

## Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique<sup>1</sup>

■ France Neuberg  
■ Patricia Schillings  
Université de Liège

*Pourquoi les élèves n'appliquent-ils pas les règles apprises en classe ? Pourquoi, dès qu'ils sont en situation de production écrite, certains commettent-ils des erreurs là où ils n'en feraient pas nécessairement lors d'exercices systématiques ? Le transfert entre les exercices et les productions écrites ne va pas de soi. Et c'est pour cause : dans de tels exercices, on dit bien souvent explicitement aux élèves quelle(s) règle(s) ils doivent appliquer. La démarche cognitive/réflexive qui consiste à identifier les ressources (connaissances et stratégies) nécessaires à la résolution d'un problème n'est pas exercée. Nadeau (1995) a expliqué pourquoi la réussite généralement élevée des exercices systématiques masque l'incapacité des élèves à mobiliser en production écrite des ressources similaires : «ils n'obligent pas les élèves à faire un raisonnement grammatical complet, ils n'exercent pas la discrimination, la reconnaissance des contextes dans lesquels l'élève va devoir appliquer la règle en situation d'écriture» (Dolz et Simard, 2009, p. 213). En outre, ces exercices n'aident pas les enseignants à comprendre l'origine des difficultés des élèves. Au mieux, ils permettent de vérifier que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la résolution de tel ou de tel problème. Mais encore faut-il être en mesure de les mobiliser et de les appliquer à bon escient. Par ailleurs, les exercices systématiques et les productions écrites ne rendent pas compte du cheminement de l'élève pour choisir telle ou telle graphie. Dans la mesure où, lors d'ateliers de négociation graphique (ANG), des élèves verbalisent leur raisonnement par rapport à leurs choix de graphies, ils permettent non seulement aux élèves de développer ce regard réflexif, mais également aux enseignants de comprendre quelles sont les difficultés liées au transfert de savoirs et de savoir-faire chez les élèves. Leur attention n'est plus concentrée sur «comment ça s'écrit», mais sur «quel est le cheminement qui t'a conduit à choisir telle graphie ?»*

<sup>1</sup> Cet article est également publié dans les actes de la Conférence européenne sur la lecture - Mons 2011

Les ANG ont pour but de développer chez les élèves une capacité de raisonnement en interaction avec d'autres, pour ensuite s'approprier ce mode de fonctionnement cognitif. Un corpus de phrases est sélectionné par l'enseignant de façon à centrer la réflexion sur une ou plusieurs difficultés précises. Ces phrases sont dictées aux élèves rassemblés en groupes. Durant un premier temps de relecture et d'autocorrection individuelle, chacun souligne les mots pour lesquels il éprouve un doute orthographique. Dans une seconde phase collective, en petits groupes, les élèves lisent et comparent leurs différentes graphies. L'enseignant engage ensuite avec eux une discussion au cours de laquelle chacun doit pouvoir exprimer les arguments qui sous-tendent la graphie proposée. L'enseignant réoriente la réflexion, souligne les points à aborder, veille à ce que chacun s'exprime, demande des justifications. À la fin de cette discussion, l'enseignant affiche la phrase correcte et laisse encore un temps de réflexion aux élèves pour pouvoir réagir par rapport à celle-ci. La séance peut se clôturer par une nouvelle dictée des phrases travaillées afin de donner aux élèves l'occasion de produire une phrase correcte et agir ainsi positivement sur l'image de soi en leur donnant l'opportunité de percevoir qu'ils sont capables de progresser. L'activité traditionnelle de dictée se voit ainsi doublée d'une dimension réflexive : les élèves verbalisent et confrontent leur manière d'appliquer les règles et développent progressivement une attitude de doute et de révision de leurs écrits.

### **LA MÉTHODOLOGIE**

C'est dans le cadre d'une recherche action financée par la Communauté française de Belgique<sup>1</sup> que nous avons eu l'occasion de mettre en place et d'observer de tels ateliers avec des élèves de la fin du cycle primaire et du début du cycle secondaire. Nous travaillons en collaboration avec douze enseignants en provinces de Liège et du Luxembourg : cinq instituteurs et sept professeurs. Après leur avoir présenté les principes de la démarche des ateliers de négociation graphique, en avril 2010, les premières expérimentations ont été menées dans les classes. Les observations réalisées par les chercheuses visaient à réguler la pratique de même qu'à recueillir des données concernant la qualité argumentative des élèves par rapport à leurs choix de graphies à différents niveaux d'enseignement – de la troisième primaire à la deuxième secondaire. Des réunions avec l'ensemble des professeurs concernés sont organisées en moyenne une fois tous les quatre mois. Lors de ces réunions de concertation, nous soumettons notamment aux enseignants divers matériaux récupérés dans les classes qui servent de base à la réflexion commune. Cette recherche s'étale sur trois ans et a pour but de concevoir un outil destiné à la formation initiale et continuée des enseignants sous la forme d'un dossier complété par un document vidéo. Ainsi, depuis un an maintenant, nous filmons et retranscrivons certains échanges. Ces retranscriptions servent de

---

<sup>1</sup> Actuellement Fédération Wallonie Bruxelles

base à des analyses de procédures de raisonnement. Nous avons notamment analysé les raisonnements et justifications des élèves en termes de procédures mises en place pour résoudre des problèmes liés à l'orthographe. Les cinq types de procédures relevées reposent sur la classification établie par Delsol (2000) : la procédure phonographique, la procédure logographique, la procédure sémantique, les manipulations et la procédure syntagmatique. Ces procédures servent à justifier des graphies normées ou non normées.

Soulignons que ces cinq procédures ne sont pas à envisager comme un cheminement type vers l'acquisition de l'orthographe. Selon la difficulté rencontrée dans la phrase, le scripteur aura tendance à utiliser l'une ou l'autre de ces procédures qui peut s'avérer pertinente selon les difficultés rencontrées.

Outre les arguments des enfants lors de certains ateliers, nous notons également certaines interventions de l'enseignant qui aident particulièrement les élèves à poursuivre leur raisonnement, notamment en les guidant pour utiliser des procédés de manipulation. Ainsi, en suivant certains enfants dans le temps, nous espérons mesurer une amélioration qualitative de leurs arguments et de leur orthographe.

## **LE PROBLÈME LINGUISTIQUE TRAITÉ**

Dans ce contexte, nous nous sommes penchées sur un procédé récurrent dans le domaine de l'orthographe, à savoir la manipulation de procédés de substitution comme moyen pour choisir entre deux graphies. C'est un procédé fréquemment utilisé par la plupart des scripteurs francophones, entre autres pour deux paires de graphies en particulier (a/à et er/é).

Ces procédés servent de raccourcis aux scripteurs experts afin de voir face à quel type de mots ils sont et, par conséquent, quelle graphie choisir. Pour les enfants de l'école primaire, ces procédés servent surtout à pallier certaines difficultés conceptuelles comme faire la distinction entre deux catégories grammaticales (verbe vs préposition) ou entre deux modes du verbe (infinitif vs participe passé). En effet, comme le signale Danièle Cogis (2005) dans son ouvrage *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, les élèves n'accèdent que pas à pas à une organisation minutieuse des agencements verbaux et les graphies qu'ils connaissent n'ont pas encore pris tout leur sens, elles ne sont pas organisées en système (page 117). Les procédés de substitution reposent principalement sur le sens de la phrase, procédure à laquelle les élèves ont davantage recours au début de leur apprentissage pour expliquer tout type de phénomène orthographique. Le scripteur, face à un choix binaire, remplace le terme par un autre terme modèle et voit si « ça se dit » ou si « ça ne se dit pas ». Il s'agit donc d'une procédure simplifiée qui se base sur une connaissance intuitive du fonctionnement de la langue.

L'utilisation de ce procédé de substitution est néanmoins soumise à une condition essentielle, à savoir la bonne utilisation de la langue orale. Cela ne peut fonctionner qu'avec des locuteurs francophones ou bilingues. Dès lors,

un locuteur ayant des difficultés avec la langue orale ne pourra se servir de ce procédé car son utilisation risquerait d'être un obstacle supplémentaire pour trouver la bonne graphie.

### **LES RÉSULTATS**

Cet article vise à mettre en évidence quelques exemples de manipulation erronée des procédés susmentionnés par des élèves de l'école primaire – en cinquième et sixième primaire plus particulièrement – et à pointer ainsi les difficultés auxquelles ces élèves doivent faire face. Dans la foulée, nous souhaitons souligner l'importance de bien faire comprendre aux élèves pourquoi on utilise ces procédés. En effet, une des difficultés majeures à laquelle les élèves sont confrontés par rapport à leur utilisation réside dans le fait qu'ils ne comprennent pas la logique qui sous-tend la manipulation. Qu'est-on réellement en train de faire quand on substitue, par exemple, un verbe dans une phrase par « fait » ou « pris » ? Les élèves savent que « si on peut dire fait » alors c'est « é », mais qu'est-ce que cela signifie ? Pour preuve de cette incompréhension de l'utilisation du procédé de substitution par certains élèves, relatons une erreur fréquente observée lors des ateliers.

### **PREMIÈRE DIFFICULTÉ RENCONTRÉE : INCOMPRÉHENSION DU PROCÉDÉ**

L'erreur typique consiste à inverser les associations. Examinons ici la transcription d'un dialogue entre Tiffany et son professeur (en 6<sup>e</sup> primaire) à propos du « à vs a » dans la phrase « Les hommes se sont toujours intéressés à la mécanique » :

L'enseignant : *Tu avais vu autre chose Tiffany ?*

Tiffany : *« a » y en a qui sont sans accent et y en a qui sont écrits avec accent.*

L'enseignant : *Et quelle est la bonne version ? Tu choisirais laquelle toi ?*

Tiffany : *Avec accent.*

L'enseignant : *Pour quelle raison ?*

Tiffany : *Parce qu'on sait dire « avait ».*

L'enseignant : *Dis-moi un peu la phrase.*

Tiffany : *« Les hommes se sont toujours intéressés avait la mécanique » Ah non ça ne va pas !*

Tiffany pense que si l'on peut remplacer le « a » par « avait », il faut mettre un accent. C'est uniquement la trace de son raisonnement qui révèle sa mauvaise compréhension de ce procédé de substitution. Sur sa production écrite, Tiffany avait probablement écrit la préposition « à » correctement puisqu'elle dit, dans sa deuxième intervention reprise ci-dessus, qu'il faut un accent. Néanmoins, le raisonnement qui l'a conduite à la bonne réponse est incorrect. Sans verbalisation, l'enseignant n'aurait pas pu prendre conscience du raisonnement erroné de Tiffany. Par ailleurs, comme Tiffany fait une mauvaise association (on peut dire « avait » donc accent), on peut supposer que, à la suite de cet échange, elle va vouloir supprimer l'accent de la préposition. Cela met donc en évidence l'importance de faire comprendre ce qui se cache derrière

cette substitution avec «avait». Si Tiffany comprenait que le fait de remplacer par «avait» sert à vérifier si nous sommes face au verbe «avoir» ou non, on peut imaginer qu'elle ne commettrait pas cette erreur. Cette inversion de la règle témoigne donc d'une incompréhension du procédé. D'autre part, il convient de souligner la lourdeur cognitive de ces procédures de substitution. En effet, «la commutation repose sur un raisonnement conditionnel du type si alors, sinon alors ce qui implique de tenir en mémoire l'ensemble des termes pendant tout le processus, sans perdre de vue ce qu'on cherche. Les raisonnements conditionnels sont considérés par certains comme hors de portée des enfants avant douze ou treize ans.» (Beumanoir-Secq, Cogis, Elalouf, 2010, p. 63).

Un autre exemple d'erreur, plus atypique, manifeste également une incompréhension de la part d'un élève. Un groupe discute de la phrase suivante : «Pascal et Éric faisaient exception à cette règle.»

L'enseignant : «à cette règle» il y a des «à» avec et des «a» sans accent

Élève : C'est avec

L'enseignant : Pourquoi ?

Élève : Parce qu'on ne dit pas «avec»

Autre élève : «avait» pas «avec» (Rires)

En voulant ainsi substituer la préposition «avec» à la préposition «à», l'élève exerce bien une manipulation sur l'axe paradigmatique, mais cette manipulation ne sert plus l'objectif visé par l'utilisation habituelle du procédé de substitution dans le cas du a/à, à savoir trouver la catégorie du [a] et, par conséquent, la graphie de celui-ci.

Nous l'avons annoncé, les ateliers de négociation graphique constituent des outils d'observation idéaux des raisonnements des élèves. Comme l'écrit Danièle Cogis (2005), les erreurs sont un indice, parmi d'autres, de ce que l'élève comprend (page 147). Le professeur peut ainsi se rendre compte des conceptions qui induisent des graphies erronées telles que l'interprétation erronée d'une stratégie de résolution. La procédure qui consiste à substituer un terme à un autre pour trouver une graphie en est un exemple. L'élève sait que la substitution sert à faire un choix entre deux graphies et il pense résoudre le problème en utilisant un tel procédé. Mais encore faut-il l'appliquer correctement ! Ainsi, les interactions entre élèves ou avec le professeur servent à mettre en évidence une éventuelle mauvaise utilisation du procédé. Grâce aux échanges que génèrent les ateliers, l'élève n'est plus seul devant sa feuille pour mettre en pratique le procédé. Si les ateliers permettent aux enseignants de comprendre les raisonnements des élèves, ils nous ont aussi permis de constater que les difficultés sont bien plus conséquentes qu'il n'y paraît.

Nous avons jusqu'à présent relevé comme principale difficulté l'utilisation du procédé de substitution. Les élèves que nous avons observés ont les compétences langagières suffisantes pour employer les procédés, mais

ils sont encore incapables d'analyser avec précision ce qu'ils sont en train de faire : ils n'ont ni les compétences orthographiques ni les compétences métalinguistiques suffisantes pour cela. La difficulté principale pour eux est donc de comprendre la raison sous-jacente à l'utilisation de ce procédé. Et la conséquence de leur méconnaissance, ce sont les mauvaises associations. En effet, puisqu'il n'y a pas de compréhension du processus, l'utilisation de celui-ci repose uniquement sur la mémorisation de l'association avait/a ou avait/à<sup>2</sup>. Or cette association n'a en soit rien d'évident.

### **DEUXIÈME DIFFICULTÉ RENCONTRÉE : CONFUSION ENTRE SENS ET GRAMMATICALITÉ DE LA PHRASE**

Une deuxième difficulté à laquelle les élèves du primaire sont confrontés, c'est qu'en utilisant la substitution, ils doivent faire la distinction entre le sens et la grammaticalité de la phrase. Or à ce stade-ci de leur développement, au niveau orthographique, il est très difficile pour eux de se détacher du sens de la phrase. Cela entraîne parfois des raisonnements décalés pour justifier leur choix de graphie. Éloignons-nous quelques instants du phénomène qui retient particulièrement notre attention dans cet article pour citer deux exemples de leur difficulté à faire cette distinction. Le premier est courant, le deuxième, plus singulier, est un exemple que nous avons relevé lors de nos observations en classe.

**Premier exemple** - Dans le groupe de mots « tout le monde », il est fréquent qu'un élève choisisse un pluriel pour écrire le mot « tout » et qu'il justifie son choix par le fait que l'expression « tout le monde » regroupe « beaucoup de monde ». Le référent s'oppose ici au fonctionnement même de la langue. Bousquet, Cogis et al. (1999) ont relevé quelques exemples similaires (page 30) soulignant ainsi le fait que la notion de collectif est source de confusion. Et ils ajoutent : « L'expérience peut parfois faire obstacle à la convention. [...] Le problème majeur pour le jeune scripteur est de construire la notion de pluriel, c'est-à-dire d'ajuster les mondes de la quantification et de la pluralité grammaticale » (pages 30-31)<sup>3</sup>. En effet, en début d'apprentissage, l'élève s'appuie fréquemment sur le référent pour choisir l'orthographe d'un mot, sans tenir compte des liens syntagmatiques.

**Deuxième exemple** - Le second exemple concerne la phrase « Cet homme et cette femme se sont rencontrés [...] » pour laquelle un groupe d'élèves s'est notamment posé la question de savoir si le participe passé était au singulier ou au pluriel.

L'enseignant : *Si tu ne sais pas lequel est le bon est-ce que tu peux me dire ceux qu'on pourrait supprimer, ceux qui sont faux ?*

---

<sup>2</sup> Ou de l'association fait/é ou faire/er.

<sup>3</sup> Cogis (2005) cite également quelques exemples de confusion par les élèves entre la notion de pluriel et celle de pluralité (pages 85-86) : « En fait, les élèves *calculent* le pluriel en fonction de leur perception du monde extralinguistique ».

Marine : *Le dernier [rencontrés] il est un peu faux pour moi.*

L'enseignant : *Pour quelle raison ?*

Marine : *Il n'y a pas plusieurs couples c'est un couple.*

L'enseignant : *C'est vrai.*

Autre élève : *Mais ils sont deux dans le couple.*

L'enseignant : *Mais comment tu vas dire la phrase si c'est un couple ? Si tu remplaces le début par « un couple » ça va donner quoi ?*

Marine : *Un couple se sont rencontrés.*

[...]

L'enseignant : *Oui mais si on remplaçait « un homme et une femme » par « un couple » Tiffany qu'est ce que ça donnerait ?*

Tiffany : *Un couple s'est rencontré.*

L'enseignant : *On va changer une partie de la phrase ! Ça va devenir « un couple s'est rencontré ». Tandis que là c'est « cet homme et cette femme se sont rencontrés ». Dans ce cas-ci il n'y a pas « un couple » mais deux personnes.*

Marine procède ici à une substitution lexicale de termes qui ont un référent similaire (un homme et une femme vs un couple). Or, cette substitution entraîne, au niveau de la phrase, des variations syntagmatiques dont elle n'a pas conscience. La substitution ne peut donc que l'induire en erreur dans son choix de graphie par rapport au participe passé. Cet échange met bien en évidence la difficulté pour les élèves de faire la distinction entre le référent de la phrase d'une part et les mots en présence, au niveau grammatical, d'autre part. Dans l'un ou l'autre exemple, on aperçoit la fracture entre ce qui relève de la sémantique et ce qui relève de la grammaire. Or, la manipulation de phrases que requiert le procédé de substitution entremêle les deux versants.

La phrase suivante a été dictée à une classe de 6<sup>e</sup> primaire : « Depuis l'invention de l'automobile, les hommes se sont toujours intéressés à la mécanique. » À propos du participe, plusieurs propositions ont été reprises au tableau : *intéresser / intéressé / intéressées / intéressés*. Au cours de l'interaction concernant ces différentes propositions, un élève fait la remarque suivante : « Pour le premier on pourrait dire *faire* et pour le dernier on pourrait dire *fait*. Mais les hommes se sont toujours faits à la mécanique, ça ne se dit pas donc c'est *faire* ». La difficulté pour cet élève, c'est de faire la distinction entre la grammaticalité de la phrase et le sens de celle-ci. La substitution opérée par l'élève sur l'axe paradigmatique donne pour résultat deux phrases grammaticalement équivalentes. C'est bien ce que l'utilisation du procédé cherche à démontrer. Par contre, au niveau du référent, les deux phrases ne sont plus comparables. Et, comme l'explique Ghislaine Haas (1999), une substitution qui altère la valeur sémantique de la phrase est difficilement acceptable pour un élève. Pour rappel, dans le procédé de substitution ici employé, pour pouvoir faire la distinction entre l'infinitif ou le participe des

verbes du premier groupe, on substitue au verbe présent dans la phrase un verbe du 2<sup>e</sup> ou du 3<sup>e</sup> groupe. Ce sont souvent les mêmes verbes qui sont utilisés, *mordre*, *prendre*, *finir* et bien plus généralement encore le verbe *faire*. En effet, ce dernier verbe ayant un sens plus étendu que les précédents, son utilisation dans la phrase a plus de chance de rendre du sens à celle-ci, ce que ne permet pas le verbe *mordre*. Il sera donc plus facile pour les élèves de voir « si ça se dit ou pas ». Si « Les hommes se sont toujours faits à la mécanique » est difficilement acceptable au point de vue sémantique pour un élève par rapport à la phrase initiale « Les hommes se sont toujours intéressés à la mécanique », que dire d'une phrase telle que « Les hommes se sont toujours mordus à la mécanique » ? Malgré ces précautions, pour les raisons que nous venons de mentionner<sup>4</sup>, la substitution reste ardue pour les élèves de l'école primaire, notamment parce que la synonymie ne sera jamais parfaite. C'est ce que Ghislaine Haas appelle « l'acceptabilité », à savoir le fait que le sens des phrases s'impose aux enfants. Ceux-ci ne repèrent pas la grammaticalité de phrases qui leur semblent inacceptables d'un point de vue sémantique. Autrement dit, les élèves ont des difficultés à accepter le changement de sens provoqué par le remplacement d'un mot par un autre [ici « intéressés » par « faits »].

Suite au raisonnement de l'élève dans le cas précité, l'enseignant prend l'initiative de contraster la phrase initiale en remplaçant « intéressés » par le participe passé « faits » lors d'une première commutation et par l'infinitif « faire » pour une deuxième : « *Les hommes se sont toujours faits à la mécanique* » ou « *les hommes se sont toujours faire à la mécanique* ». Lequel est correct ? Dans la première proposition, la phrase est correcte au niveau grammatical mais les élèves ne la considèrent pas comme correcte au niveau sémantique. Dans la deuxième proposition, la phrase est incorrecte tant au niveau grammatical qu'au niveau sémantique. Par discrimination, il est beaucoup plus aisé pour l'élève de choisir la bonne réponse.

### **TROISIÈME DIFFICULTÉ RENCONTRÉE : ERREUR DE MANIPULATION**

Le jugement d'acceptabilité de l'élève s'accompagne de la phrase modifiée grâce au procédé de substitution. L'élève peut pour cela reprendre la phrase en entier ou seulement une partie de celle-ci. Ceci engendre un autre phénomène observé, parallèle à ce problème de dissemblance au niveau sémantique posant des difficultés à certains. Un groupe d'élèves discute de la

---

<sup>4</sup> Nous ne faisons pas du tout ici mention de l'avantage de proposer aux élèves d'utiliser des verbes dont la variation orale rendra compte de l'éventuel accord du participe passé (pris/prise, fait/faite). Selon David, Guyon et Brissaud (page 125), « [le calcul analogique] est [certainement] plus efficace quand les élèves engagent des commutations de verbes phonologiquement plus transparents que d'autres. Ainsi [*vendre* fait apparaître l'opposition *vendre/vendu*] mais cette opposition est plus sûrement révélée par un verbe du type *prendre* qui fait entendre la flexion du genre : *prendre vs pris/prise* ». Mais, il s'agit là d'une difficulté supplémentaire à laquelle les élèves à qui nous nous sommes intéressés pour la présente communication ne sont pas encore confrontés.



phrase « Pascal et Éric faisaient exception à cette règle » afin de savoir si le [a] s'écrit avec un accent ou pas.

Un élève : *Moi je mets sans accent le « a ».*

L'enseignant : *Change un peu la phrase.*

Un élève : *« Pascal et Éric avaient cette règle ».*

L'enseignant : *Tu ne remplaces pas les bons mots.*

Un élève : *« Pascal et Éric faisaient exception avait cette règle », ça ne va pas.*

Dans l'exemple repris ci-dessus, dans un premier temps, l'élève se trompe et modifie la phrase initiale. Il remplace le verbe « faisaient » par le verbe « avaient », changeant ainsi la nature et la fonction du « a » : du « à » préposition au verbe « avoir ». L'élève rend ainsi la phrase tout à fait acceptable mais le procédé ne fonctionne plus. D'emblée, en changeant sa phrase et en y intégrant le mot « avait », l'élève la reformule pour lui restituer du sens. Cet exemple montre à quel point le sens est primordial pour l'élève. Ceci met en exergue une troisième difficulté pour les élèves du primaire, à savoir l'utilisation correcte du procédé de substitution dans une phrase donnée. Dans le cas cité ci-dessus, l'élève ne considère pas la phrase dans son intégralité, mais il réinvente une phrase qu'il juge alors acceptable.

Une manipulation appliquée dans une phrase incomplète est bien souvent source d'erreurs. Citons pour cela une situation observée en 3<sup>e</sup> primaire, où les élèves utilisent une manipulation (un ajout) pour trouver une catégorie grammaticale. Ils discutent de la phrase « la princesse se brosse avec ce peigne ». L'atelier du jour vise à faire comprendre la distinction entre la graphie « ce + nom » et « se + verbe » : ces élèves de 3<sup>e</sup> primaire sont en pleine construction de leur savoir orthographique. Après avoir pointé le verbe (« brosse ») et en avoir déduit que le [se] placé devant s'écrit « se », les élèves, qui n'ont pas encore de moyen pour reconnaître les noms, procèdent par élimination. Ils veulent s'assurer que le mot « peigne » n'est pas un verbe. Pour reconnaître un verbe, ils ont appris à placer la négation « ne...pas » dans la phrase. Avec une phrase telle que proposée ici, la manipulation est risquée : le groupe de mots [se pEgne] pris en dehors d'une phrase donnée peut tout aussi bien être un groupe nominal qu'un verbe pronominal. En effet, nous n'avons pas d'indication sur la nature du mot « peigne » si celui-ci n'est pas intégré dans une phrase. Cet exemple met en évidence le danger d'utiliser la manipulation de manière systématique dans une phrase complète.

Voici un autre exemple de cette difficulté. Lors d'une autre discussion de groupe, en 6<sup>e</sup> primaire, concernant le participe passé dans la phrase « Les hommes se sont toujours intéressés à la mécanique », un élève éprouve

---

Beaumanoir, Cogis et Elalouf (2010) y font également référence, précisant que la variation orale est elle-même problématique : « la commutation repose [...] sur les compétences langagières du jeune locuteur à l'œuvre dans une situation métalinguistique. [...] Cette mise à l'épreuve est redoutable » (page 62).

également des difficultés pour effectuer la manipulation requise par le procédé de substitution : il ne commute aucun mot mais ajoute des mots dans la phrase initiale.

<b>SI JE REMPLACE AVAIT</b>	ALORS	<b>VERBE AVOIR</b>	⇒	<b>J'ÉCRIS «A»</b>
<b>SI JE NE PEUX PAR REMPLACER PAR AVAIT</b>	ALORS	<b>PRÉPOSITION</b>	⇒	<b>J'ÉCRIS «À»</b>

L'enseignant : *Thomas, qu'est-ce que tu en penses ?*

Thomas : *Pour moi c'est le premier.*

L'enseignant : *Pour quelle raison ?*

Thomas : *C'est « se sont intéressés » donc il faut « er ».*

Autre élève : *C'est « fait » intéressé ou « faire » intéressé. C'est « fait » ou « faire ».*

L'enseignant : *Refais un peu la phrase alors.*

Autre élève : *« Les hommes se sont faits intéressés ».*

L'enseignant : *Tu ne le remplaces pas là.*

Autre élève : *Oui mais c'est pour voir si c'est « er » ou « é ».*

Cette difficulté de manipulation a également été relevée par Beaumanoir, Cogis et al., (p. 63), signalant ainsi que « l'efficacité de la commutation exige une grande rigueur, ce dont des élèves jeunes sont encore incapables, sans étayage ».

### LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Sans avoir conscience des différentes catégories grammaticales, l'utilisation du procédé de substitution suppose une mémorisation des associations fait/é, faire/er, avait/a, avait, à. Or, quel que soit le domaine, la mémorisation sans compréhension n'est jamais recommandée ! Dans le cas qui nous intéresse, elle rend la confusion pour les élèves hautement probable. Pour rendre la manipulation plus évidente aux yeux des enfants, il est important de les guider pas à pas dans leur raisonnement et cela, à de nombreuses reprises, avant qu'ils n'arrivent à le conduire eux-mêmes de manière autonome et efficace. Selon Beaumanoir et al. « [il] est important de travailler l'enchaînement des opérations en faisant écrire les étapes du raisonnement (bien sûr dans des moments d'apprentissage spécifiques) : ce que je cherche, ce que je ferai et déduirai si je trouve ceci et ce que je ferai et déduirai si je trouve cela » (Beaumanoir, Cogis et al., p. 67). Par conséquent, un support visuel facilitera la vie des élèves dans un premier temps, permettant ainsi de suivre la logique du raisonnement conditionnel et de ne pas tenir tout le raisonnement en mémoire au risque de perdre de vue ce qu'ils cherchent.

D'autre part, nous avons mis en évidence la difficulté pour les élèves de faire la distinction entre le sens et la grammaticalité, entre le référent de la phrase et les mots en présence au niveau grammatical. Ce sont des aspects différents mais qui font tous deux appel à la sémantique et à la grammaire.

Le sens de la phrase s'impose aux élèves. Le procédé de substitution est à la frontière entre le sens et la grammaticalité, une corde raide qui rend le procédé compliqué pour ces enfants. Le professeur peut néanmoins aider ses élèves à apprendre à juger de l'acceptabilité d'une phrase au moyen de jeux avec le langage en remplaçant oralement un constituant par un autre afin de déterminer si le résultat s'apparente à une phrase possible, une phrase imaginaire ou une non-phrase (Beaumanoir, Cogis et al., 2010). Il peut par ailleurs proposer également des exercices oraux de substitution sur l'axe paradigmatique entraînant des variations sur l'axe syntagmatique. Il s'agit dans tous les cas d'aider les enfants à apprendre à manipuler la langue et de percevoir les limites sémantiques de ces manipulations.

Le problème d'acceptabilité nous a permis de soulever une troisième difficulté, à savoir l'application de la commutation telle quelle dans la phrase, sans modifier les mots en présence. On voit ici l'importance de procéder oralement à la manipulation. Il est dangereux de se contenter d'une justification telle que « j'ai mis -é parce qu'on peut dire *fait* ». En effet, pour que le procédé soit efficient, il n'est pas inutile de systématiquement faire manipuler la phrase par l'élève dans un premier temps d'apprentissage et de revenir à cette oralisation même avec des élèves plus experts.

Ainsi, l'atelier de négociation graphique est un outil d'observation privilégié qui permet de mieux comprendre certaines difficultés de raisonnements, ce dont ne rendent pas compte les exercices systématiques. Il est par ailleurs important de veiller à faire les liens entre les procédures et les catégories grammaticales.

Un élève : *On dit « avait la mécanique ».*

L'enseignant : *Ça irait dans la phrase ?*

Un élève : *Non.*

L'enseignant : *Donc c'est lequel qu'il faut barrer.*

Un élève : *Le « à » avec accent. Je barre celui avec l'accent.*

L'enseignant : *Et toi ?*

Un autre élève : *Moi j'ai fait moi-même la faute mais si on remplace avec « avait » ça ne va pas et donc c'est « à » avec accent qu'on ne peut pas remplacer par « avait ».*

L'enseignant : *Pourquoi est-ce qu'on remplace par « avait » en fait ? Quelqu'un sait ?*

Un élève : *C'est une règle en fait. Le « a » on peut le remplacer par « avait » et le « à » pas.*

L'enseignant : *Oui, mais pourquoi « avait ».*

Un élève : *Parce que c'est « il a » c'est le verbe « avoir ».*

L'enseignant : *Si je sais le dire à l'imparfait, c'est que c'est bien le même.*

## CONCLUSION

Les exemples décrits ci-dessus mettent bien en évidence la fonction diagnostique des ateliers de négociation graphique. En amenant les élèves à verbaliser leur procédures de raisonnement, les enseignants peuvent recueillir de précieuses informations sur les logiques et représentations erronées que les élèves se forgent et qui font parfois obstacles aux activités de remédiation basées sur un modèle d'apprentissage de type transmissif.

Parallèlement à cette fonction d'évaluation, ces dispositifs aident les élèves à renforcer leur maîtrise des savoirs procéduraux tels que les procédés de substitution sur lesquels s'appuient notamment certains choix orthographiques. Il convient pour cela que l'enseignant sollicite auprès de chaque élève de nombreuses manipulations de la langue. En outre, le rappel par les élèves des règles mises en jeux dans les différents écrits analysés permet non seulement de consolider les savoirs déclaratifs, mais favorise également une meilleure compréhension du métalangage.

Mais le cheminement vers la compétence implique que les élèves deviennent capables de mobiliser leurs connaissances déclaratives et procédurales lorsqu'ils se retrouvent seuls, en situation de production écrite. Basé sur un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage, ce dispositif favorise une pratique de l'activité d'argumentation au sein d'un réseau d'interactions sociales. Cet apprentissage social constitue dès lors un premier pas dans l'acquisition d'une démarche autonome de choix orthographiques raisonnés.

Par ses interventions au cours de la discussion, l'enseignant peut favoriser le développement d'un rapport réflexif au langage, à condition toutefois de guider le raisonnement plutôt que de le mener à la place des élèves. Lorröt (1998) propose une typologie des interventions de l'enseignant au cours des ateliers de négociation graphique où elle distingue deux postures : d'une part, des interventions qui sollicitent auprès des élèves des savoirs orthographiques, d'autre part des interventions qui sollicitent des savoirs pour raisonner. Selon l'auteur, ce second type d'intervention est davantage de nature à favoriser l'autonomie des élèves. Il consiste à approuver, demander ou donner une information pour faire progresser le raisonnement. Dans ce type d'échanges, l'oral est en effet de type réflexif : il ne décharge pas les élèves du travail de raisonnement, mais il soutient leur activité cognitive.

Enfin, les nombreuses observations effectuées dans les classes soulignent le bénéfique motivationnel que génèrent les ateliers de négociation graphique auprès des élèves. À la surprise des enseignants, le fait de cibler l'objet des échanges sur l'analyse des chemins qui ont conduit à l'erreur orthographique suscite un véritable intérêt des élèves pour ces ateliers. Les erreurs sont source d'analyse et permettent dans de nombreux cas de développer un sentiment d'efficacité personnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- Beaumanoir-Secq, M., Cogis, D., Elalouf, M.-L. (2010). *Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe*, in Repères 41, 47-70.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., Jaffré, J.-P. (1999). *Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs*, in Revue française de pédagogie 126, 23-37.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles École / Collège*. Delagrave, Paris.
- David, J., Guyon, O., Brissaud, C. (2006). *Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/*, Langue française 151, 109-126.
- Delsol, A. (2000, février). *Comment les enfants procèdent-ils pour orthographier : le cas des homophones*, communication au 3<sup>e</sup> colloque international Recherches et formation des enseignants, IUFM Aix-Marseille.
- Dolz, J., Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, *Recherches en didactique du français*, les presses de l'Université de Laval, Québec.
- 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.
- Lorot, D. (1998). *Pour l'orthographe une nouvelle conception de l'apprentissage*, Le français aujourd'hui 122, 90-99.
- Nadeau, M. (1995). *Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale*, Revue de l'ACLA, 17-2, 65-84.