field project ». *Report from the Institute of Education* 10. En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044435.pdf>.
- DAVID, J. & DAPPE, L. (2013). « Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? ». *Repères* 47, p. 109-130. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.530>.
- DAVID, J. & WATTELET, S. (2016). « Approcher, comprendre, maîtriser l'orthographe grammaticale au CE1 ». *Le Français aujourd'hui* 192, p. 73-96. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0073>.
- FAYOL, M., LARGY, P. & Lemaire, P. (1994). « Cognitive overload and orthographic errors: When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language ». *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 47(2), p. 437-464.
- FERONE, G. & CRINON, J. (2021). « Se former à distance de manière collaborative. Le cas du réseau Twictée ». *Médiations et médiatisations* 5. En ligne : <https://revue-mediations.telug.ca/index.php/Distances/article/view/162>
- LARGY, P. (1996). « The homophone effect in written French: The case of verb-noun inflection errors ». *Language and Cognitive Processes* 11 (3), p. 217-256.
- LEROYER, L. (2013). « Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré ». *Éducation et didactique* 7 (1), p. 147-164.
- POTHIER, B. & POTHIER, P. (2020). *ÉOLE. Échelle d'Acquisition en Orthographe Lexicale. Cycle 1, 2 et 3*. Paris : Retz.
- REMILLARD, J., HERBEL-EISENMANN, B. & LLOYD, G. (eds.) (2009). *Mathematics teachers at work, Connecting curriculum materials and classroom instruction*. New York : Routledge.
- REUTER, Y. (éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, B. (2014). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : Éd. ESF.
- RONVEAUX, C. (2014). « L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture ». In : Daunay B. & Dufays J.-L. (dirs). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 123-138.
- SARDO-BROWN, D. (1990). « Experienced teachers' planning practices: A US survey ». *Journal of education for teaching* 16 (1), p. 57-71.
- VINEL, É. & BAUTIER, É. (2021). « Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques ». *Glottopol* 35. En ligne : <https://journals.openedition.org/glottopol/293>.
- WANLIN, P. (2009). « La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement ». *Revue française de pédagogie* 166, p. 89-128. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>.

NOTES

1. TAO, financé dans le cadre des programmes d'investissement d'avenir (PIA2). Voir notamment Brissaud & Viriot-Goedel (2019).
2. Les préparations collectives ne sont pas exceptionnelles aujourd'hui, y compris en présentiel dans certaines écoles, par exemple de l'éducation prioritaire, où des enseignants travaillent en équipe.
3. Ce mot valise est forgé à partir de Twitter (le réseau social support des échanges) et dictée.
4. Plusieurs centaines au moment où nous avons conduit cette étude.
5. Un document manque.
6. Sur les résultats issus de l'analyse des entretiens, voir Cadet, Crinon & Ferone, 2019 ; Crinon, Ferone & Font, 2021.
7. Une statistique lexicale opérée sur le corpus indique que les mots appartenant au champ lexical de la difficulté sont parmi les plus présents.
8. Cet accent mis sur un objectif de révision et d'entraînement est très présent aussi dans les propos des enseignants de l'échantillon que nous avons interviewés par ailleurs dans le cadre de la même recherche TAO : voir Cadet, Crinon & Ferone, 2019 ; Crinon, Ferone & Font, 2021.
9. Ainsi que la référence explicite, sur le site de l'association Twictée, aux travaux de didacticiens de l'orthographe comme Danièle Cogis.
10. On notera d'ailleurs que certains enseignants de l'échantillon TAO, lors des entretiens, font leur autocritique à ce sujet.
11. Le texte de la dictée ne peut dépasser le nombre maximal de caractères d'un tweet.
12. Lors des entretiens, plusieurs enseignants signalent cette bienveillance comme une des raisons de leur attachement à la communauté Twictée, bienveillance qui tranche disent-ils avec la tonalité des échanges habituels sur les réseaux sociaux, ou avec le climat des échanges entre collègues dans leur école ou leur établissement.
13. Le verbe « aimer » est le mot plein le plus utilisé dans ces échanges.
14. Ce cas de figure reste cependant minoritaire, la tonalité des bilans est en général positive et met l'accent sur le plaisir des élèves.

RÉSUMÉS

Le dispositif Twictée fait collaborer des classes distantes : leurs élèves échangent des dictées et leurs corrections par le réseau Twitter. Le texte de ces dictées est conçu et les séances préparées par leurs enseignants sur une plateforme en ligne entre enseignants. Dans quelle mesure ce dispositif de préparation aide-t-il les enseignants à faire de la dictée un moment d'apprentissage de l'orthographe ? Permet-il une réflexion commune sur les situations d'enseignement de la langue ? Pour répondre à ces questions, nous analysons les échanges asynchrones en ligne lors de

l'élaboration des textes des dictées, à travers le corpus des documents de préparation d'une année scolaire ainsi que la construction pas à pas de ce texte en analysant notamment les choix qu'opère le réseau d'enseignants au cours de ce travail d'élaboration des textes de dictées. Plusieurs résultats se dégagent concernant la fonction de la dictée (évaluation plutôt qu'apprentissage), la teneur des échanges (pédagogiques plutôt que didactiques), la difficulté rencontrée par les enseignants à prendre en compte la complexité du système linguistique et la temporalité des acquisitions des élèves.

The Twictée device brings together distant classes: their students exchange dictations and their corrections through the Twitter network. The text of these dictations is designed and the sessions prepared by their teachers on an online platform between teachers. To what extent does this preparation device help teachers to make dictation a learning moment in spelling? Does it allow a common reflection on language teaching situations? To answer these questions, we analyse the asynchronous exchanges online during the elaboration of the texts of dictations, through the corpus of documents of preparation of a school year as well as the step-by-step construction of this text by analysing in particular the choices made by the network of teachers during this work of elaboration of dictation texts. Several results emerge concerning the function of dictation (evaluation rather than learning), the content of the exchanges (pedagogical rather than didactic), the difficulty encountered by the teachers in taking into account the complexity of the linguistic system and the temporality of the students' acquisitions.

INDEX

Keywords : collaborative work, dictation, middle school, primary school, spelling, teacher planning

Mots-clés : dictée, école primaire, école moyenne, orthographe, préparation d'enseignant, travail collaboratif

AUTEURS

JACQUES CRINON

Université Paris-Est Créteil, Circeft-Escol, F-94000 Créteil, France

ÉLISABETH BAUTIER

Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Circeft-Escol, F-93200 Saint-Denis, France

BELINDA LAVIEU-GWOZDZ

Université Paris-Est Créteil, Circeft-Escol, F-94000 Créteil, France

CATHERINE BRISSAUD

Université Grenoble Alpes, Lidilem, F-38400 Saint-Martin-d'Hères, France