

LES ATELIERS DE NÉGOCIATION GRAPHIQUE : UN OUTIL DE DIAGNOSTIC ET DE REMÉDIATION AU SERVICE DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Patricia Schillings

France Neuberg

aSPe – Université de Liège

Après une brève description du cadre de la recherche-action dans laquelle nos données ont été recueillies, nous présentons le dispositif didactique, à savoir les ateliers de négociation graphique¹. Ce dispositif didactique a été envisagé selon deux modalités : soit les négociations entre élèves ont lieu avec un guidage de l'enseignant qui soutient les enfants lorsqu'ils discutent, soit les négociations se passent sans guidage et les élèves discutent de façon autonome. La question à laquelle nous souhaitons répondre est la suivante : à quelles conditions ces dispositifs permettent-ils un diagnostic ?

Cadre de la recherche et dispositif didactique proposé

En novembre 2010, une recherche-action a été initiée sur le thème de la « Résolution de problèmes au service de la production écrite ». Cette recherche a été menée aux niveaux 5^e et 6^e primaires ainsi qu'au premier

¹ Les Ateliers de négociation graphique ont été développés par Ghislaine Haas.

degré du secondaire. Elle est basée sur une collaboration avec une équipe d'enseignant(e)s qui ont accepté de se mettre en recherche avec nous. L'objectif final est la réalisation d'un outil didactique, dont un film pédagogique qui sortira en janvier 2013.

Au cours de cette recherche, nous avons tenté de concilier deux cadres d'analyse, deux modèles de la didactique de l'écriture. Le premier est celui qui guide le programme des écoles du Réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est un cadre qui envisage essentiellement les activités d'écriture dans une fonction de communication : « [avoir un] projet d'écriture », « mobiliser ses connaissances », « rédiger », « relire » puis « mettre au net. » Le second cadre, intégré au premier, est celui du sujet-écrivain et des écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2002). Ce modèle didactique de l'écriture tente de ramener l'attention sur l'activité du scripteur, en aidant les élèves à prendre de la distance par rapport à leurs écrits. Pour cela, les activités mises en place incluent des échanges oraux réflexifs en vue d'étoffer et/ou d'analyser le contenu, de même que la forme, des productions écrites. Au niveau du contenu, les échanges, appelés « cercles d'idées », prennent pour point de départ les premiers écrits embryonnaires des élèves sur un sujet, de façon à ce qu'ils produisent ensuite un deuxième écrit plus nourri, plus dense, enrichi des échanges avec les autres. En ce qui concerne la forme des productions écrites, les échanges portent notamment sur l'orthographe grammaticale, lors d'ateliers de négociation graphique. C'est de ces ateliers dont il est ici question.

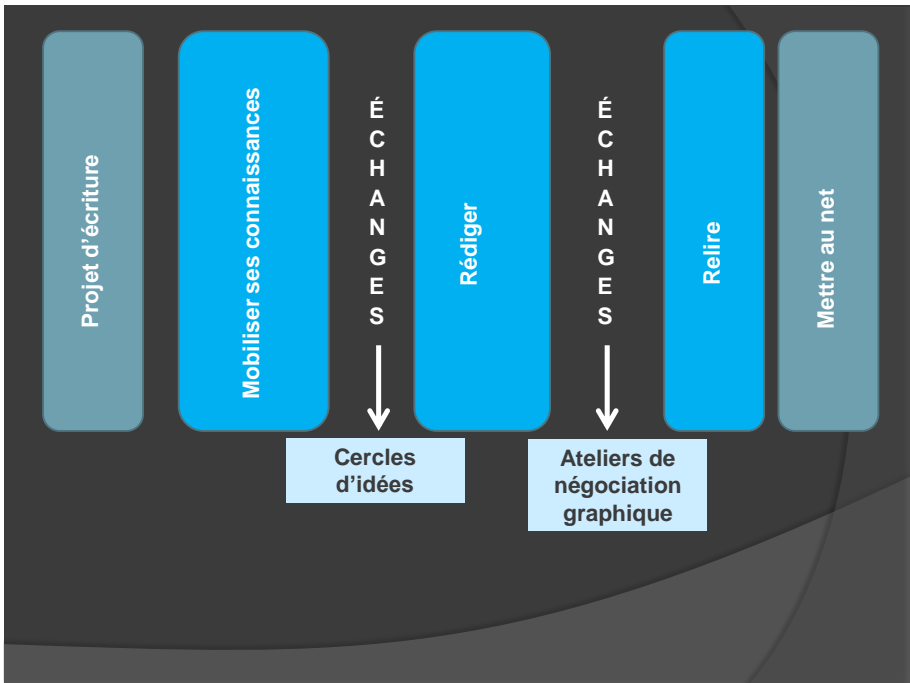


Figure 1 : Démarche d'écriture en lien avec le programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles

La démarche présentée ici vise les aspects formels et plus précisément les aspects orthographiques de l'écrit. Cette prise de distance au cœur des activités mises en place, sorte de posture de surplomb, consiste à s'arrêter sur le langage pour réfléchir à la forme qu'il doit prendre.

Les ateliers de négociation graphique se structurent en quatre étapes. La première est une dictée de phrases, suivie d'une relecture individuelle au cours de laquelle les élèves entourent leurs doutes, les graphies dont ils ne sont pas certains. La troisième étape consiste en une discussion où les

graphies vont être comparées et faire l'objet d'une négociation. La mise en commun débouche, in fine, sur l'affichage du texte, de la réponse correcte.

Ce dispositif didactique a été envisagé selon deux modalités différentes. Nous évoquerons un exemple de diagnostic et de régulation pour chacune de ces modalités. Dans le premier exemple, la phase de négociation va être guidée par l'enseignant au cours d'une activité de remédiation avec quatre élèves. Dans le second exemple, les élèves sont répartis en petits groupes et négocient les graphies, de façon autonome, sans guidage de l'enseignant. Dans ce deuxième mode d'organisation, nous verrons à quelles conditions le dispositif permet un diagnostic de la part de l'enseignant.

Les ateliers de négociation graphique visent deux types d'objectifs. Le **premier objectif** est d'aider les élèves à progresser dans leurs compétences orthographiques en favorisant la mobilisation des connaissances, ainsi que le recours aux référentiels, notamment par rapport à l'orthographe d'usage. En confrontant leurs représentations du référentiel à consulter, les élèves développent également un regard réflexif sur la langue.

Il nous semble essentiel de développer le rôle de la réflexivité dans la notion de compétence qui sous-tend nos référentiels officiels. D'après ces référentiels, être compétent, c'est identifier les savoirs et les savoir-faire requis par la tâche et les mobiliser en situation de résolution de problèmes. Il s'agit donc d'être performant, de produire un résultat positif. Mais, être compétent, c'est aussi tenir un discours réflexif quant à la production de ce résultat (Chenu, 2012). L'activité de dictée permet une confrontation des modes de raisonnement au départ d'une question, d'un objet commun. Il s'agit d'une étape vers une tâche plus complexe telle que

la tâche de production écrite où ces mêmes savoirs, savoir-faire sont requis. Le discours réflexif sur ses choix de graphies peut selon nous favoriser la mobilisation des savoirs et des savoir-faire orthographiques en situation d'écriture.

Le **second objectif** concerne les enseignants. Les ateliers de négociation graphique permettent l'observation des raisonnements des élèves : ils mettent à jour des raisonnements erronés, mais aussi des difficultés procédurales lors de la mise en œuvre de règles que les élèves connaissent par ailleurs au niveau déclaratif. Nombreux sont ceux qui savent réciter certaines règles mais ils ne parviennent pas à les mettre en œuvre efficacement. Au-delà du diagnostic, les ateliers constituent un moyen de réguler les apprentissages. C'est ce que nous allons voir au travers des deux exemples suivants.

Des ateliers guidés par l'enseignant

Le premier exemple prend place en première secondaire, lors d'un atelier de remédiation. Il s'agit d'une négociation avec guidage. Le climat de travail est extrêmement positif, tout à fait favorable à un travail sur l'analyse des erreurs, qui ne sont pas considérées de façon stigmatisante. La phrase dictée est la suivante : « Le 11 mars, un tremblement de terre à Fukushima a gravement endommagé une centrale nucléaire. Depuis, d'autres secousses ont peut-être aggravé la situation. » La discussion qui nous intéresse ici porte sur l'auxiliaire « ont ». Après avoir consulté les dictées, l'enseignante effectue un relevé des graphies divergentes, elle note au tableau les graphies recueillies pour un même mot. Deux graphies divergentes figurent sur les copies : « *ont* et *on* ». L'enseignante met en regard les deux hypothèses formulées par les élèves pour justifier leur

choix de graphie et les arguments qui les accompagnent. Ensuite, l'échange entre les élèves, guidé par l'enseignante, consiste à valider ou invalider une des hypothèses. Bien que pour nous, scripteurs experts, une de ces hypothèses saute aux yeux, les élèves ont beaucoup de difficultés à trancher. Le rôle de l'enseignante, est de mettre les deux hypothèses en regard et d'aider les élèves à trouver un processus pour valider une des deux hypothèses.

L'enseignante : On avance, on a « on ». Yohan ?

Yohan : Moi j'ai mis avec -t, parce qu'il y a plusieurs secousses c'est comme si on disait « ils » au pluriel.

L'enseignante : D'accord, donc tu as remplacé ceci [*d'autres secousses*] par un « ils » au pluriel. « Ils » au pluriel...

Yohan : Ils ont ...

L'enseignante : Ils ont aggravé, les secousses.

Yohan : Non, « elles » au pluriel alors.

L'enseignante : Tu as remplacé d'autres secousses par elles et pour toi cela justifierait l'orthographe de ont. Qui a écrit « on » alors ? Pourquoi ?

Medhi : Je ne sais pas. Parce que j'ai regardé quand vous avez dit « aggravé », quand vous avez dicté, je me suis dit que « on » c'était peut-être un pronom personnel.

L'enseignante : Ce serait peut-être un pronom personnel, j'écris pronom personnel point d'interrogation.

[...]

L'enseignante : Yohan est-ce que tu pourrais essayer de trouver des arguments pour faire pencher la balance, tu sembles bien plus sûr de toi.

Medhi : Il y a une règle mais je ne sais plus c'est quoi la règle, je suis en train de réfléchir.

L'enseignante : Ici tu me dis que « on » peut être un pronom personnel, on pourrait appliquer le même principe que tout à l'heure, il n'y a pas très longtemps, ...

Medhi : de le remplacer

L'enseignante : oui de le remplacer

Medhi : mais ça n'ira pas

L'enseignante : c'est quelle personne ?

Medhi : 3^e personne du singulier

L'enseignante : On le remplacerait par quoi ?

M. : par « il »

L'enseignante : par « il », ok. On essaie ?

Medhi : oui

L'enseignante : donc on remplace « on » par « il ». On essaye comme ça. On remplace « on » par « il ». Vas-y Medhi, lis un peu la phrase.

Medhi : D'autres secousses il peut-être aggravé la situation. Ca ne va pas, c'est pas du français.

L'enseignante : C'est pas français, ok. À quelle conclusion est-ce que tu arrives ?

Medhi : Ce n'est pas un pronom personnel.

L'enseignante : Giovanni tu es d'accord ?

Giovanni : Oui. Oui.

L'enseignante : Tu es d'accord, pourquoi ?

Giovanni : Parce qu'on ne sait pas permuter avec un autre pronom personnel.

L'enseignante adopte une posture d'accompagnement (Bucheton & Soulé, 2009) : elle soutient le raisonnement des élèves, elle leur laisse du temps pour réfléchir. Ce premier moment d'échanges est immédiatement suivi d'une deuxième phase caractérisée par des gestes de régulation de la part de l'enseignante. Soulignons dans cet extrait trois types de régulation.

Un premier type de régulation consiste à renvoyer à l'élève la procédure qu'il utilise. Johan pense que le « ont » s'écrit bien avec un -t parce que « d'autres secousses », le sujet, pourrait être remplacé par « ils » (« c'est comme si on disait « ils » »). Il remplace le groupe nominal sujet au féminin par un pronom personnel au masculin. L'enseignante lui renvoie la procédure : « donc tu as remplacé ceci [d'autres secousses] par un « ils » au pluriel. « Ils » au pluriel... » Grâce à ce renvoi, à ce miroir cognitif (Brigaudiot, 2000), l'élève prend conscience de son erreur de manipulation et la rectifie.

Un deuxième type de régulation consiste à suggérer le recours à une procédure de raisonnement, en l'occurrence ici une procédure de manipulation, et plus précisément de substitution. Par son intervention, l'enseignante suggère une procédure de raisonnement : « Ici tu me dis que « on » peut être un pronom personnel, on pourrait appliquer le même principe que tout à l'heure, il n'y a pas très longtemps, ... ». Elle fait référence au problème discuté quelques minutes auparavant, concernant

le groupe nominal « d'autres secousses » : pour savoir si « autres » prenait un –s ou pas, les élèves ont finalement remplacé ce mot par « petites », terme bien représentatif à leurs yeux de la catégorie des adjectifs. Cette manipulation leur a permis de trancher en faveur du –s. L'enseignante suggère ici l'utilisation de cette même procédure afin de rendre le processus transparent pour tout le monde. En sollicitant un savoir pour raisonner et non pas un savoir orthographique, elle les conduit ainsi à invalider l'hypothèse du « ont » pronom personnel.

Il pourrait sembler plus « économique », plus rationnel, plus simple, que l'enseignant demande aux élèves de restituer le savoir orthographique visé en menant un questionnement du type « quel est le temps utilisé? », « quel est auxiliaire ? ». Le problème serait certes plus vite résolu en allant droit à la règle. Dans le dispositif didactique proposé, l'enseignant tente au contraire de prendre en compte les hypothèses des élèves et de les pousser jusqu'au bout. C'est grâce à cette posture, à cette attitude qu'elle accompagne les élèves vers une autonomie de raisonnement. Dans ce type de démarche, l'élève est donc acteur. Il endosse une posture réflexive (Bucheton & Soulé, 2009).

Un troisième type de régulation consiste à solliciter des reformulations. La reformulation donne de l'épaisseur, de la densité au discours. Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignante demande à Medhi « quelles conclusions en tires-tu ? ». Celui-ci commence par dire « ça, ça n'ira pas » puis, il reformule seul, sans intervention de l'enseignante, il ajuste son discours. Il ajoute « non, ce n'est pas un pronom personnel ». L'enseignante ne s'arrête pas là, mais demande à un condisciple de reformuler la procédure de manipulation et les conclusions à en tirer. Ces interventions de l'enseignante, aussi évidentes paraissent-elles, nécessitent de prendre le temps.

Des ateliers sans guidage

Dans le second exemple, les élèves sont répartis en petits groupes pour négocier les graphies sans guidage, de façon autonome. Comment, dès lors, ce dispositif permet-il un diagnostic de la part de l'enseignant ?

L'activité prend place en 1^{re} secondaire, dans une classe de 1^{re} complémentaire. Avant que les élèves ne puissent discuter de façon autonome, il y a eu toute une phase de familiarisation au cours de laquelle la discussion a été menée par l'enseignant en grand groupe de manière à ce que les élèves saisissent l'objectif de la discussion. Cette première phase est essentielle pour, d'une part, instaurer un climat propice à l'analyse de l'erreur et, d'autre part, que les élèves comprennent ce qu'on leur demande : il ne s'agit pas uniquement de trouver la réponse correcte, mais bien d'expliquer pourquoi ils pensent que c'est telle réponse plutôt qu'une autre. Suite à cette phase de familiarisation, les élèves travaillent donc en petits groupes. Ils organisent leur travail en deux temps : ils font l'inventaire des graphies divergentes et puis argumentent. Comme dans les cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2002), chaque groupe doit formaliser le produit de la discussion au moyen d'une trace écrite. Lors de la mise en commun, l'enseignante notera les différentes graphies au tableau et la discussion portera sur les choix des graphies effectués par les différents groupes.

La discussion porte sur la phrase suivante : « Une nouvelle année commence, il faut désormais penser à travailler. » Rappelons qu'il s'agit d'élèves qui ont vécu une situation d'échec en première année secondaire. Parmi les points positifs relevés lors de la mise en place des ateliers, citons l'engagement cognitif de ces élèves qui se traduit par une participation de

chaque élève à la discussion. Parmi les points négatifs, on relève que la discussion est rapide et n'est pas toujours structurée. Les élèves vont passer de la discussion de la graphie de « penser » à celle de « désormais » pour ensuite revenir à celle de « penser ».

M : une « nouvelle » année scolaire commence, il faut désormais « penser à ».

B : « penser à travailler ».

M « penser », moi, j'ai mis « é » avec un accent à « penser » ! Pourquoi tu as mis « er » ?

B : J'ai dit « à faire » et « à fait »

M : il faut désormais « faire » à travailler, ça ne se dit pas !

A : ici, ce n'est pas « ais » ?!

G : ici, j'ai mis « ais »...

M : tu as mis quoi !? « ais » ?

A : non, c'est « e » accent...

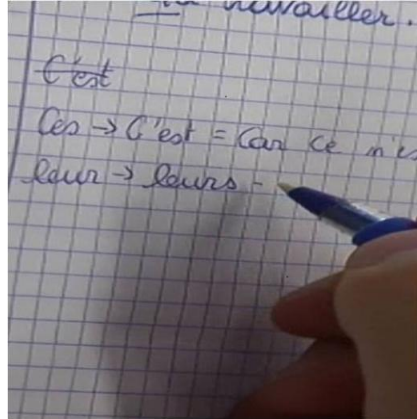
Quiproquo
(« penser » /
« désormais »)

- B : non, pour « désormais », il a mis « ais ».
- M : pour « désormais ». Oui pour « désormais », c'est juste.
- G : tu vois !
- A : ben non, il ne faut pas « ais »...
- M : ben (*hésitations*)... C'est « il », alors ce n'est pas « ait » ?
- B : parce que tu as mis un accent toi, comme « désormé » !
- A : ah ! d'accord...
- M : « désormais », j'ai mis « e » avec un accent.
- A : oui, moi aussi !
- B : moi, j'ai toujours écrit « ais ».
- M : bon, on le souligne on verra.
- B : et pour moi, c'est logique.
- M : et pour « penser » ? moi, j'ai mis « e » avec un accent ?
- G : moi, j'ai pensé : « é ».
- M : parce que, ça ne se dit pas « faire »
- G : « faire penser » ?
- M : il faut désormais « faire » à travailler, ça ne se dit pas !
- M : Bon, on réécrit ! Qui veut écrire ?

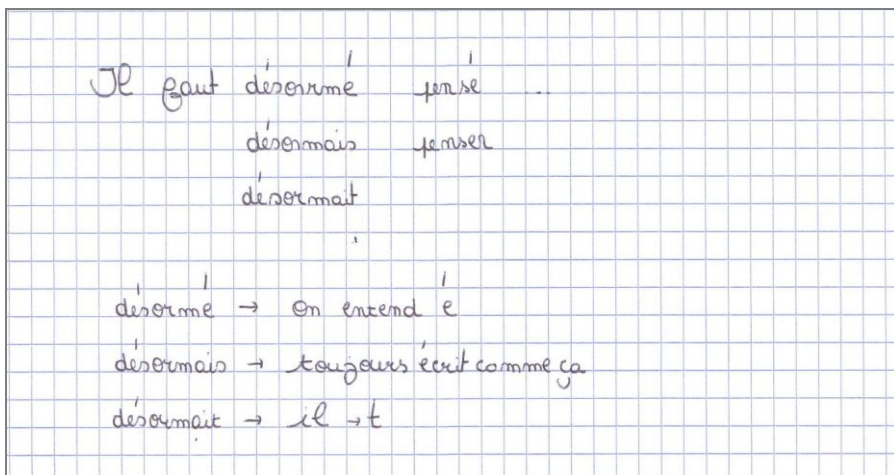
Discussion sur
« désormais »

Discussion sur
« penser »

Après avoir comparé leurs graphies, les élèves notent le produit de leur discussion. La démarche que les élèves adoptent s'apparente davantage à une correction et à une justification du choix des graphies qu'à un répertoire des arguments énoncés. La trace écrite ainsi produite ne permet pour le moment pas à l'enseignant de prendre connaissance des raisonnements erronés. Il est toutefois intéressant de souligner que les élèves confrontent leurs représentations relatives à la forme que doit prendre cette trace écrite. L'un explique à l'autre : « Tu mets la faute et tu écris pourquoi. Tu mets « ces », puis tu fais une flèche pour dire que ça c'est juste. [Ensuite] la flèche, puis pourquoi ».



Un relevé plus complet des différentes graphies et des arguments aurait permis à l'enseignant de prendre connaissance de modes de raisonnement inadaptés. En effet, si les différents arguments avancés par les élèves avaient été écrits, par exemple pour justifier les graphies de « désormais », cela aurait conduit à mettre en évidence les raisonnements schématisés ci-dessous.



Une telle trace écrite permettrait à l'enseignant de diagnostiquer l'utilisation erronée de certaines procédures de raisonnement. Sans cet outil de travail, une graphie telle que « désormais » ne permet pas de comprendre le raisonnement qui a permis à l'élève de choisir cette orthographe, à savoir ici l'utilisation d'une procédure syntagmatique (« C'est « il », alors ce n'est pas « ait » ? »). L'élève n'a pas tenu compte de la nature du mot. Il applique une procédure de raisonnement lié au verbe conjugué à l'imparfait alors qu'il est face à un adverbe. Cette procédure semble plus élaborée que celle de l'élève qui dit « moi, j'ai toujours écrit « ais » ». Or, ce dernier utilise une procédure logographique tout à fait appropriée dans le cas de l'adverbe. Une trace écrite de ces différents raisonnements qui remonterait vers l'enseignant lui permettrait d'opérer les régulations adéquates lors de la mise en commun.

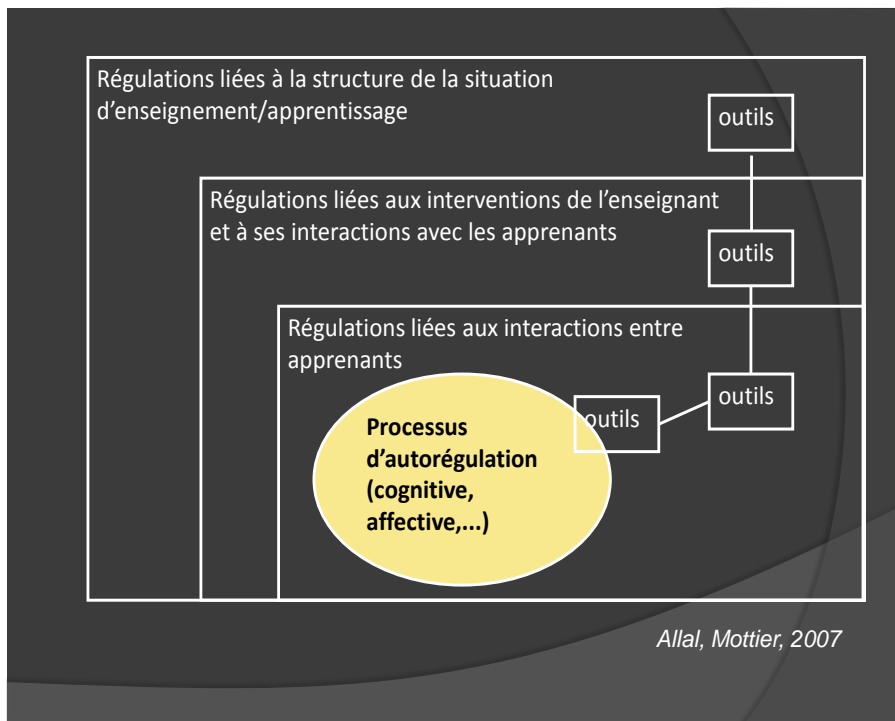
Le dispositif didactique proposé nécessite de la part de l'enseignant une posture d'accompagnement lorsqu'il guide les ateliers, une posture de lâcher prise lorsqu'il laisse les étudiants travailler de façon autonome. Cela

n'exclut pas l'adoption de postures autres lors de la mise en commun, moment où l'enseignant ré explicite éventuellement les savoirs déclaratifs, procéduraux à travers un enseignement direct, explicite, frontal.

Revenons à notre question de départ, à savoir à quelles conditions ces dispositifs permettent un diagnostic ? La trace écrite est centrale dans le processus diagnostique et, plus globalement, dans la régulation de tous les apprentissages scolaires. Le modèle des niveaux de régulation des apprentissages développé par Allal (2007) décrit la manière dont les traces écrites des discussions sont nécessaires pour opérer des régulations dans un système où les différentes phases d'enseignement sont intégrées. Elles permettent d'assurer le lien entre les différentes phases du dispositif. Le modèle proposé indique que les régulations ont lieu à différents niveaux et pas uniquement lors du travail guidé par l'enseignant. Appliqué au dispositif des ANG, ce modèle montre qu'en bout de chaîne, les élèves acquièrent une démarche réflexive leur permettant de dialoguer avec leur texte, grâce à un processus d'autorégulation qui les amène à mobiliser seuls des modes de raisonnement utilisés précédemment à plusieurs.

Une des conditions pour que se construisent les apprentissages est que les élèves intègrent des régulations liées aux interactions avec les autres élèves, des régulations liées aux interventions de l'enseignant et puis, à un niveau plus macro, des régulations liées à la structure de l'apprentissage. Ce dernier niveau renvoie au choix de l'enseignant relatifs à la mise en place des ateliers : le choix des dictées, la fréquence à laquelle les ateliers sont organisés, etc. Bien que l'enseignant choisisse son matériel écrit, de façon à favoriser l'émergence de discussions sur un certain type de difficultés orthographiques, la façon dont les élèves vont raisonner est difficile à prévoir, donc à préparer. Si les différents niveaux sont juxtaposés, sans lien, sans trace écrite, il est peu probable que l'enseignant opère les

régulations nécessaires entre les différentes étapes. Si l'activité consiste uniquement à organiser des échanges entre élèves, on peut raisonnablement penser qu'il y aura peu de bénéfices. La trace écrite permet à l'enseignant d'établir un diagnostic sur la manière dont les élèves ont raisonné.



Pour conclure, deux pistes ont été dégagées concernant la question du diagnostic dans les ateliers de négociation graphique. La première concerne la posture de l'enseignant, on ne peut rien observer ni diagnostiquer si c'est l'enseignant qui mène le raisonnement. Il importe qu'il se place dans une logique d'étayage, de soutien et de sollicitation de

savoirs, mais de savoirs pour raisonner et non pas uniquement de savoirs orthographiques (Lorot,1998). Solliciter le recours à des procédures de raisonnement plutôt qu'interroger les élèves sur des connaissances orthographiques auxquelles, par ailleurs, on sait qu'ils répondent parfois un peu vite, sans vraiment réfléchir favorise le développement de l'autonomie. La deuxième piste, consiste à faire produire aux élèves des traces écrites qui facilitent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives et affectives prenant place lors des ateliers de négociation graphique. Concluons en soulignant l'importance du caractère affectif des régulations qui opèrent lors des ANG. Lorsque le pointage des erreurs fait place à l'analyse des raisonnements, non seulement les élèves développent un rapport moins crispé, plus confiant et plus raisonné à l'orthographe, mais il n'est pas rare qu'ils expriment le plaisir qu'ils tirent de ces échanges !

Bibliographie

- Allal , L., & Mottier Lopez , L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Education.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton D. (2002). « Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes ». Dans *Écrire en ZEP, un autre regard sur les*

écrits des élèves. Paris : éditions Delagrave/CRDP Versailles.

Chenu, F. (2012). *L'évaluation des compétences : de la méthodologie de la réflexivité garante de la transférabilité aux perspectives ouvertes par la didactique professionnelle*. Unpublished doctoral thesis, Université de Liège, Belgique.

Haas, G. (1999). « Les Ateliers de Négociation Graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 ». *Repères*, 20, 127 -142.

Lorrot, D. (1998). « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage. ». *Le français aujourd'hui*, 122, 91-99.

Ministère de la Communauté Française, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Service Général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en pédagogie et du Pilotage de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2009). *Programme des études enseignement fondamental*.

Ministère de la Communauté Française, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Service Général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en pédagogie et du Pilotage de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2009). *Programme des études enseignement secondaire*.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2002). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : Ed. De Boeck-Duculot - Coll. : Savoirs et pratiques.