

# CARACTÈRES 55

TRIMESTRIEL DÉCEMBRE 2016

ISSN 1377 3755

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

## ÉDITO

### MISE EN RÉSEAU DE LECTURES AU PRIMAIRE

**Les mises en réseaux pour faciliter l'acquisition de stratégies de lecture chez des élèves en encadrement différencié**

*Ekram El Boubsi*

### ÉCRIRE AU SECONDAIRE

**Écrire des graphiques au collège : difficultés des élèves et stratégies d'enseignement**

*Philippe Brion et Jacques Fijalkow*

**Ateliers de négociation graphique (ANG) au 1<sup>er</sup> degré du secondaire : la réflexion au service de la langue dans les productions écrites des élèves**

*Séverine Tellin*

**ABLF ASBL**

Fondée en 1974 par Jean Burion †

**ADMINISTRATEURS 2016 - 2018**

Isabelle Collard  
Graziella Deleuze  
Marc Demeuse  
Karine Dorcéan  
Soledad Ferreira Fernandez  
Anne Godenir  
Geneviève Hauzeur  
Nora Hocetied  
Jean Husson  
André Joachim  
Jean Kattus  
France Neuberg  
Patricia Schillings  
Marianne Vanesse

**BUREAU EXÉCUTIF****Présidente**

Anne Godenir

**Vice-présidente**

Patricia Schillings

**Président Honoraire**

Jean Husson

**Trésorière**

Marianne Vanesse

**Secrétaire**

Isabelle Collard

**Conception graphique - mise en page**

Ti Malis (Karine Dorcéan)

**SIÈGE SOCIAL :**

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles [ablf@ablf.be](mailto:ablf@ablf.be)

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

**MANUSCRITS**

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel [ablf@ablf.be](mailto:ablf@ablf.be) sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

**DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES**

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

**ÉDITO**

5

**MISE EN RÉSEAU DE LECTURES AU PRIMAIRE****Les mises en réseaux pour faciliter l'acquisition de stratégies de lecture  
chez des élèves en encadrement différencié**

7

Ekram El Boubsi

**ÉCRIRE AU SECONDAIRE****Écrire des graphiques au collège : difficultés des élèves et stratégies  
d'enseignement**

25

Philippe Brion et Jacques Fijalkow

**Ateliers de négociation graphique (ANG) au 1<sup>er</sup> degré du secondaire :  
la réflexion au service de la langue dans les productions écrites des élèves**

47

Séverine Tellin

## ACTES DU COLLOQUE ABLF

### Enseignement et apprentissage de la lecture-écriture : les garants de la participation citoyenne

Introduction *Anne Godenir*

**La littératie : un cadre d'analyse au service du développement professionnel des enseignants** *Patricia Schillings (publié dans Caractères 53, 5-18. ABLF asbl)*

**Cercles de lecture en fin de primaire : implications sur le projet d'établissement** *Martine Quintili (publié dans Caractères 53, 19-28. ABLF asbl)*

**Cercles de lecture au début du secondaire : bienfaits et difficultés** *Gwendoline Barbay (publié dans Caractères 53, 29-39. ABLF asbl)*

**Les mises en réseaux pour faciliter l'acquisition de stratégies de lecture chez des élèves en encadrement différencié** *Ekram El-Boubsi (à paraître dans Caractères 55. ABLF asbl)*

**Ateliers de négociation graphique au 1<sup>er</sup> degré du secondaire : la réflexion au service de la langue dans les productions écrites des élèves** *Séverine Tellin (à paraître dans Caractères 55. ABLF asbl)*

**Découvrir la correspondance en maternelle : source de motivation pour développer le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire** *Sylvianne Pons (publié dans Caractères 49, 7-15. ABLF asbl)*

**Mieux lire grâce aux albums tout en favorisant la construction de la personnalité** *Philippe Cheyrels (publié dans Caractères 49, 17-28. ABLF asbl)*

**Aborder les formes courtes du 17<sup>e</sup> siècle via Twitter 31** *Fanny Bourdon (publié dans Caractères 52, 29-43. ABLF asbl)*

Conclusions *Graziella Deleuze et Geneviève Hauzeur*



Avec le soutien de la  FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES

Ce numéro 55 de *Caractères* entame la réflexion avec un premier article écrit par Ekram El Boubsi, institutrice primaire et psychopédagogue à la Haute École Bruxelles Brabant/Defré. L'auteure revient sur la lecture en réseau, dispositif qui permet de mettre en résonance plusieurs textes. Elle avait déjà produit un premier article sur cette question, intitulé *Lire autrement: un réseau de livres* et publié dans *Caractères* 46. Dans ce premier article, elle évoquait une séquence d'activités de lecture-découverte de plusieurs albums partageant le thème du *Petit chaperon rouge*: le conte traditionnel et quelques albums modernes déclinant l'histoire chacun à sa façon. Dans ce nouvel article, elle décrit une autre séquence d'activités de lecture-découverte d'albums traditionnels portant tous sur le thème du «grand méchant loup.» Son dispositif est conçu pour amener les enfants à mieux recevoir les albums de littérature de jeunesse qui font référence aux contes traditionnels, contes auxquels tous n'ont pas forcément accès en dehors de l'école. Simultanément, elle formalise sa réflexion sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture et, en proposant des activités différentes pour chaque album, elle explique comment elle arrive à développer la compréhension des élèves. Elle inclut également une activité qui intègre des questions souvent posées dans les évaluations externes afin de préparer les enfants à ce type de questionnement. Cette contribution a fait l'objet d'une communication lors du colloque organisé le 6 décembre 2015, en collaboration avec la Haute École, sur le thème : *Enseignement-apprentissage de la lecture-écriture : les garants de la participation citoyenne.*

Le deuxième article publié dans ce numéro est proposé par Philippe Brion, Professeur Certifié des Sciences de la Vie et de la Terre au Collège Lou Redounet d'Uzès et Jacques Fijalkow, Professeur Émérite de l'Université Toulouse - Jean Jaurès. Les deux auteurs démontrent les apports d'une approche *whole language* dont le principe est de présenter aux élèves des écrits qui ne sont pas simplifiés à des fins d'enseignement. Ils ont mis en œuvre cette approche au collège dans une classe de 5<sup>e</sup> (12-13 ans) dans le but de développer les capacités de lecture-écriture d'un écrit particulier : le graphique. L'approche *whole language* a traditionnellement été opposée aux approches focalisées sur des compétences enseignées de manière isolée et systématique. Il s'est donc agi de proposer directement aux élèves de découvrir et réaliser des graphiques et d'utiliser le vocabulaire authentique lié à la production de ceux-ci. L'article décrit la méthodologie adoptée par les auteurs, inspirée des travaux qu'ils ont déjà réalisés dans l'enseignement primaire. Il analyse ensuite l'évolution des compétences des élèves après une année d'apprentissage et montre que les acquis se situent principalement au niveau des capacités de graduation des axes, de placements des points et d'écriture du titre qui devient une partie non sécable du graphique. En comparant les productions des élèves avec celles des apprenants d'autres classes ayant suivi une approche plus classique,

décomposant l'enseignement des différents aspects de l'écriture du graphique, les auteurs mettent en évidence que les élèves qui ont suivi une approche *whole language* sont davantage préoccupés par l'écriture du titre, composante essentielle du graphique, que les élèves qui ont bénéficié d'une approche plus analytique.

Le troisième article est proposé par Séverine Tellin, professeur de français dans le secondaire inférieur, qui a pris l'initiative de transposer dans des classes de première et deuxième années du secondaire une approche de l'orthographe déjà rodée dans l'enseignement primaire : les ateliers de négociation graphique. Un précédent article portant sur cette question a d'ailleurs été publié par France Neuberg et Patricia Schillings dans le numéro 42 de *Caractères : Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique*. Dans ce nouvel article, Séverine Tellin revient sur l'intérêt des ANG pour aider les élèves à surmonter les obstacles liées à la surcharge cognitive au moment de la production d'écrits et pour les stimuler à rechercher la forme correcte car ils ont souvent tendance à reléguer l'orthographe au second plan. L'analyse des erreurs réalisée dans le cadre des ANG se révèle également productive car elle met souvent en évidence le raisonnement effectué par l'élève. L'auteure termine son article par une réflexion sur les limites des ANG et les difficultés qu'elle a rencontrées dans leur mise en œuvre au secondaire. Cette contribution a également fait l'objet d'une communication lors du colloque organisé le 6 décembre 2015 sur le thème : *Enseignement-apprentissage de la lecture-écriture : les garants de la participation citoyenne*.

Ces trois contributions nous rappellent à quel point le développement de la littératie repose sur le travail de réflexion fourni par les élèves, en situation complexe.

Précisons que les actes du colloque sont à présents disponibles (voir notre site [www.ablf.be](http://www.ablf.be)).

Bonne lecture !

■ L'ablf

# Les mises en réseaux pour faciliter l'acquisition de stratégies de lecture chez des élèves en encadrement différencié<sup>1</sup>

■ Ekram El-Boubsi

Institutrice primaire et psychopédagogue à la HE2B/Defré

*La présente communication tente de mettre en lumière les activités envisageables dès le primaire pour préparer les élèves à une lecture en réseau. La lecture en réseau est un dispositif de lecture qui permet de mettre en résonance, en relation plusieurs textes. Les fonctions traditionnellement attribuées aux mises en réseaux renvoient au sens donné aux textes choisis, au fait de favoriser la mémorisation des éléments des textes (éléments qui seront mis en résonance tout au long du dispositif), la construction et structuration d'une culture littéraire et la compréhension plus fine des textes proposés (Taveron, 2002).*

L'atteinte de ces objectifs dépend du travail réalisé en amont par l'enseignant. En effet, trop souvent, "on" s'attend à ce que l'apprenant trouve seul les réponses aux questions que les textes posent et ce, sans forcément expliciter les stratégies permettant aux élèves de s'émanciper du savoir de l'enseignant. Cette communication essaiera, au travers du dispositif de mise en réseau, d'ouvrir des pistes d'activités pour accompagner les apprenants dans l'acquisition de stratégies de lecture.

Au commencement, un constat : les élèves sont inégaux face à la lecture et surtout face à la compréhension en lecture. Pour tenter d'approcher une réelle démocratisation de l'enseignement, les enseignants se doivent de considérer la lecture comme un

<sup>1</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, un encadrement différencié est organisé au sein des certains établissements scolaires afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. La différenciation consiste en une attribution de moyens humains et financiers complémentaires, sur la base de critères socio-économiques objectifs, dans le but de promouvoir des actions pédagogiques destinées à atteindre plus efficacement et plus équitablement les objectifs de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

pilier des apprentissages scolaires et comme une activité complexe qui fait appel aux connaissances et aux habiletés intellectuelles (Goigoux & Cèbe, 2006). C'est durant le temps scolaire que l'on doit enseigner et exercer ces paramètres. En effet, si l'objectif est de permettre aux publics les plus fragilisés d'atteindre un niveau de lecture/compréhension solide, on ne peut plus se cacher derrière l'illusion que les activités proposées de manière implicite suffisent aux apprenants les moins sollicités (Goigoux & Cèbe, 2006).

Il faut dès lors mettre en place des activités de lecture qui permettent une explicitation de stratégies de lecture. Par ailleurs, les enseignants sont unanimes, lorsque le décodage est insuffisamment automatisé, les apprenants sont privés de l'attention requise pour accéder au sens. Que faut-il faire dès lors ?

La pratique d'activités variées au fil des années a été pour mes élèves et moi un élément déclencheur de la nécessité de faire autrement en commençant par ce qui était une évidence : lire et faire lire.

### **LIRE ET FAIRE LIRE**

La mise en place d'une démarche de travail en classe autour de la lecture se doit d'être pensée en fonction de plusieurs axes :

- prévenir les apprenants de nos intentions pédagogiques,
- structurer et planifier les séquences en fonction de la vie de la classe,
- accepter de réguler son dispositif et ce, aussi en cours d'exécution.

Le dispositif met donc en réseau des textes qui ne se livrent pas facilement et qui permettent un travail de fond sur les manières d'en extraire la compréhension la plus riche et la plus fine possible. Pour ce faire, quelques "principes" ont été mis en avant. Ces principes sont issus de la réflexion de Goigoux et Cèbe (2013) dans leur ouvrage "Lectorino & Lectorinette"<sup>2</sup>.

Suite à l'utilisation de l'ouvrage en classe, d'abord en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire, et ensuite en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, j'ai mis le focus sur l'un ou l'autre principe afin de baliser la réflexion autour de la lecture et des stratégies de compréhension. Ces pistes sont ici proposées au lecteur mais rien n'empêche l'enseignant qui s'en inspire d'en mettre en place d'autres ou d'en supprimer certaines. De plus, dans ma pratique, je les modifie en fonction du public visé, des attentes scolaires du moment et des projets de classe.

---

<sup>2</sup> Lectorino & Lectorinette est : une présentation du cadre théorique et des principes didactiques et pédagogiques retenus par les auteurs ; une planification des 6 modules qui prend en compte les acquis de la recherche en didactique et en sciences cognitives ; un guide pédagogique détaillé, à la fois très pratique (les 36 séances sont présentées sous la forme de fiches de préparation de séance) et méthodologique (mise en perspective de la pratique, développement des principes didactiques et pédagogiques).



1. **L'élève est acteur et régulateur de ses apprentissages**: il s'agit de partir des représentations que se fait l'apprenant de la tâche demandée. La réussite dépend de l'entrée ou non dans le processus d'apprentissage que l'élève accepte ou rejette. Entrer dans l'apprentissage via les représentations de l'élève sur la tâche permet une prise en compte de la part de l'enseignant de ce que l'élève **sait** déjà.
2. **La nécessité de construire une représentation mentale du texte lu**: après différentes appropriations du texte (principalement en lecture), les élèves sont amenés à jouer le texte. Ils sont aussi amenés à faire "le dessin presque animé" de leur texte. Finalement, ils arrivent à "fabriquer le film" dans leur tête.
3. **La prise de conscience que le texte ne dit pas tout**: au travers d'activités telles la mise en scène ou l'explicitation de tous les éléments de l'histoire (à voix haute), les apprenants prennent conscience que l'auteur n'écrit pas tout.
4. **L'élève s'interroge sur les pensées des personnages**: au travers d'un texte spécifique, à un moment spécifique, les pensées des personnages sont questionnées et explicitées par les apprenants.
5. **Le rappel et la reformulation comme outil de mémorisation**: après avoir lu le texte, les élèves sont invités à cacher leur texte dans le banc et à raconter ensemble (l'un après l'autre, sur désignation de l'enseignante) la totalité de l'histoire.
6. **Enseigner et expliciter les procédures attendues dans les tâches scolaires**: justifier une réponse en se référant au texte, répondre à un questionnaire à choix multiples. Ces deux procédés qui sont utilisés dans les évaluations externes sont généralement très peu explicités dans les classes.

Ces six principes permettent aussi de baliser le dispositif puisqu'ils permettent de manière graduelle d'entrer dans le processus d'acquisition de stratégies de lecture.

Au travers de la mise en réseau que je vous propose, seront détaillés: **la planification** des objectifs de l'enseignant, **l'explicitation** des outils proposés pour atteindre ces objectifs et des exemples de productions d'apprenant, quand cela est possible sur papier. Mon choix pédagogique s'est porté sur l'étude du personnage du loup au travers de l'évolution de son personnage dans l'histoire.

**La planification** scinde le dispositif en trois grandes parties: le relevé des représentations mentales, le travail sur l'origine du loup dans les contes traditionnels et la distinction entre les fins possibles des histoires. La conception de ce dispositif se voulait d'amener les enfants à mieux recevoir les albums de littérature de jeunesse qui font référence aux contes traditionnels. En effet, il s'est avéré que plonger les apprenants trop vite dans une mise en réseau en utilisant des albums de littérature de jeunesse mettait à mal la richesse d'exploitation de ces derniers. Les élèves qui

fréquentent l'école dans laquelle j'enseigne, n'ont que très peu de rapport au livre en dehors de la classe. Dès lors, il était primordial de leur proposer des activités qui permettraient d'augmenter leur capital littéraire et culturel.

**Les outils** textes et supports utilisés dans le dispositif ont été choisis en amont par l'enseignant. Ce choix n'est cependant pas immuable : les outils peuvent aussi être issus de la réflexion du groupe classe durant le dispositif. Tout d'abord, un relevé des représentations mentales liées au "Grand Méchant Loup" a été opéré. Des textes tels que *La chèvre de M. Seguin* (Daudet), *Le loup et l'agneau* (Lafontaine), *Le garçon qui criait au loup* (Esopé), *Les trois petits cochons* (inconnu) et *Le loup et les sept chevreaux* (Grimm) ont été travaillés en classe.

**Le dispositif** démarre par une mise en relation des représentations des apprenants. Je demande aux enfants d'illustrer ou d'écrire ce qu'évoque pour eux "Le Grand Méchant Loup". Certains se focalisent sur les caractéristiques du loup, d'autres sur les histoires dans lesquelles il apparaît. L'objectif ici est de partir des élèves et de ce qu'ils savent déjà. Il est primordial de connaître leurs savoirs et leurs représentations afin de les guider au mieux au travers du dispositif de la mise en réseau.



Figure 1 : à gauche, dessin d'enfant mettant en évidence les caractéristiques du loup telles que décrites dans *La chèvre de M. Seguin* à droite : dessin d'enfant faisant référence au conte des *Trois petits cochons*.

## LA CHÈVRE DE M. SEGUIN

Je propose une première lecture et offre en lecture-plaisir l'histoire de *La chèvre de M. Seguin* (1869). Ce texte est peu aisé, il comporte de nombreuses expressions désuètes et les choix littéraires de l'auteur sont complexes. Il s'agit de ce qu'appelle Tauveron (1999) un texte "résistant". Tauveron nous dit à ce propos que : *pour pouvoir apprendre aux élèves que le texte littéraire a pour caractéristique de ne pas se laisser saisir "automatiquement" et pour pouvoir développer leurs compétences interprétatives, il convient de leur présenter, (...) des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément, en d'autres termes des textes "résistants" (...).* (Tauveron, 1999, p. 18)

« La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna, et vit dans l'ombre **deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluquaient. C'était le loup. Énorme, immobile**, il était là, regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance. Comme il savait qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas. »

Afin d'accompagner les apprenants dans ce développement de compétences d'interprétation, une fois la première lecture terminée, je leur propose plusieurs modalités de lecture (lecture-action, lecture en tandem, lecture à quatre, lecture-chef d'orchestre,...). Cela, pour permettre aux apprenants d'entrer dans le texte de manière variée et vivante. Ensuite, un travail plus approfondi autour des caractéristiques du personnage est réalisé. Les élèves sont invités à repérer dans le texte proposé le passage descriptif du loup afin de cibler les mots et expressions permettant de se faire une représentation mentale du loup. La consigne est la suivante : *Entoure tout ce qui te permet de te faire une image du loup décrit par l'auteur.* La première approche de cette explicitation de stratégie de lecture est réalisée en collectif, il s'agit de se repérer dans l'histoire puis d'apprendre à reformuler l'histoire avec ses mots.

## LE LOUP ET L'AGNEAU

Le deuxième texte proposé n'est autre que la fable *Le Loup et l'agneau* (Lafontaine, 1668). L'objectif de la séance est de relever les caractéristiques morales du loup. Le moyen proposé est de s'accorder sur la compréhension du texte entre apprenants et se remémorer l'histoire afin de jouer le texte sous forme de saynète. Les apprenants devront pouvoir :

- › hiérarchiser les événements,
- › organiser les données de l'histoire,
- › créer une cohérence entre les différentes parties de l'histoire,
- › s'interroger sur ce que le texte ne dit pas.

Le dispositif proposé commence par une lecture individuelle silencieuse. Ensuite, par groupe de trois (mais toute autre disposition de la classe peut convenir), les enfants doivent s'appropriier le texte en s'entraîdant. Les enfants ont l'habitude de s'entraider dans ma classe. C'est une attitude que je favorise constamment.

Lors de ce moment de travail en groupe, mon rôle est de circuler entre les groupes afin de repérer les différentes stratégies utilisées par les enfants et d'être en mesure d'en faire écho à la classe lors de la mise en commun. Enfin, en grand groupe, une lecture est réalisée par quelques élèves ou par moi-même si cela est nécessaire pour s'assurer que tous aient bien intégré la compréhension du texte. Une fois cette lecture réalisée, les élèves se mettent par deux afin de jouer la scène. Je leur laisse le temps nécessaire pour que tous puissent la préparer. On permet alors à quelques groupes de passer devant la classe. Très vite se pose la question de l'état d'esprit des personnages. Pour faire cela, je distribue un deuxième document aux enfants : les illustrations de deux passages à partir desquels ils peuvent s'interroger sur les pensées des personnages.

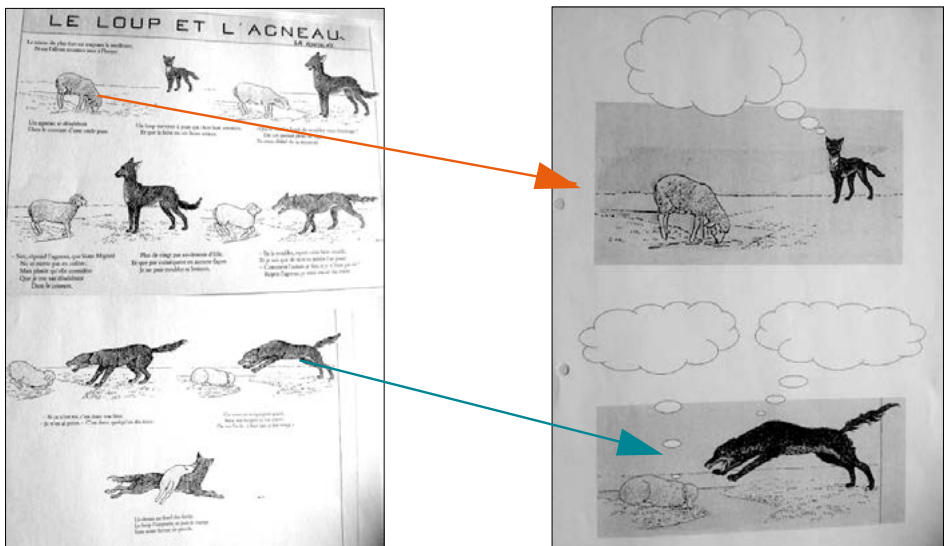
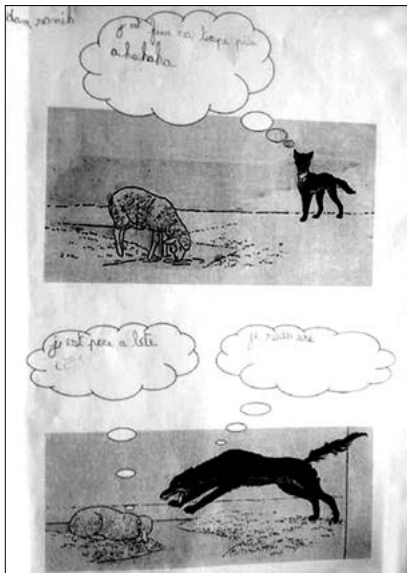


Figure 2 : à droite, document distribué aux élèves reprenant des extraits du conte; à gauche, additionnés de phylactères à remplir par les élèves.

L'activité démarre en explicitant aux apprenants qu'ils vont devoir repérer les caractéristiques morales du loup. Le document destiné à imaginer les pensées des personnages est distribué. Je demande aux enfants de l'observer et de dire ce qu'ils constatent. Une discussion autour des phylactères est réalisée. Les élèves énoncent : *on va devoir se mettre à la place des personnages et écrire ce qu'ils pensent*. J'attire alors l'attention des enfants sur les deux moments distincts : le tout début de l'histoire et vers la fin de l'histoire, avant l'issue malheureuse pour l'agneau. Très naturellement, quelques élèves énoncent l'omniscience du lecteur pour réaliser cette tâche : *c'est comme si on devait se mettre à la place de l'auteur qui voit toute l'histoire et qui sait ce que chaque personnage pense*. Cette information est expliquée à toute la classe puisqu'il s'agit là d'un élément important à la bonne réalisation de la tâche. Les élèves qui savent ce qu'ils veulent écrire sont très vite lancés dans une tâche d'écriture. Les élèves qui ne savent pas très bien quoi écrire sont invités à rejouer la scène en disant à voix haute tout ce que pense le loup puis tout ce que pense l'agneau. Certains élèves font preuve d'une réelle prise de conscience que l'auteur n'écrit pas tout pour éviter une surcharge et pour laisser au lecteur une part de compréhension/interprétation : *si on devait écrire tout ce que pense le personnage, on n'aurait pas de place*. À nouveau, cette réflexion est partagée avec toute la classe.



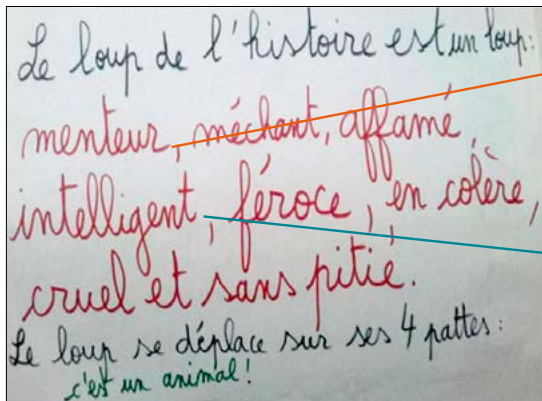
*J'ai faim, ça tombe bien , hahahah*

*J'ai peur, à l'aide*

*Je suis heureux*

Figure 3 : document complété par un enfant.

Une fois les pensées des personnages clarifiées, les enfants peuvent s'approprier la scène afin de revenir à la tâche première de repérage des caractéristiques morales du loup. Un texte de synthèse est réalisé en grand groupe. J'interviens en demandant aux apprenants de justifier les caractéristiques qu'ils énoncent.



Justification : l'agneau n'a pas pu dire des vilaines choses sur le loup, il n'était pas né, il invente que l'agneau a un frère.

Justification : le loup sait que l'agneau est plus faible que lui donc, il dit toutes sortes de choses qui obligent l'agneau à se défendre.

Figure 4 : extrait du texte réalisé collectivement sur les caractéristiques morales du loup et justifications orales apportées par les élèves.

Il est capital ici de laisser une trace des échanges réalisés oralement. Pour la cohérence du dispositif et la possibilité de "mettre en réseau" les différents textes, il faut pouvoir faire référence explicitement aux discussions réalisées. Chaque enseignant peut trouver sa manière de procéder (affiches, photos, dessins, mots-clés,...), le tout étant de pouvoir y avoir accès tout au long du dispositif.

### LE GARÇON QUI CRIAIT : "AU LOUP !"

Le troisième texte est la fable d'Ésope (-600), *Le garçon qui criait : "Au loup !"*. Cette phase du dispositif s'intéresse aux états mentaux des personnages. La production finale sera de réaliser un "dessin presque animé"<sup>3</sup> de l'histoire. Pour ce faire, les élèves lisent le texte seul puis à trois, puis en groupe classe de la même manière que précédemment. Je leur demande ce dont ils ont besoin pour créer leur "dessin presque animé". Très vite, les personnages et les décors sont énoncés. Par un système de couleurs et d'encadrés, chacun repère ce qui sera utile au "dessin presque animé" de l'histoire. Pour des raisons évidentes, il est impossible de proposer un exemple de

3 Un dessin animé est une technique d'animation qui donne l'illusion du mouvement des dessins. En classe, nous parlerons d'un "dessin presque animé" car ce sont les apprenants qui font bouger les personnages sur les décors (au moyen de bâtonnets sur lesquels sont fixés les dessins). En filmant les dessins et les décors, sans capturer les élèves, on obtient alors un dessin presque animé (en comparaison au dessin animé qui est une référence pour l'enfant).

"dessin presque animé" dans le cadre de cet article mais on trouvera dans les figures suivantes des exemples de productions.

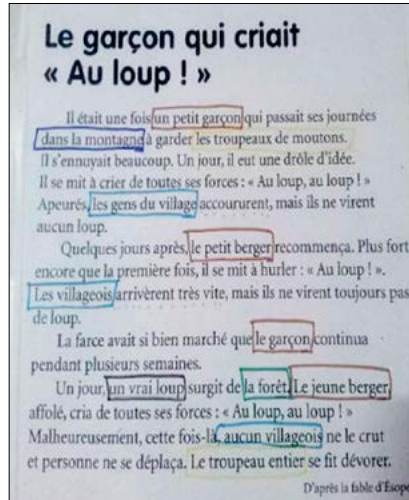


Figure 5 : système d'encadrés de couleurs pour repérer les éléments pertinents afin de réaliser un " dessin presque animé. "



Figure 6 : deux exemples d'illustrations incluses dans le " dessin presque animé".

Chaque groupe s'isole alors et s'entraîne à raconter l'histoire en s'aidant des illustrations. Je leur annonce que tous seront filmés afin de pouvoir évaluer leur production et la modifier si nécessaire.

Très vite, une prise de conscience de la complexité des événements de l'histoire est exprimée. Le travail mené par l'enseignant est alors de guider les apprenants afin qu'ils cernent au mieux les états mentaux des personnages. Ici, le choix pédagogique est de ne s'intéresser qu'aux villageois et au jeune berger. Le point de départ de l'activité est de se demander : "Que ressentent les personnages, que veulent les personnages et que savent les personnages". Ci-dessous, une synthèse réalisée sous la dictée des élèves est proposée pour alimenter le propos.

LE PERSONNAGE <u>RESSENT</u> :	LE PERSONNAGE <u>VEUT</u> :	LE PERSONNAGE <u>SAIT</u> :
<p>Le garçon s'amuse.</p> <p>Il est heureux car il va faire une blague aux villageois.</p> <p>Le berger ressent de la peur.</p>	<p>Il veut s'amuser.</p> <p>Il veut un peu d'aventure, de l'action, s'amuser.</p> <p>Il veut de l'aide, il ne veut pas mourir, il ne veut pas que ses moutons se fassent manger par le loup.</p>	<p>Il sait que les loups sont carnivores.</p> <p>Il sait que les villageois vont aider le petit loup et sauver les moutons.</p> <p>Il sait que les loups mangent les moutons et que les villageois ne souhaitent pas que les moutons se fassent manger.</p>
<p>Les villageois ne croient plus le berger et ils restent au village.</p>	<p>Ils veulent continuer à faire leur métier et arrêter de courir jusqu'à la montagne.</p>	<p>Ils savent que le petit garçon aime faire des blagues.</p>

Figure 7 : panneau synthèse des éléments apportés par les élèves sur ce que les personnages ressentent, veulent et savent.

Chaque partie du texte est relue en grand groupe et commentée par les enfants. Ils font référence à leur tentative de dessin presque animé pour répondre aux questions relatives à ce que ressentent, veulent ou savent les personnages.



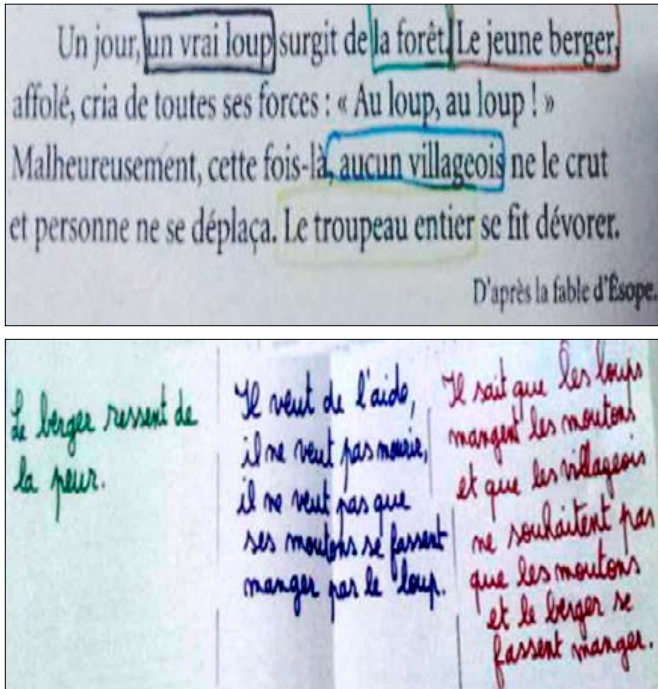


Figure 8 : analyse d'une partie du texte et identification de ce que les personnages ressentent, veulent et savent.

Une fois ce travail réalisé, chaque groupe peut retrouver ses décors et ses personnages afin de réguler son dessin presque animé et être filmé une ultime fois. L'évaluation à proprement parler de cette phase du dispositif se réalise grâce à ce qui a été relevé par tous, à savoir les états mentaux des personnages : chaque groupe se demande en visionnant son dessin presque animé si l'on perçoit dans la vidéo ce que veut tel ou tel personnage, si l'issue de l'histoire est bel et bien en adéquation avec les connaissances des personnages, etc.

### LES TROIS PETITS COCHONS

La quatrième histoire est celle des *Trois petits cochons*. Le choix didactique ici est de diviser l'histoire en fonction du destin de chaque cochon. C'est pour servir le travail de la représentation mentale que ce texte et que cette manière de procéder sont proposés. Ensemble, on procède à la découverte de la première partie du texte. Le texte est ensuite caché dans le banc et je demande aux apprenants de redire l'histoire avec les mots corrects (ceux du texte ou expliqués par l'enfant). Nous opérons de la même manière pour la deuxième et la troisième partie. Remarquons qu'il est important de ne passer aux parties 2 et 3 qu'après s'être assuré que la première partie est acquise (et ainsi de suite). Par après, un travail approfondi est proposé autour du vocabulaire de cette histoire assez ancienne. Une fois le vocabulaire assimilé et traduit dans les termes des enfants, chaque apprenant peut réaliser les illustrations du récit (qui feront office de preuves de la compréhension du texte) et une évaluation de leur production est réalisée grâce au système de conseils donnés par les camarades de classe (voir plus loin).

Ci-dessous, une première production suite au travail sur le vocabulaire spécifique du texte. Attention, j'attire l'attention du lecteur sur le fait que le travail du vocabulaire n'est réalisé que dans le but de permettre aux apprenants de mieux comprendre le texte et non dans le but que ces derniers apprennent le vocabulaire par cœur...



Figure 9 : première production réalisée par un enfant témoignant de sa compréhension du texte.

Une fois les réalisations terminées, je forme des binômes afin que chacun puisse donner des conseils pour améliorer la compréhension du texte. Voici un exemple de conseils donnés.

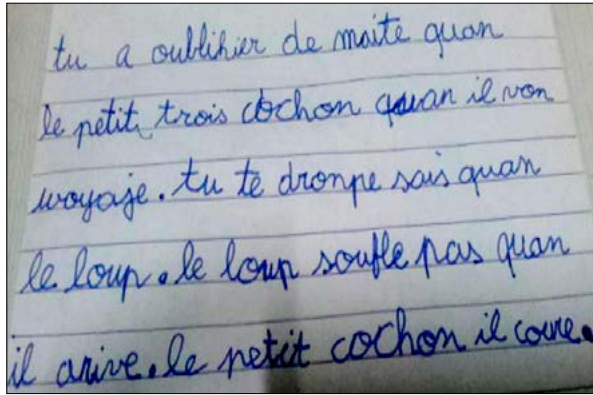


Figure 10 : exemple de conseils donnés par un enfant à un autre.

Chaque binôme peut alors faire le choix de travailler ensemble pour améliorer les dessins. Les enfants peuvent questionner leur partenaire sur le sens du conseil. Ainsi, une justification permet d'explicitier les stratégies utilisées pour comprendre le texte et pour traduire en dessins les mots de l'histoire. Les enfants font assez naturellement référence aux stratégies mises en lumière grâce au dispositif et il est important d'afficher toutes les traces construites (panneaux, affiches, etc.) afin que tous puissent y faire référence en cas de besoin. Enfin, les enfants peuvent réguler leurs dessins grâce aux conseils, dessins qui sont précieusement collés dans leur cahier afin d'en garder trace.

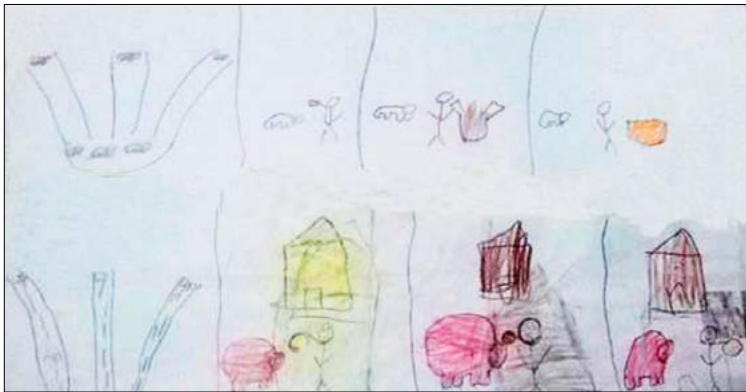


Figure 11 : évolution d'une production d'enfant suite aux conseils qui lui ont été donnés.

### LE LOUP ET LES SEPT CHEVREAUX

Cinquième et dernier texte proposé dans ce dispositif : *Le loup et les sept chevreaux* de Grimm (1812). Ici, je propose aux élèves une explicitation des attendus de certains types d'évaluation (notamment les évaluations externes) et je les amène à justifier leurs réponses.

L'entrée dans le récit se fait de la même manière pour permettre une appropriation de tous (seul, à trois puis en groupe classe). L'histoire est découpée en deux parties pour en faciliter la compréhension mais surtout pour travailler sur une anticipation du contenu et un réinvestissement des stratégies abordées dans le dispositif.

Le premier type d'évaluation que l'enfant rencontre est la question ouverte. Cependant, ici, ce qui importe ce n'est pas la réponse à cette première question (puisqu'elle est donnée) mais bien la justification qui en est faite.

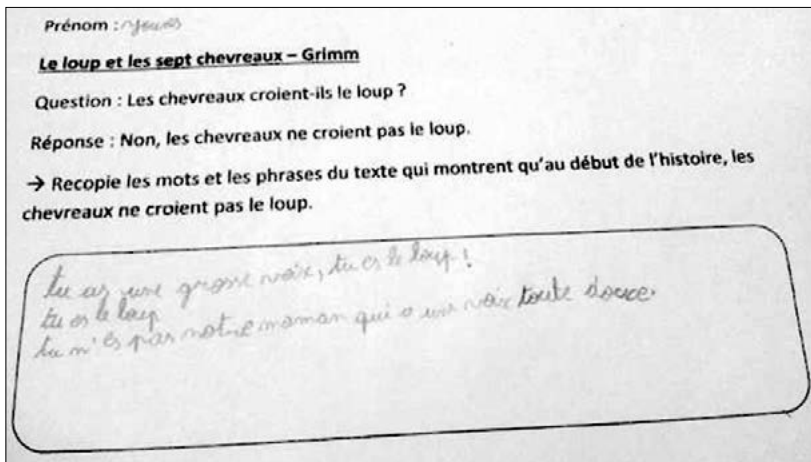


Figure 12 : question d'évaluation portant sur la justification.

Les élèves sont invités à travailler tout seuls, en s'aidant de leur texte et des affichages qui existent au tableau (traces des échanges de toute la mise en réseau). Ils justifient la réponse donnée par l'enseignant en faisant référence au texte lu. Sur une classe de 24 apprenants, 21 élèves ont correctement repris les mots du texte pour justifier la réponse, 2 élèves sont allés plus loin et ont reformulé les mots du texte de manière correcte, enfin, 1 élève a recopié des mots du texte mais qui ne justifiaient en rien la réponse à la question. Une mise en commun de la réponse et de sa justification a été faite pour pouvoir passer à la deuxième et dernière partie de l'histoire. Cette fois-ci, c'est une focalisation sur les questionnaires à choix multiples qui a été réalisée. Pour

chaque paragraphe, une question a été rédigée et quatre propositions de réponse ont été faites. Chaque apprenant devait lire la question, les réponses et repérer dans le texte l'endroit concerné. Pour ce faire, les différentes stratégies ont été ré-explicitées afin de mettre en évidence le caractère fin et complexe de la tâche. Les réponses attendues étaient bien évidemment en lien avec le travail de la mise en réseau proposée, à savoir les stratégies de compréhension en lecture. J'ai demandé aux enfants de se remémorer les différentes activités vécues en classe afin de répondre au mieux aux questions. Cette activité n'est pas aisée. Cependant, le rôle de l'école est aussi de faire acquérir des stratégies de résolution d'évaluation comme celle-ci.

Figure 13: question d'évaluation à choix multiples.

**Questionnaire à choix multiples**

Quand le loup entre dans la maison, que ressentent les chevreaux ?

1. Les chevreaux sont timides.
2. Les chevreaux sont accueillants.
3. Les chevreaux sont effrayés.
4. Les chevreaux sont mignons.

Comment est le spectacle que découvre la maman chèvre ?

1. Le spectacle est chouette.
2. Le spectacle est drôle.
3. Le spectacle est merveilleux.
4. Le spectacle est triste.

Que pense la maman chèvre quand elle voit le ventre du loup bouger ?

1. Elle pense que ses chevreaux sont en vie dans le ventre du loup.
2. Elle pense que le loup ronfle trop fort.
3. Elle pense que le loup a mangé trop de soupe.
4. Elle pense que les chevreaux sont partis jouer dans la forêt.

## **CONCLUSION**

En conclusion, le dispositif de mise en réseau de textes permet à l'élève d'être acteur et régulateur de ses apprentissages. L'apprenant construit une représentation mentale du texte lu, il comble les blancs du texte, il s'interroge sur les pensées des personnages, il mémorise et reformule le texte, il apprend les attendus de l'école et sait les gérer. Au départ de textes réticents choisis par l'enseignant, l'apprenant met en relation des contenus en mobilisant des stratégies explicitées par ses pairs et par l'enseignant. Ce travail est une première approche qui permettra à moyen terme de proposer aux élèves un travail autour d'albums de littérature de jeunesse mettant en scène le loup stéréotypé ou complètement en décalage avec les contes traditionnels. Mais cela, c'est une autre histoire...

**BIBLIOGRAPHIE**

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006), *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013), *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz.

Tauveron, C. (1999), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères* n°19, 1999.

Tauveron, C. (2002), *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier Pédagogie.

**CONTES :**

*Le loup et l'agneau*. Lafontaine. Éditeur : École des Loisirs, 2007

*La chèvre de M. Seguin*. Daudet.

*Le garçon qui criait au loup*. Esope.

*Les trois petits cochons*. (Auteur inconnu).

*Le loup et les sept chevreaux*. Grimm.

Les textes de ces quatre contes ont été trouvés sur internet et mis en page pour en faciliter la lecture par les enfants.





# Écrire des graphiques au collège : difficultés des élèves et stratégies d'enseignement

■ Philippe Brion

*Professeur Certifié des Sciences de la Vie et de la Terre, Collège "Lou Redounet", Uzès, France*

■ Jacques Fijalkow

*Professeur Emérite, UMPR, EFTS, Université Toulouse - Jean Jaurès, France*

## INTRODUCTION

*La réflexion présentée dans cet article est le résultat d'une étude portant sur des élèves du collège en classe de cinquième<sup>1</sup> (12-13 ans). Nous nous sommes intéressés à la manière dont ces élèves entrent dans les écrits non-textuels, le graphique en particulier. Nous entendons par écrits non-textuels toute production qui permet une communication sans texte, tels que tableaux, graphiques, schémas.*

Si beaucoup de recherches portent sur les écrits textuels, leur enseignement et leur apprentissage (surtout en primaire), la bibliographie concernant les écrits non-textuels est plus rare (voir cependant Sinclair, 1988). Le choix de ce type d'écrits nous est apparu pertinent car ils doivent permettre à la plupart des élèves d'organiser et d'exprimer, voire de comprendre des idées et des informations, sans pour autant devoir maîtriser les écrits textuels que sont les phrases et les textes correspondants. Les écrits non-textuels sont, dans cette optique, utilisés pour les apprentissages en Français Langue Étrangère, parfois même dans le secondaire, afin de permettre aux étudiants non francophones d'exprimer des idées avant même de maîtriser la langue française (Vishkurti, 2014).

Au collège, nous sommes partis du constat que beaucoup d'élèves, dans leur pratique quotidienne, rencontrent des difficultés de lecture/écriture pour les écrits non-textuels. Il est donc apparu que, pour permettre à ces élèves d'entrer dans la lecture/écriture de ces graphiques, il fallait connaître leur relation à ce type d'écrits. Savoir comment les élèves entrent dans un écrit non-textuel, quelles sont les

<sup>1</sup> La scolarisation en France se structure comme suit : école maternelle (de 2 à 5 ans) ; école élémentaire (de 6 à 10 ans) ; collège de 11 à 14 ans (classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>) et lycée de 15 à 17 ans (classes de 2<sup>nde</sup>, 1<sup>re</sup>, Terminale).

stratégies qu'ils emploient pour résoudre le problème de la lecture ou de l'écriture de ce nouveau type d'écrit, peut aider un enseignant à faire évoluer sa pédagogie. La passation d'évaluations diagnostiques lors d'un processus d'apprentissage est l'occasion de se pencher sur cette question et de se demander par exemple :

- › Combien de mes élèves savent "écrire" un graphique ?
- › Quelles sont les "parties" du graphique sur lesquelles mes élèves rencontrent des problèmes d'écriture ?
- › Comment les élèves tentent-ils d'"écrire" un graphique et quelles difficultés rencontrent-ils ?

Une évaluation diagnostique permet à l'enseignant de mieux comprendre comment les élèves entrent dans l'écrit et quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour répondre au problème qui leur est posé. Ainsi, peut-on espérer arriver à trouver les aides qui conviennent, les adaptations pédagogiques permettant de faire évoluer les élèves si on veut bien admettre que le simple constat numérique de réussite ou d'échec à une évaluation n'est pas suffisant pour préparer un processus de formation.

### 1. QUELS CHOIX THÉORIQUES ?

C'est à la suite d'une première collaboration entre les deux auteurs en école primaire (Grande Section de Maternelle et CP<sup>2</sup>) que nous avons décidé de tenter le même exercice dans le secondaire. L'expérience du primaire nous a conduits à faire des choix pour le travail avec les élèves de collège. La mise en pratique qui a amené à l'obtention des productions de graphiques et de leur étude a été réalisée par le premier auteur en tant que professeur de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT).

- › Le premier choix est celui des **écrits de référence** à utiliser, écrits qui serviront de base à l'apprentissage de la lecture-écriture des graphiques.

Ces écrits sont des écrits entiers, au sens de "langage entier" (*Whole Language*, Goodman, 2005 ; Fijalkow, 2010, 2011) : les écrits présentés aux élèves ne sont pas simplifiés et le vocabulaire employé est le vocabulaire technique authentique. Par exemple, les termes *abscisse*, *ordonnée*, *axe*, *courbe*, *évolution des valeurs*, *titre...* sont employés dès la première rencontre avec l'écrit, même si les élèves ne sont pas familiarisés avec ces mots. Nous considérons ce faisant que la répétition de la situation de travail, ainsi que le contexte dans lequel le document non-textuel a été créé permettent petit à petit de développer la clarté cognitive des élèves (Downing et Fijalkow, 1990). D'autres chercheurs, comme Brigaudiot (2014), ont réaffirmé l'importance de la clarté cognitive : *La clarté cognitive est une préoccupation permanente du maître qui sait que cet arrière-fond mental est essentiel à la connaissance qu'ont les enfants de leur apprentissage. Cela signifie qu'elle est toujours mobilisée*

---

2. Le CP (Classe Préparatoire) est la première année de l'école élémentaire. Les élèves ont 6 ans.

*par le langage...* Brigaudiot demande donc aux enseignants de porter une attention particulière au vocabulaire qu'ils emploient notamment lors de la passation des consignes. Les élèves sont alors au clair avec le travail et apprennent à utiliser des mots importants pour leurs apprentissages.

Si, au primaire, la compréhension des concepts spécifiques que sont par exemple *lettre, mot, phrase* joue un rôle dans la réussite de l'élève, il devrait en être de même au collège concernant la compréhension du vocabulaire des écrits non-textuels.

**Langage entier** : écrits non fractionnés, entiers dans leur forme et leur vocabulaire.

**Clarté cognitive** : c'est l'inverse de la confusion cognitive. Il y a confusion cognitive quand un élève est perdu face à l'ensemble des signes écrits qu'il rencontre. Cela provoque des difficultés d'apprentissage. Pour éviter cette confusion cognitive, l'élève (et tout apprenant) doit connaître les buts, le vocabulaire et les savoir-faire de ce qu'il apprend ainsi que les concepts techniques pour s'en rendre maître.

- › Le second choix est d'ordre didactique. Nous nous sommes inspiré du travail développé à l'école primaire (Fijalkow, 1993 ; Le Bastard et Suchaud, 2000) afin de permettre aux élèves en difficulté d'entrer dans le monde de l'écrit. Forts de cette expérience, nous nous sommes donc lancés dans un projet ECLEC2 (ECriture-LEcture dans le secondaire) pour permettre aux élèves, chacun à leur rythme, d'acquérir la notion de graphique : savoir les lire et les écrire.

#### **ECLEC en quelques mots :**

Construire des compétences en lecture/écriture se pratique en partant du principe que :

- › Lire et Écrire se développent dans toutes les disciplines
- › La maîtrise du Lire / Écrire améliore l'apprentissage dans chaque discipline
- › Il n'y a pas que les textes qui sont lus
- › Lire et Écrire sont indissociables, il faut les travailler en même temps

D'un point de vue cognitif :

- › Le Lire (réception) est moins cognitif que l'Écrit (production), d'où l'importance d'apprendre à écrire pour apprendre à lire.
- › Les Écrits doivent avoir du "sens" pour les élèves (textes vrais, langage entier)
- › Développer la "clarté cognitive" des élèves
  - ›› tant sur le sujet traité (vocabulaire spécifique, nature et fonction de l'objet)
  - ›› que sur la manière de le traiter (savoir-faire)
- › Lire : c'est donner du sens aux écrits
- › Écrire : c'est retrouver le code des écrits

Organisation de la classe en groupes de travail hétérogènes construits sur une base socio-affective :

- › S'entraider
- › Éviter de creuser les écarts
- › Travailler avec des personnes désirées

## 2. EVALUATION DIAGNOSTIQUE DE LA PRODUCTION D'UN GRAPHIQUE

### MATÉRIEL ET MÉTHODE

L'évaluation diagnostique a eu lieu en début d'année (dès le troisième cours de SVT), en début d'heure, dans deux classes de 5ème avec 18 et 25 élèves présents sur les 24 et 27 inscrits (la première classe a présenté un taux d'absentéisme assez important tout au long de l'année). Les deux premiers cours ayant porté sur la respiration et les échanges gazeux (CO<sub>2</sub>, O<sub>2</sub>) entre les organismes et leur milieu de vie (air et eau), nous avons demandé aux élèves présents de réaliser un graphique à partir du tableau de données ci-dessous (figure 1).

TEMPS EN MINUTE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CONCENTRATION EN DIOXYGÈNE (MG/L)	11.7	11	10.1	9.8	9.6	9.6	9.5	9.4	9.3	9.3	9.2

*Figure 1 : évolution de la concentration en dioxygène de l'eau en fonction du temps.*

**Consigne :** *Vous devez réaliser un graphique représentant l'évolution de la concentration de dioxygène dans l'eau en fonction du temps.*

Pour ce premier écrit, le temps donné est assez large (30 minutes), afin que les élèves ne soient pas désorientés par une durée trop courte. En ce début d'année, leur degré de maîtrise dans la lecture-écriture des graphiques n'est pas connu. Cette évaluation diagnostique a pour premier objectif de répondre à cette inconnue.

Après avoir donné la consigne, plus aucune aide n'a été donnée, ni réponse aux questions, afin de ne pas interférer et modifier leur représentation première de la notion de graphique. Les élèves ont été étonnés voire désespérés. Ils ont souvent demandé de l'aide pour savoir comment "écrire" le graphique ou pour demander ce qu'est un graphique. Sans réponse de l'enseignant, certains ont attendu quelques minutes avant de se mettre au travail, les yeux fixés sur leur feuille ou en tapotant avec leur crayon sur la table.

Ils ont travaillé sur du papier à carreau classique. En début d'année, ils possédaient tous un crayon et une règle, mais aucune consigne d'utilisation n'avait été donnée pour la même raison que précédemment : ne pas influencer la représentation qu'ils ont du type d'écrit "graphique".

### RÉSULTATS ET ANALYSE

La figure 2 présente les résultats de 43 élèves de cinquième (12 ans) lors de la première passation en septembre 2015. Les résultats sont présentés sous la forme de tableaux dans lesquels les données qui ont été analysées sont soulignées en pointillés.

Pour l'étude de ces premiers résultats, nous nous sommes d'abord focalisés sur

les données concernant les caractéristiques du graphique : présence des axes, des graduations, des points de la courbe, du titre général du graphique. Ces caractéristiques sont celles qui se trouvent dans pratiquement toutes les fiches d'évaluation utilisées par les enseignants et données aux élèves lors des corrections. Ensuite, en examinant les résultats des élèves, nous avons affiné les détails de l'analyse afin d'essayer de mieux comprendre les stratégies et les erreurs des élèves face à cette situation qui s'est révélée être une véritable situation problème.

Figure 2 : résultats de l'évaluation "écrire un graphique" au mois de septembre 2015, classes ECLEC2 de 5<sup>e</sup>.

			CLASSE 1 : NOMBRE (POURCENTAGE)	CLASSE 2 : NOMBRE (POURCENTAGE)	TOTAL : NOMBRE (POURCENTAGE)
AXES	Absents		18 (100)	25 (100)	43 (100)
	Présents	2 axes	2 (11.1)	0 (0)	2 (4.6)
GRADUATIONS		Axes inversés	7 (43.75)	4 (16)	11 (26.8)
		Non gradués	3 (18.75)	0 (0)	3 (7)
		Gradués	13 (81.25)	25 (100)	38 (92.7)
		Non nommés	9 (56.25)	13 (52)	22 (53.7)
		nommés	7 (43.75)	12 (48)	19 (46.3)
		Absentes	3 (18.75)	0 (0)	3 (7.3)
	Présentes	13 (81.25)	25 (100)	38 (92.7)	
POINTS		Dans l'ordre	5 (38.5)	5 (20)	10 (26.3)
		Désordre	8 (61.5)	18 (72)	26 (68.4)
		A l'envers	0 (0)	2 (8)	2 (5.3)
	Absents		7 (43.75)	9 (36)	16 (39)
	Présents		9 (56.25)	16 (64)	25 (61)
COURBE		1 ou 2 manquants	2 (22.2)	1 (6.25)	3 (12)
		Tous	9 (100)	14 (87.5)	20 (80)
		Que le dernier	0 (0)	2 (12.5)	2 (8)
	Absente		7 (44)	10 (40)	17 (41.4)
	Présente		9 (56)	15 (60)	24 (58.6)
TITRE GENERAL	Absente	Que les points	7 (100)	9 (90)	16 (94.1)
		Gommée	0 (0)	1 (10)	1 (5.9)
		Aucune trace	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Présente	Sur les points	8 (88.9)	12 (80)	20 (83.3)
		Au hasard	1 (11.1)	3 (20)	4 (16.7)
PAS DE GRAPHIQUE	Absent		18 (100)	25 (100)	43 (100)
	Présent	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Données entourées dans le tableau		2		2

Les points qui nous ont semblés les plus intéressants pour comprendre quelle est la représentation du graphique par les élèves sont les suivants :

**AXES** : cela ne semble pas être un problème pour les élèves. 95,4% les ont tracés et ils sont presque tous gradués (92,7%).

› Les axes sont la représentation de base des élèves pour le graphique.

Cependant, la place des variables "concentration de dioxygène" et "nombre de minutes" sur les deux axes (ordonnée et abscisse) n'est pas encore acquise. Ils confondent abscisse et ordonnée. Le terme "EN FONCTION DE" (ordonnée *en fonction de* abscisse) n'aide pas certains élèves pour qui ce vocabulaire est encore confus (dans notre exemple : "[...] l'évolution de la concentration de dioxygène dans l'eau EN FONCTION du temps").

Un point intéressant à relever : seuls 53,7 % des axes ainsi tracés sont nommés, ce qui signifie que cette partie **textuelle** n'est pas présente dans les autres cas (46,3 %), soit presque la moitié des écrits.

**GRADUATIONS** : mêmes si elles sont présentes dans 92,7% des cas, elles ne sont pas présentées correctement dans 73,5 % (écrites à l'envers ou dans le même ordre que le tableau). Elles sont présentées en suivant l'ordre du tableau pour 68,4% d'entre elles. Dans ce dernier cas, les élèves ont noté les graduations en suivant l'ordre des données du tableau de départ, et donc en répétant les valeurs "doubles" et sans respecter les intervalles (figure 3).

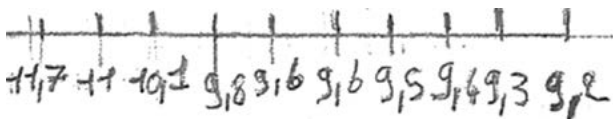


Figure 3 : exemple de graduation proposée par un élève.

› Il semble y avoir **confusion cognitive** entre les termes graduations et résultats d'expérience. En effet, bien qu'on puisse considérer comme acquis que les élèves, dès la fin du CP, savent remettre dans l'ordre une série de nombres sur un axe gradué, ils n'arrivent pas à le réinvestir dans la situation d'écriture d'un graphique.

À l'école primaire, beaucoup d'exercices dans les manuels d'élèves de CP sont du type : remettre dans l'ordre sur l'axe gradué les nombres suivants : 5 ; 10 ; 2 ; 3 ; 6.

Les résultats sont la plupart du temps corrects (le zéro étant donné) : 0-\_- -2-3-\_-5-6-\_-\_-\_-10

Deux hypothèses sont possibles pour expliquer cette confusion :

› **Ordre d'écriture des données** : les élèves ne font pas le lien entre les données présentées dans le tableau et ce qu'elles représentent. Il y a peut-être un manque de connaissance sur la manière "d'écrire" un tableau (confusion cognitive). Cela

empêche une bonne lecture et donc une bonne compréhension de ce type d'écrit (tableau) qui se répercute sur la lecture/écriture des graphiques qui y sont liés.

Les élèves n'arrivent pas à mettre du sens sur les données du tableau qui ne sont qu'une suite de nombres. Ils les écrivent sur les graduations, les uns à la suite des autres dans l'ordre de lecture du tableau. Cela peut être imputable au fait que les apprentissages sont cloisonnés. Les différents types d'écrits sont travaillés séparément.

► **Doublons de valeurs sur l'axe** : en plus de la confusion cognitive notée ci-dessus, si des données ont la même valeur dans le tableau de départ (par exemple dans le document 1 pour la concentration en dioxygène : 9,6 ; 9,6 ; 9,5 ; 9,4 ; 9,3 ; 9,3 ; 9,2), les élèves les reportent sur l'axe telles quelles. Les élèves qui commettent cette erreur et tracent une courbe, obtiennent une droite linéaire passant par l'origine des axes. Ils ne comprennent pas que ces "doublons" sont une seule valeur, pour notre exemple, sur l'axe des ordonnées.

D'un point de vue cognitif, cela peut être comparé au cas de la mise en mémoire des données en informatique. Dans ce cas, il y a une différence entre l'endroit physique où est stockée l'information (case du tableau) et la valeur de cette information (par exemple : 9,2). Si la même information est stockée dans deux endroits différents, l'ordinateur la considère comme deux valeurs différentes.

**POINTS** : ils ne sont présents que dans 61 % des cas. Dans tous les autres cas, les axes sont présents et souvent gradués, mais les élèves n'ont pas noté les points. Ce n'est pas par manque de temps car les élèves appelaient quand ils pensaient avoir fini et plusieurs sont restés à regarder leur feuille un instant avant de la rendre ; soit parce qu'ils pensaient avoir terminé ; soit parce qu'ils ne savaient pas comment mettre les points et disaient alors avoir fini.

- Dans le premier cas, pour les élèves, **l'écrit graphique n'existe que par ses axes** ;
- Dans le second cas, c'est **un problème de savoir-faire** lié à leur incapacité à placer les points.

**COURBE** : si les points sont présents, il n'y a que 58,6 % des élèves qui les joignent pour former une courbe. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette absence qui surprend l'adulte.

- Pour les élèves, **la courbe, tout comme les points, ne fait pas partie de l'écrit graphique** ;
- La conception d'un graphique sans courbe peut être le fait de la rencontre - à d'autres moments de la vie des élèves, chez eux ou à l'école - avec des graphiques dits en "bâtons" ou en "camembert". **L'élève ne sait pas comment passer des "points" à cette représentation linéaire des points** ;

- La présence de la courbe peut aussi paraître faire **redondance** avec les points déjà placés. L'élève ne voit donc pas l'intérêt de les relier.

**TITRE** : un constat surprenant et très intéressant est qu'aucun élève n'a écrit de titre général pour le graphique. Or, tout comme le nom des axes, cité ci-dessus, le titre est une partie **textuelle** du graphique. Deux hypothèses peuvent expliquer cette absence :

- Le titre, tout comme les points et la courbe, ne fait **pas partie de l'écrit "graphique"** ;
- Le graphique se suffit à lui-même pour expliquer ce qu'il représente. Les élèves pensent que tout le monde peut comprendre ce qu'ils ont écrit puisqu'ils l'ont écrit : **c'est la loi de l'évidence**. Ce n'est pas la peine de rajouter un titre général.

**PAS DE GRAPHIQUE** : deux élèves n'ont rien écrit sur leur feuille. A la question : "Où est le graphique ?". Les élèves répondent : "Là" en entourant une ou deux données dans le tableau. Puis, ils disent avoir terminé.

- Pour ces élèves, la **confusion cognitive semble majeure**. Ils ne savent pas la différence entre un tableau et un graphique ;
- De plus, ils sont dans un **contrat didactique** avec l'enseignant qui les amène à entourer une ou plusieurs données afin de faire plaisir à l'adulte et de répondre à la consigne.

Nous avons donc noté que le graphique était représenté dans la majorité des cas par la présence de deux axes gradués et pour plus de la moitié des productions par la présence de points parfois reliés par une courbe. Un graphique en début d'année de cinquième ressemblerait pour beaucoup d'élèves à la figure 4. Les valeurs des données sont présentes sur les axes. Cela peut être interprété en disant que les élèves qui écrivent ce genre de graphique pensent avoir réussi car ils ont bien **traduit** le tableau en replaçant toutes les informations présentes sur le graphique.

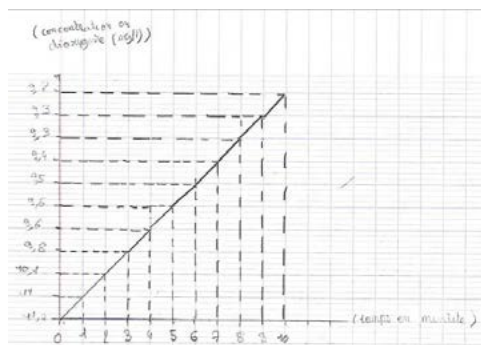


Figure 4 : exemple de graphique proposé par un élève.



Par contre, toutes les parties dites "textuelles", noms des axes et surtout titre général du graphique, sont peu représentées, voire totalement absentes.

► Pour les élèves, le **graphique ne serait pas un écrit à part entière**.

**APPORTS ET QUESTIONNEMENTS DE LA THÉORIE DE LA CLARTÉ COGNITIVE À L'ÉCRITURE DES ÉCRITS NON-TEXTUELS (FIJALKOW, 2014)**

- L'acquisition de la lecture repose sur une activité réflexive et non sur des activités de mémorisation;
- Si "l'écrit ou l'imprimé d'une quelconque langue est un code visuel des aspects de l'oral", comment utiliser l'oral dans la construction d'un graphique ?
- Le processus d'apprentissage de la lecture consiste en la redécouverte : a) des fonctions, b) des règles de codage du système d'écriture
- Si "l'aspect communication est universel, mais les règles techniques du codage varient de langue à langue", comment faire prendre conscience du codage du graphique aux élèves ?
- La confusion peut être due aux **méthodes didactiques**, du fait notamment d'un enseignement trop analytique : [...] séparation de l'oral et de l'écrit en maternelle, [...] enseignement du code sans relation avec le sens.
- Le contexte scolaire peut-il être producteur de **confusions cognitives** ?

**3) CLASSES ECLEC2 : LIRE ET ÉCRIRE TOUTE L'ANNÉE POUR MAÎTRISER L'ÉCRITURE DU GRAPHIQUE**

**MATÉRIEL ET MÉTHODE**

Le projet ECLEC2 vise à développer la clarté cognitive des élèves vis-à-vis de l'objet écrit "graphique". Lors des cours de SVT, à raison d'une fois une heure trente par semaine, les élèves ont été mis en situation de lecture et d'écriture avec des écrits textuels ou non-textuels, notamment des graphiques.

Durant l'année, il n'y a pas eu de cours de méthodologie sur l'écriture et la lecture des écrits non-textuels, ni de présentation de *fiche méthode* concernant l'écriture des graphiques (voir une *fiche outil classique* au point 4. Comparaison des résultats avec ceux obtenus dans des classes "traditionnelles"). Par contre, les élèves ont été confrontés à des écrits de référence qu'ils devaient lire et à des graphiques qu'ils devaient écrire.

**La lecture découverte de nouveaux écrits**

Lors des lectures de graphiques, généralement en classe entière ou en demi-classe, les élèves lisent ensemble les écrits (situation de découverte), avec l'aide de l'enseignant si nécessaire (étayage). Le graphique est présenté sur le tableau blanc et les élèves répondent à la question : *De quoi ça parle ?* Les élèves connaissent les règles de base d'une lecture découverte sereine. Ils peuvent intervenir quand ils le désirent pour affirmer ou infirmer les paroles d'un pair, pour émettre une idée, mais

jamais en coupant la parole. L'écoute de l'autre est importante pour faire évoluer les conceptions premières. Les élèves savent qu'ils pourront tous s'exprimer même s'ils doivent attendre quelques minutes.

Lors des premières lectures en groupe classe, les interventions des élèves furent :

- ▶ soit inexistantes : les élèves n'osaient pas prendre la parole en public ou ne savaient pas ce qui était attendu dans ce genre de travail. Dans ce cas, il n'y avait aucune obligation de parler. La lecture était orientée par des questions fermées, posées par l'enseignant, du type : *Quel est le titre ? Ou est-il écrit ? Que représente l'axe des abscisses, des ordonnées ? ...* Ces questions fermées visent à désinhiber la parole et à permettre aux élèves de comprendre comment lire un graphique ;
- ▶ soit, plus rarement, "brouillonnes", chacun parlant sans écouter l'autre en répétant les mêmes idées et en se coupant la parole. Les échanges devant se faire dans un climat serein et apaisé, sans confrontation d'égos, ni de règlement de compte, un rappel des règles connues depuis la maternelle a été donné lors du premier accroc, suivi du rappel de base suivant : *Vous connaissez les règles pour parler ensemble. Vous ne les avez pas respectées. On arrête.* Après le rappel de base, il ne sert plus à rien de leur redire les règles, ils les connaissent toutes, le cours se poursuit par l'écriture de la leçon du jour sans échanges verbaux. Cette situation d'inconfort a amené plus ou moins vite au respect des règles du dialogue. La parole a été refusée à un ou deux élèves demeurant hors la-lois et le problème a été résolu au bout de 2 à 3 mois.

Lors des échanges verbaux, si les réponses restent d'ordre général, les élèves sont guidés par les mêmes types de questions fermées présentées ci-dessus afin qu'ils retrouvent le titre, le nom des axes, l'échelle des graduations, l'évolution des données, toutes notions qui seront reprises lors de l'écriture des graphiques. Au fur et à mesure des rencontres avec les différents écrits, l'enseignant éprouve de moins en moins le besoin de poser des questions fermées.

### **L'écriture découverte d'écrits non-textuels**

En accompagnement des séances de lecture-découverte, et parce que la lecture et l'écriture sont indissociables dans l'enseignement, les élèves sont amenés à produire des écrits et donc, dans notre cas, des graphiques. Ces situations d'écriture se déroulent par binômes ou par groupes de quatre ou huit, afin de favoriser les échanges (perspective socioconstructiviste). Parfois, le travail d'écriture peut commencer de façon individuelle, afin que chaque élève puisse connaître son niveau de maîtrise de l'écrit et puisse mobiliser ses acquis sans attendre l'aide d'un pair. Après 10 à 15 minutes de travail individuel, les élèves se mettent par binômes ou reviennent en groupe classe pour comparer leurs productions.

L'enseignant reste environ 10 minutes avec chaque groupe pour apprécier sa maîtrise

de l'écriture du graphique. Puis, au cours de l'année, et en fonction des progrès des élèves, il passe d'un groupe de travail à l'autre pour ne s'arrêter et n'aider que ceux qui sont le plus en difficulté. Les autres élèves travaillent alors en autonomie. Ils peuvent s'isoler s'ils le désirent ou participer à la rédaction du graphique avec des élèves plus faibles. Généralement, pour ces travaux d'écriture, il est proposé un texte ou un tableau à mettre en graphique, ou, en fin d'expérimentation, une trace écrite des résultats sous la forme d'un graphique (ou d'un autre type d'écrit, selon le processus de formation en cours).

Dans tous les cas, et dans chaque cours, il y a un temps de lecture et un temps

**Processus de formation :** ensemble d'activités qui permettront l'acquisition d'une nouvelle compétence. Le processus de formation peut s'accompagner de différentes étapes au cours desquelles l'enseignant vérifiera l'avancée des apprentissages des élèves grâce à des évaluations.

d'écriture. Les élèves, surpris au début par ce mode de fonctionnement (en groupe autonome face à la tâche à réaliser), prennent rapidement du plaisir à résoudre ces situations de moins en moins problématiques. Ils s'entraident et échangent leurs compétences afin d'arriver au résultat désiré.

Il est intéressant par la suite de faire passer au tableau un groupe ou le porte-parole d'un groupe qui explique (en réécrivant le graphique au tableau) comment il a réalisé son écrit. Le reste de la classe suit l'explication puis réagit sur la production pour l'améliorer si nécessaire. Ainsi, tout au long de l'année et sur tous les types d'écrits, l'objectif est que les élèves construisent leur savoir-faire et l'intègrent afin de mieux le réinvestir dans toutes les autres matières enseignées au collège.

Pour l'évaluation finale, le tableau ci-dessous leur est proposé (figure 5). La consigne est du même type qu'en début d'année : *Vous devez réaliser un graphique représentant l'évolution de la hauteur de l'eau du Gardon en fonction du temps*. Le temps de travail est de 20 minutes.

Figure 5 : évolution de la hauteur d'eau du Gardon en septembre 2012 à Russan (département du Gard).

HEURE	12h00	14h00	15h00	16h30	17h00	18h00	19h00	21h00	23h00
HAUTEUR DE L'EAU (M)	0	1.5	4	4.5	5	5.8	5.5	4	2.1

### Résultats et analyse

Les résultats obtenus après l'évaluation du mois de juin 2016 sont présentés dans la figure 6.

			CLASSE 1 : NOMBRE (POURCENTAGE)	CLASSE 2 : NOMBRE (POURCENTAGE)	TOTAL : NOMBRE (POURCENTAGE)
AXES			21 (100)	20 (100)	41 (100)
	Absents		0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Présents	2 axes	21 (100)	20 (100)	41 (100)
GRADUATIONS		Axes inversés	7 (33.3)	6 (30)	13 (31.7)
		Non gradués	0 (0)	0 (0)	0 (0)
		Gradués	21 (100)	20 (100)	41 (100)
		Non nommés	3 (14.3)	1 (5)	4 (9.8)
		nommés	18 (85.7)	19 (95)	37 (90.2)
	Absentes		0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Présentes		21 (100)	20 (100)	41 (100)
POINTS		Dans l'ordre	12 (57.1)	15 (75)	27 (65.9)
		Désordre	9 (42.9)	5 (25)	14 (34.1)
		A l'envers	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Absents		0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Présents		21 (100)	20 (100)	41 (100)
COURBE		1 ou 2 manquants	1 (4.8)	2 (10)	3 (7.3)
		Tous	20 (95.2)	18 (90)	38 (92.7)
		Que le dernier	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Absente		0 (0)	1 (5)	1 (2.4)
	Présente		21 (100)	19 (95)	40 (97.6)
TITRE GENERAL	Absente	Que les points	0 (0)	0 (0)	0 (0)
		Gommée	0 (0)	0 (0)	0 (0)
		Aucune trace	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Présente	Sur les points	21 (100)	18 (94.7)	39 (97.5)
		Au hasard	0 (0)	1 (5.3)	1 (2.5)
	Absent		5 (23.8)	5 (25)	10 (24.4)
	Présent		16 (76.2)	15 (75)	31 (75.6)

Figure 6 : résultats de l'évaluation "Écrire un graphique" du mois de juin 2016, classes ECLEC2 de 5<sup>e</sup>.

AXES : les résultats de fin d'année confortent l'idée de départ, à savoir que les axes sont les "**représentants**" du graphique. En fin d'année, 100 % des élèves les ont tracés et 100% les ont gradués. Cependant, la place des axes demeure problématique. 31,7% des élèves, soit une augmentation de 4 points par rapport au pré-test, confondent

toujours abscisse et ordonnée. Est-ce dû à une **surcharge cognitive** lors de cette dernière évaluation ? Surcharge qui met au jour une notion en cours d'apprentissage et qu'il faudra renforcer l'année qui vient ? Pourtant le terme "EN FONCTION DE" et le vocabulaire des axes ont été utilisés tout au long de l'année, autant à l'écrit qu'à l'oral. Les autres résultats étant positifs, on peut aussi se dire que cette notion, avec son vocabulaire abstrait, nécessite un investissement cognitif plus important et donc plus de temps pour être assimilée.

Par contre, la partie textuelle des axes, à savoir le nom des axes, est en net progrès : +36,5 points (soit 90,2 %). Les élèves ont pris conscience de l'importance des titres des axes pour **la clarté et le sens** de leurs écrits.

**GRADUATIONS** : elles sont présentes sur tous les graphiques et sont correctement placées dans 65,9% des cas, soit une augmentation de 43,2 points. Le phénomène de **confusion informatique** vu en début d'année est en nette régression. Les travaux d'écriture et de lecture effectués pendant l'année semblent commencer à porter leurs fruits. Malgré tout, 34,1 % des élèves restent dans l'erreur d'écriture consistant à placer les valeurs du tableau dans l'ordre de lecture du tableau. La confusion cognitive est en train de faire place à la clarté cognitive qui permet aux élèves de donner du sens aux écrits qu'ils produisent.

**POINTS** : tous les graphiques présentent les points placés de façon correcte (respect du parallélisme avec les axes). Les points font maintenant **partie entière du graphique**. Là encore, les travaux de lecture et d'écriture qui ont amené à plusieurs reprises des explications sur le rôle des points et la technique pour les placer, ont permis aux élèves d'acquérir ce savoir-faire important.

**COURBE** : un seul élève n'a pas tracé de courbe alors qu'il avait correctement placé les points. Pour les autres (97,2 %), la courbe est **maintenant associée au graphique**. Les élèves n'ont plus d'hésitation lorsqu'il faut relier les points entre eux. La **confrontation avec les autres types de graphiques** (camembert et bâtons) lors des lectures découvertes de début de cours, a permis de clarifier les différentes techniques pour représenter les valeurs.

**TITRE** : 75,6 % des graphiques possèdent un titre général en cette fin d'année. Cette partie textuelle devient une partie non sécable du graphique. Les nombreuses lectures d'écrits non-textuels ont toujours amené à répondre à la question : *De quoi traite ce document ?* La réponse étant contenue dans le titre, cette question amène systématiquement à le rechercher et à le lire.

**PAS DE GRAPHIQUE** : cette partie a disparu du tableau car tous les élèves ont écrit un graphique. Il est à noter que l'élève qui n'a pas tracé de courbe était un des deux qui, en début d'année, n'avait pas écrit de graphique (il avait entouré une donnée dans le tableau). Le deuxième élève a écrit un graphique complet avec tous les écrits textuels

présents. La confusion cognitive qui était majeure chez ces deux élèves a laissé place à une clarté cognitive presque totale.

#### 4. COMPARAISON DES RÉSULTATS AVEC CEUX OBTENUS DANS DES CLASSES "TRADITIONNELLES"

##### MATÉRIEL ET MÉTHODE

Il était intéressant de vérifier si les aspects positifs d'ECLEC observés dans les écoles primaires se retrouvent dans les classes de collège. Pour le savoir, nous avons décidé de comparer avec la même évaluation finale, les résultats obtenus dans des classes dites ECLEC2 et dans des classes ayant une pédagogie classique que nous appellerons classes "traditionnelles".

Afin de vérifier l'efficacité de la mise en place d'ECLEC2, la même évaluation de fin d'année a été faite avec deux classes de cinquième qui avaient travaillé de manière plus classique : utilisation de fiches outil pour apprendre à produire des écrits non-textuels et présence de cours de méthodologie.

Dans la plupart des cas, la fiche outil est présentée aux élèves accompagnée d'un exercice d'application afin qu'ils s'approprient au mieux la méthode d'écriture. La fiche outil (voir ci-dessous) est découpée en plusieurs points qui accompagnent pas à pas les élèves dans leur production. Dans un souci d'aide optimale, l'enseignant a rajouté des indications (soulignées en rouge). Il s'agit d'une posture de sur-étayage (Bucheton et Soulé, 2009) qui permet de réguler pas à pas l'activité des élèves, afin de leur éviter d'être en échec face à une notion nouvelle et complexe.

L'ensemble des critères qui sont examinés lors des évaluations de septembre et de juin se trouve dans la fiche outil.

##### FICHE OUTIL CLASSIQUE EN 7 ÉTAPES, DONNÉE AUX ÉLÈVES DE 5<sup>e</sup>, POUR LA "RÉALISATION D'UN GRAPHIQUE".

- 1) Dans un graphique, l'axe vertical représente les ordonnées alors que l'horizontal représente les abscisses. Le professeur vous indiquera ce qu'il faut mettre en abscisse et en ordonnée ;
  - 2) Choisir une échelle convenable en tenant compte des valeurs maximales et minimales des grandeurs à porter sur les axes de façon à obtenir une bonne lisibilité (un graphique doit tenir 1/3 ou 1/2 page). L'échelle peut être différente suivant les axes et l'origine peut être différente de zéro ;
- Exemple :** pour le graphique concernant la respiration des escargots  
 Abscisse : 2 carreaux=1 minute  
 Ordonnée : 1 carreau=1% de dioxygène
- 3) Tracer les axes et y reporter : l'origine (... pour le temps et ... pour le taux de dioxygène) ; l'identité des grandeurs et l'unité ;
  - 4) Graduer les axes dans l'ordre croissant ;
  - 5) Mettre en place les points en les repérant par des croix ;
  - 6) Relier les points ;
  - 7) Donner un titre qui traduira la relation entre les grandeurs (les ordonnées en fonction des abscisses).

De plus, lors d'exercices en classe ou d'évaluations formatives et sommatives, l'énoncé est toujours accompagné de critères de réussite (comme dans l'exemple suivant). Les élèves doivent réaliser leurs travaux d'écriture, encadrés par les critères de réussite.

**EXERCICE CLASSIQUE DE CONSTRUCTION DE GRAPHIQUE, ACCOMPAGNÉ DES CRITÈRES DE RÉUSSITE.**

Faire le graphique représentant l'évolution de la quantité de dioxygène dans les montages en fonction du temps. Vous prendrez le taux de dioxygène en ordonnées avec une échelle d'un carreau = 0,1% et le temps en abscisses avec une échelle de 1 carreau = 1 minute.

Les critères de réussite sont les suivants :

- › Axes bien placés ;
- › Echelle correcte ;
- › Noms des axes ;
- › Unités ;
- › Points bien placés ;
- › Courbe tracée proprement ;
- › Titre ;
- › Propreté.

Cette méthode est une approche dite empirique : l'enseignant apporte de façon systématique les savoirs. L'élève doit les mémoriser et les mettre en œuvre.

**RÉSULTATS ET ANALYSE COMPARATIVE AVEC LES CLASSES "ECLEC2"**

Afin d'analyser les résultats des productions graphiques, nous sommes partis du principe qu'en début d'année, toutes les classes du collège possèdent les mêmes bagages en termes d'apprentissage. En effet, dans cet établissement, l'équipe pédagogique des professeurs principaux des 6<sup>e</sup> composent les classes de cinquième afin qu'elles soient "équilibrées" du point de vue comportement et apprentissage.

Les résultats des classes "Traditionnelles" sont présentés dans la figure 7.

		CLASSE 3 :	CLASSE 4 :	TOTAL :
		NOMBRE	NOMBRE	NOMBRE
		(POURCENTAGE)	(POURCENTAGE)	(POURCENTAGE)
<b>AXES</b>		20 (100)	20 (100)	40 (100)
	Absents	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Présents	2 axes	20 (100)	20 (100)
	Axes inversés	8 (40)	9 (45)	17 (42.5)
	Non gradués	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Gradués	20 (100)	20 (100)	40 (100)
	Non nommés	5 (25)	4 (20)	9 (22.5)
	nommés	15 (75)	16 (80)	31 (77.5)

<b>GRADUATIONS</b>	Absentes		0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Présentes		20 (100)	20 (100)	40 (100)
<b>POINTS</b>		Dans l'ordre	11 (55)	13 (65)	24 (60)
		Désordre	9 (45)	7 (35)	16 (40)
		A l'envers	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Absents		0 (0)	1 (5)	1 (2.5)
	Présents		20 (100)	19 (95)	39 (97.5)
	<b>COURBE</b>		1 ou 2 manquants	2 (10)	0 (0)
		Tous	18 (90)	19 (100)	37 (95)
		Que le dernier	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Absente			0 (0)	3 (15)	3 (7.5)
Présente			20 (100)	17 (85)	37 (92.5)
<b>TITRE GENERAL</b>		Absente	Que les points	0 (0)	2 (67)
	Gommée		0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Aucune trace		0 (0)	1 (33)	1 (33.3)
	Présente	Sur les points	19 (95)	16 (94)	35 (94.6)
		Au hasard	1 (5)	1 (6)	2 (5.4)
	Absent		12 (60)	10 (50)	22 (55)
Présent		8 (40)	10 (50)	18 (45)	

Figure 7 : résultats de l'évaluation "Écrire un graphique" du moins de juin 2016, classes traditionnelles de 5<sup>e</sup>.

Tout comme dans le cadre du travail ECLEC2, les résultats de fin d'année sont de bonne facture. Notons avant de comparer les résultats qu'il n'y a pas d'enseignant "100% traditionnel" car les courants pédagogiques sont nombreux et poreux. Cependant, on relève quelques différences entre les classes ECLEC2 et les classes "traditionnelles".



Ces différences sont présentées dans la figure 8.

CRITÈRES ÉVALUÉS	CLASSES "TRADITIONNELLES" (%)	CLASSES ECLEC2 (%)	DIFFÉRENCE
AXES présents – 2 axes	100	100	0
AXES présents – inversés	42.5	31.7	+10,8
AXES présents – nommés	77.5	90.2	-12,7
GRADUATIONS – présentes	100	100	0
GRADUATIONS – dans le désordre	40	34.1	+5,9
POINTS – présents	100	100	0
COURBE – présente	92.5	97.6	-5.1
TITRE GÉNÉRAL – présent	55	75.6	-20.6

Figure 8 : Comparatif des résultats de fin d'année de cinquième sur la production de graphiques entre deux classes ECLEC2 et deux classes "traditionnelles".

La présence des **AXES**, **GRADUATIONS** ET **POINTS** est égale dans les deux types de classe (100%). Sachant que, dès le début de l'année, le graphique semble exister par les critères *axes*, *graduations* et parfois *points* (critères les plus intuitifs), il n'est pas étonnant que, quelle que soit la méthode employée, les élèves aient été confortés dans cette conception. Un travail répété sur ces notions peut permettre l'automatisation de ces bases intuitives et donc donner, comme dans le cas d'une démarche ECLEC2, de très bons résultats.

**AXES présents – non inversés** : avec ECLEC2 le pourcentage d'inversion reste important (voire a augmenté : 31,7%). Dans les classes "traditionnelles" ce pourcentage est aussi très important (42,5 %). Malgré les aides présentes dans les énoncés, les élèves des classes "traditionnelles" paraissent avoir moins intégré cette notion. La présence quasi-systématique d'aide (sur-étayage) ne permettrait pas de faire évoluer autant le schème de départ. Le sur-étayage permet sans doute moins aux élèves de se mettre à un travail réflexif sur l'écrit.

**GRADUATIONS – dans l'ordre, sans doublon** : on observe une différence de 5,9 points en faveur des classes ECLEC2. Le sens donné aux graphiques lors des différentes lectures en début de cours peut expliquer cette différence. Il est difficile à ce jour avec nos résultats de connaître l'impact du travail réalisé en classe.

Un travail spécifique sur ce type d'erreur, à l'aide de batteries d'exercices, même s'il est dénué de sens pour l'élève, lui apporte des réflexes d'écriture. Cela amène la question du réinvestissement hors contexte (comme pour le cas des exercices de remise en ordre des nombres en classe de CP). Le travail de lecture-découverte réalisé dans les classes ECLEC2 doit permettre de retrouver le code d'écriture des graduations en donnant du sens à ce type d'écrit.

**COURBE – présente** : dans les deux cas, le taux de présence est très important. Même s'il est légèrement supérieur dans les classes ECLEC2 (+5,1 points), il semble que cette partie du graphique soit à peu près acquise en fin d'année, quelle que soit la méthode de travail. L'effort cognitif nécessaire est sans doute moins important pour permettre l'assimilation de cette notion dans l'objet "graphique". D'où les bons résultats globaux.

**Les parties textuelles du graphique (AXES présents – nommés ; TITRE GÉNÉRAL – présent)** : c'est sur ces critères que les écarts sont les plus importants (respectivement 12,7 points et 20,6 points) en faveur des classes ECLEC2. Les nombreux travaux de lecture et d'écriture d'écrits non-textuels ont permis de développer davantage la clarté cognitive des élèves que des travaux classiques de mise en œuvre de savoirs apportés par l'enseignant. L'utilisation dans la forme et dans le fond d'écrits en " langage entier " semble permettre de donner un sens qui est primordial pour l'apprentissage.

La pédagogie "traditionnelle" peut s'avérer moins productive car le sens de l'écrit apparaît moins quand le travail est très analytique. De plus, dans les classes ECLEC2, les nombreux échanges verbaux au sein des groupes de travail et dans la classe lors des activités de "lecture-écriture" de graphiques favorisent la clarté cognitive, donc une prise de conscience progressive de l'écrit.

Nous notons, dans l'ensemble, un avantage plus ou moins important en faveur des classes ECLEC2. Le travail en groupe, l'utilisation d'un "langage entier" et les nombreuses confrontations en lecture et en écriture aux écrits non-textuels semblent avoir eu plus d'impact qu'un enseignement classique.

## CONCLUSION

Nous nous sommes proposés de comprendre comment les élèves entrent dans un écrit, quelles sont leurs stratégies et quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent, considérant que c'est que sur cette base que l'enseignant peut aménager sa pédagogie. Il est alors apparu clairement, suite à l'étude de l'évaluation diagnostique réalisée en début d'année scolaire sur un graphique, que plusieurs notions étaient fermées à la compréhension des élèves.

Ils étaient dans une confusion cognitive très importante à propos de l'objet graphique et à propos de la manière dont il fallait l'écrire.

- Les parties textuelles de cet écrit non-textuel (titres des axes et titre général) étaient la plupart du temps ignorées par les élèves. Pourquoi écrire du texte dans une production qui n'en est pas ?
- Le placement des graduations, l'utilisation des points et de la courbe ne semblaient pas du tout acquis, ni compris. Pour beaucoup d'élèves, cela ne faisait pas sens, le graphique pouvant se suffire à lui-même avec les deux axes et les données placées en guise de graduation sur les axes.
- De plus, de façon plus technique, placer des points et poser des axes dans le bon sens pouvaient être perçu comme un problème de savoir-faire.

Il fallait donc améliorer ces trois points. Pour développer la clarté cognitive des élèves, nous avons opté pour un travail de lecture / écriture tout au long de l'année, ce travail (ECLEC2) ayant pour but de donner du sens et de faire retrouver aux élèves les codes de l'écriture des graphiques.

Une nette amélioration des résultats entre le début et la fin de l'année montre une meilleure maîtrise de l'objet "graphique" en fin d'année grâce à une meilleure clarté cognitive (autant sur le vocabulaire que sur l'objet "écrit graphique" lui-même).

Il apparaît, de plus, que les résultats de fin d'année de classes types ECLEC2 sont meilleurs que ceux des classes dites "traditionnelles", surtout en ce qui concerne la partie textuelle de l'écrit non textuel. Il semble y avoir un **impact pédagogique** dans l'apprentissage de cet écrit non-textuel, comme il y en a dans l'apprentissage de la lecture en classe de CP (Le Bastard et al, 2000). Mais, pour connaître l'ampleur véritable de cet impact, il faudrait réaliser une autre expérimentation avec des effectifs plus importants.

De façon générale, il est important, au-delà de la simple maîtrise d'un objet d'écriture, de donner du sens à cet objet pour les élèves qui vont être amenés à l'utiliser dans plusieurs matières et sur plusieurs années. L'avantage apporté par ECLEC2 se retrouve dans la lecture-écriture de graphique qui permet aux élèves de produire des écrits et de les remettre dans leur contexte grâce à des écrits sociaux qui permettent une approche *Whole language* (en langage entier).

Le fait de lire et d'écrire régulièrement des graphiques (objet d'étude non maîtrisé) a permis aux élèves de sortir d'un registre émotionnel désagréable, lié à la découverte d'une nouvelle notion et de l'insécurité que demande l'écriture de cet objet, pour entrer dans un registre émotionnel agréable où les élèves sont en confiance pour lire et écrire un graphique, objet qui a désormais du sens dans une clarté cognitive bien éclairée (Favre, 2015).

On peut supposer qu'un travail régulier de lecture-écriture permet aux élèves de s'interroger de nombreuses fois sur l'écrit et donc de faire évoluer leur conception de celui-ci, et donc d'améliorer leur clarté cognitive. Les allers-retours entre l'oral et l'écrit sont un socle de construction et d'échange des connaissances qui permet cette amélioration cognitive.

Il est à noter que l'étude parallèle des autres écrits non-textuels - schémas et tableaux - ainsi que de nombreux textes, a permis d'accélérer l'acquisition des notions de lecture et d'écriture des graphiques. En effet, il semble que pour toutes les parties textuelles - titre général et autres titres et sous-titres -, les problèmes de clarté cognitive soient les mêmes quels que soient les écrits (travaux en cours d'analyse). Tout comme la lecture et l'écriture sont indissociables dans l'apprentissage de l'écrit, il semble dès lors important de ne pas traiter séparément les différents écrits non-textuels lors des processus d'apprentissage et au cours des cycles scolaires.

La notion de langage entier ne peut-elle pas s'étendre à l'ensemble des écrits ? Le langage entier serait alors l'entièreté des documents que rencontrent les élèves. Les écrits sociaux textuels et non-textuels ne sont pas séparés dans les documents que nous rencontrons (articles, revues, journaux...). Les séparer dans l'enseignement ne revient-il pas à présenter les écrits de façon fractionnée ?

**BIBLIOGRAPHIE**

- Brigaudiot, M. (2014). *Apprentissage progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique - vol 3.
- Downing, J., Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Ed Dunod.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrée dans l'écrit*. Paris : Magnard.
- Fijalkow, J., Fijalkow, E. (2010). Vignette pédagogique : Enseigner à lire avec le langage entier. *Caractères*, 38, 2-21.
- Fijalkow, J., Fijalkow, E. (2011). Vignette pédagogique : Enseigner à écrire avec le langage entier. *Caractères*, 39, 2-11.
- Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, Presses universitaires du Septentrion, 18, 48-56.
- Goodman, K. (2005). *What's whole in whole language*. California USA, Berkeley Book.
- Le Bastard, S., Suchaud, D. (2000). Lecture-écriture en cycle II : évaluation d'une démarche innovante. *Cahier de l'IREDU*, 61.
- Sinclair, H. (1988). *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Vishkurti, S. (2014). Le rôle des documents non-textuels dans l'apprentissage du français de spécialité (Cas d'étudiants albanais de filières scientifiques). *Synergies Roumanie*, 9, 85-92.



# Ateliers de négociation graphique (ANG) au 1<sup>er</sup> degré du secondaire: la réflexion au service de la langue dans les productions écrites des élèves

■ Séverine Tellin

Professeur de français dans le secondaire inférieur

*En matière d'orthographe, tout professeur a déjà ressenti l'amère impression que ses élèves "ne savent pas écrire" et qu'ils "ne réfléchissent pas". La réalité diffère quelque peu de ce constat décourageant. La plupart des élèves réfléchissent, mais mal. Si l'on prend le temps d'observer leurs graphies erronées, on se rend rapidement compte qu'ils tentent de réaliser des accords. Le problème réside en réalité dans leur incapacité à produire les accords adéquats (entre autres) lorsqu'ils sont en situation de rédaction.*

Il convient dès lors de se demander "pourquoi"? Pourquoi, alors que nous passons des heures à leur enseigner les règles d'orthographe, ne parviennent-ils pas à les transférer ni à les appliquer correctement dans leurs productions? Pourquoi un élève obtenant le maximum à une évaluation sur l'accord du verbe remet-il un texte dans lequel la plupart de ses verbes semblent avoir été orthographiés au hasard?

Ce sont ces questions qui m'ont amenée à m'interroger sur les solutions qu'il est possible de proposer aux élèves. Grâce aux recherches que j'ai effectuées durant mes études dans le cadre de la rédaction de mon TFE<sup>1</sup>, j'ai découvert et adapté les ateliers de négociation graphique (ANG).

---

<sup>1</sup> Dans quelle mesure l'atelier de négociation graphique permet-il de remédier aux problèmes d'orthographe des élèves? (Tellin, 2012).

## POURQUOI "NÉGOCIATION" ET POURQUOI "GRAPHIQUE" ?

L'atelier de négociation graphique<sup>2</sup> est un dispositif axé sur la discussion et sur la négociation de graphies qui comportent des difficultés orthographiques. Le terme "négociation" fait référence à la confrontation des opinions des élèves, placés en situation de conflit cognitif, tandis que le terme "graphique" fait, quant à lui, référence aux différentes formes orthographiques proposées par les élèves suite à la dictée d'une phrase ou d'un texte. La négociation graphique est donc une activité au cours de laquelle les élèves sont invités à justifier et à confronter leurs choix orthographiques. *Il s'agit d'un espace de transactions autour de la norme orthographique dans le contexte d'une production d'écrit* (Lonez et Meurice, 2007, p.74). Durant la discussion, les élèves, répartis en groupes de cinq ou six (ou moins), comparent leurs graphies et tentent de trouver celle qui satisfera le groupe. Ils doivent expliquer et argumenter leurs choix graphiques en se référant, le plus souvent, aux règles qu'ils connaissent. L'ANG est donc un dispositif qui met en avant la métacognition, permettant ainsi de travailler la réflexion sur la langue plutôt que l'application mécanique de règles. *L'objectif n'est pas de trouver la "solution" orthographique, mais de développer le raisonnement qui conduit à retenir telle graphie, à éliminer telle autre* (Lonez et Meurice, 2007, p.77).

L'ANG revêt plusieurs formes, qu'il est possible d'adapter en fonction des besoins de ses élèves. De manière générale, une phrase ou un court texte comportant une ou deux difficulté(s) orthographique(s) est dicté(e) et est ensuite l'objet de la négociation graphique. Il est préférable, à mon sens, d'utiliser des phrases issues des productions des élèves ; cela accentue en effet fortement leur intérêt.

## POURQUOI UTILISER LES ANG ?

L'intérêt d'utiliser un tel dispositif est multiple. Tout d'abord, il permet de surmonter les principaux obstacles rencontrés par les élèves en situation de production écrite, à savoir la complexité de l'orthographe française et la surcharge cognitive. Lorsque les élèves rédigent – que ce soit un texte long ou des réponses aux questions d'une évaluation de lecture par exemple –, ils sont confrontés à la difficulté de soigner aussi bien le fond que la forme. Deux de mes élèves en témoignent :

*Quand j'écris, j'ai trop de choses à penser... Et comme je sais que c'est plus de points pour mes idées, ben je regarde pas trop l'orthographe en fait.* Lise, 1<sup>re</sup> secondaire  
*Si je réfléchis à ce que j'écris, enfin, je veux dire, à l'orthographe, aux accords, et tout ça, alors j'oublie ce que je voulais dire, enfin, ce que je voulais écrire. Et bon...c'est pas le but quoi.* Thomas, 1<sup>re</sup> secondaire

<sup>2</sup> Dans leur article «De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe» (1996), Ghislaine HAAS et Danielle LOROT exposent la manière dont elles ont développé des «ateliers» pour permettre aux élèves « d'établir avec la langue écrite un rapport tout à fait différent de celui qu'ils ont l'habitude d'entretenir avec la langue orale » ; on assiste là à l'apparition de l'expression «atelier de négociation graphique».



L'orthographe est donc très souvent reléguée au second plan par les élèves. Ils savent qu'elle ne compte pas ou que très peu, ce qui ne les encourage pas à fournir des efforts.

L'enjeu est donc également de conscientiser les élèves : être capable d'écrire sans erreurs (que celles-ci fassent perdre des points ou non) permet de communiquer plus efficacement. Cette conscientisation se fera plus facilement si les élèves y trouvent du sens. Il ne sert donc à rien de les "gaver" d'exercices de systématisation. Ils doivent plutôt apprendre à réfléchir sur cette langue qui sert à véhiculer leurs idées. C'est là que réside le deuxième intérêt majeur des ANG : la réflexion métalinguistique. Sur le long terme, cette réflexion, qui commence d'abord par la négociation de phrases dictées, se développera et permettra aux élèves d'acquiescer un certain regard critique sur leurs propres phrases en situation de production écrite.

Outre le double intérêt évoqué ci-dessus, les ANG poursuivent un objectif psychologique de dédramatisation de l'erreur et de déculpabilisation de l'élève face à celle-ci. Lonez et Meurice disent à très juste titre qu'*il est plus facile de rire ensemble de propositions orthographiques anonymes incorrectes que de ses propres erreurs* (Lonez et Meurice, 2007 ; p.80). L'élève est confronté aux erreurs de ses camarades et ne se retrouve plus seul devant les siennes. Il a de surcroît la possibilité de justifier ses choix ; l'erreur n'est donc pas forcément une étourderie ou un oubli ; au contraire, elle a un sens.

Au-delà de la dédramatisation, l'erreur montrée fait apparaître un raisonnement, fût-il inadéquat. Comme évoqué précédemment, l'erreur est souvent due à un savoir grammatical trop peu maîtrisé. L'élève, seul face à sa production, réfléchit à la manière d'orthographier les mots, mais il n'y parvient pas, faute de moyens. Voici un exemple tiré d'une négociation tenue dans une de mes classes de première année.

**Accord de l'adjectif "vert" avec "un corps et des jambes" dans la phrase suivante : Le monstre a un corps et des jambes verts.**

**Propositions données par les élèves :**

- *vertes car on parle des jambes et c'est féminin pluriel.*  
(Prof : que fais-tu du corps ? Élève bloqué)
- *vert car au mot corps, il y a un "s" mais c'est singulier, donc c'est un mot qui a toujours "s" à la fin même au singulier. Et donc on n'accorde pas "vert".* (Prof : que fais-tu des jambes ? Élève : le masculin l'emporte sur le féminin non ? -> confusion)
- *verts car il y a du masculin et du féminin et c'est le masculin qui l'emporte.*

**Pour résoudre l'"énigme", nous faisons référence à la fiche-outil "L'accord de l'adjectif" présente dans le cours.**

## LES ACTIVITÉS RÉALISÉES EN CLASSE

J'ai eu l'occasion de mener des ANG dans mes classes de première et de deuxième années secondaires.

En première année, une phrase (provenant de leurs diverses rédactions) est dictée aux élèves. Chacun l'écrit sur une feuille et confronte ensuite sa proposition à celles des camarades faisant partie de son "groupe de négociation"<sup>3</sup>. Chaque groupe doit ensuite se mettre d'accord sur une graphie commune qu'il vient reproduire au tableau. Une négociation graphique s'effectue alors au sein de l'ensemble de la classe, sur base des différentes propositions apparaissant au tableau. Une fois toutes les possibilités écrites, nous effectuons ensemble la sélection de la forme correcte. Les élèves justifient leur position et l'enseignant valide la forme correcte en fin de négociation. Voici un exemple de ce que peut donner un ANG<sup>4</sup>.

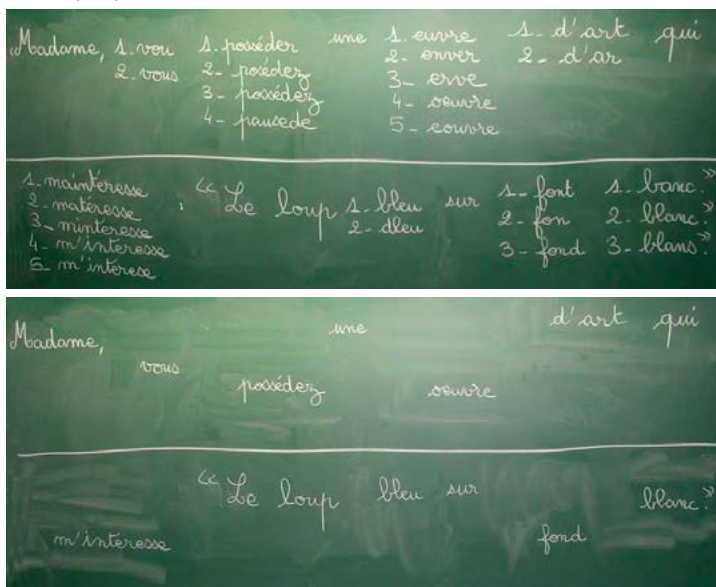


Figure 1 :  
exemple de  
production lors  
d'un Atelier  
de négociation  
graphique  
– extrait de  
Dokokal (2009).

<sup>3</sup> Les «groupes de négociation» sont constitués selon les profils apprenants des élèves. Je me base sur les critères suivants : le niveau des élèves, leurs besoins (ils varient selon la difficulté orthographique travaillée), leur leadership et leurs affinités.

<sup>4</sup> Les deux photos présentées sont issues du mémoire de Karine DODOKAL, *En quoi la dictée, sous ses différentes formes, favorise-t-elle l'apprentissage de l'orthographe au CE1 ?*, 2009. Dans cet exemple, le professeur a lui-même écrit les graphies proposées. Dans les ANG que je mène en classe, ce sont les élèves qui reproduisent leurs propositions au tableau.

Il arrive quelquefois que les propositions des différents groupes soient toutes identiques (aucune forme correcte n'est proposée). Dans ce cas, il n'est pas opportun de passer par une phase de négociation en groupe. Je reprends les feuilles de chaque élève et inscris les graphies erronées au tableau, afin qu'une négociation puisse avoir lieu, l'objectif d'un atelier étant de verbaliser et d'échanger les stratégies de correction (exemples : regarder dans le dictionnaire ou dans le Bescherelle, chercher le sujet du verbe, chercher le nom auquel se rapporte l'adjectif, etc.). Tout au long de ces activités, un carnet est élaboré, dans lequel chaque élève inscrit ce qu'il estime utile pour lui en termes de stratégies. Il peut l'utiliser lors des exercices ou évaluations impliquant de la rédaction.

En deuxième année, l'ensemble des professeurs de français de mon établissement utilise une fiche orthographique qui rassemble un grand nombre de règles d'accord et de "trucs" pour éviter de produire certaines erreurs. Après un exercice de familiarisation d'utilisation de la fiche, les élèves sont confrontés à des phrases provenant de leurs rédactions/évaluations et contenant des erreurs orthographiques. En groupes, ils doivent les repérer et les corriger, grâce à la négociation. Par la suite, ils peuvent se servir de cette fiche lors de chaque activité impliquant de la rédaction.

Que ce soit en première ou en deuxième année, il est important, à mon sens, de fixer des objectifs linguistiques précis aux élèves lorsque l'on commence l'intégration de la négociation graphique dans ses cours. En effet, exiger directement d'eux, parce qu'ils participent à des ANG, que leurs productions soient exemptes de toute erreur sous prétexte qu'ils disposent d'outils utiles me paraît peu réalisable. Il est préférable de travailler de manière progressive, en se basant sur les savoirs et savoir-faire linguistiques travaillés au fur et à mesure que l'on avance dans les séquences d'apprentissage. Cela permet, d'une part, au professeur d'évaluer plus efficacement les progrès des élèves, et, d'autre part, de ne pas les décourager dans leur processus d'acquisition des stratégies, qui peut s'avérer assez lent.

### **LIMITES, DIFFICULTÉS ET APPORTS DES ANG**

Comme l'ANG se base sur l'interaction entre les élèves, il existe un risque de mettre dans le doute les élèves n'éprouvant, à la base, pas de difficultés en orthographe. À force d'entendre des justifications erronées, ils pourraient remettre en question leurs savoirs et savoir-faire. On peut néanmoins penser que ce savoir un peu intuitif, qui est dans un premier temps déstabilisé par l'étape de négociation, se consolide par la suite grâce à l'étape d'analyse et de sélection des bonnes formes orthographiques.

Par ailleurs, la préparation des ANG et leur mise en application se trouvent être relativement chronophages. Enfin, et il s'agit là d'un élément que tous les professeurs ne rencontreront pas, les classes sont recomposées d'une année à l'autre dans mon établissement. J'investis donc beaucoup de temps en première année dans

des activités que je ne peux pas réinvestir l'année suivante, car j'ai des élèves très majoritairement différents devant moi en deuxième année. Il est donc, dans ce cas, très difficile d'inscrire cette activité pédagogique dans la durée.

Les difficultés principales que j'ai rencontrées concernent la gestion de la tenue d'un ANG. Le professeur se doit de garder une position de neutralité, n'influençant pas le débat dans un sens ou dans l'autre, tout en étant actif, en relançant et en reformulant les interventions des élèves, sans pour autant prendre trop de place. Il est important que les élèves soient maîtres de la discussion et que le professeur serve de "régulateur". Par ailleurs, je me suis parfois retrouvée devant des élèves à qui les différentes stratégies proposées ne convenaient pas. Que faire dans ce cas ? C'est souvent une aide individualisée qui a permis de débloquer la situation, ce qu'il est difficile d'envisager de manière régulière dans une classe de 25 élèves...

Malgré cela, les apports des ANG sont manifestes. J'ai déjà cité la dédramatisation et le statut positif de l'erreur, ainsi que le développement et l'entraînement de la réflexion métalinguistique grâce au partage et à la verbalisation des stratégies de correction. À cela s'ajoute une importante fonction diagnostique. En effet, de par son approche intégrée de l'apprentissage de l'orthographe, l'ANG donne la possibilité à un professeur de se rendre compte beaucoup plus rapidement des besoins de ses élèves. Cela lui permet d'agir avant l'évaluation, trop souvent synonyme d'échec pour ceux éprouvant des difficultés. Les ANG offrent pour finir la possibilité de travailler l'orthographe à tout moment. Ils peuvent même constituer le lancement d'une leçon/révision grammaticale.

### **LES ANG POUR TRAVAILLER LES OUTILS DE LA LANGUE**

Cette année, forts d'une volonté de donner davantage de sens à nos leçons concernant les outils de la langue, mes collègues et moi-même avons décidé d'utiliser la négociation graphique comme tremplin à différentes activités. Pour ce faire, nous avons relevé, dans les CE1D de Français de juin 2016, une série de phrases rédigées par nos élèves, et contenant une ou des erreurs(s) d'orthographe d'usage ou grammaticale, de conjugaison, d'emploi des temps ou de syntaxe. Nous utilisons ces phrases de deux manières différentes : soit nous les leur dictons, l'objectif étant qu'ils confrontent ensuite leurs graphies, soit nous leur donnons une feuille contenant ces productions erronées afin que, dès le début de l'année, ils apprennent à identifier et corriger des productions erronées émanant de leurs pairs. Dans les deux cas, les élèves sont amenés à interagir, dans le but de confronter leurs représentations orthographiques.

**BIBLIOGRAPHIE**

Dodokal, K. (2009), *En quoi la dictée, sous ses différentes formes, favorise-t-elle l'apprentissage de l'orthographe au CE1 ?* Mémoire de fin d'études présenté dans le cadre du Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) en Seine-et-Marne.

Haas, G. et Lorot, D. (1996), De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, n° 14, p. 161-182.

Lonez, A. et Meurice, F. (2007), La dictée négociée, un outil de réflexion sur la langue. *Enjeux*, n°68, p. 73-94.

Tellin, S. (2012), *Dans quelle mesure l'atelier de négociation graphique permet-il de remédier aux problèmes d'orthographe des élèves ?* Travail de fin d'études présenté à la Haute École de Bruxelles/Defré.

## RENOUVELLEMENT ABONNEMENT 2017

Ce numéro présente, dans la lignée des précédents numéros, des articles qui traitent de questions pédagogiques en se référant à des recherches ou des expériences récentes en matière de lecture et d'écriture. Vous recevrez bientôt la compilation papier des trois numéros de 2016.

**En résumé, nos livraisons de l'année 2017 sont :**

Mars : *Caractères* 56 en format électronique.

Juin : *Caractères* 57 en format électronique.

Septembre : Bulletin de rentrée en format électronique.

Décembre : *Caractères* 58 en format électronique.

Février 2018 : La compilation des publications de l'année 2017 en format papier.

Vous avez aussi accès gratuitement, sur le site Internet de l'ABLF, à divers articles de *Caractères* ainsi qu'à *Lettrure*, la revue scientifique en ligne.

La cotisation de base est de 25,00 euros par an. Il va de soi que si vous souhaitez rester membre de notre association, le règlement rapide de votre cotisation nous sera bien agréable et nous évitera des frais de rappel supplémentaires.

**Pour tout changement d'adresse ou nouvelle adhésion, veuillez prévenir notre siège social (ABLF asbl, Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles) ou envoyez-nous un courriel ([ablf@ablf.be](mailto:ablf@ablf.be)).**

Recommandez *Caractères* et *Lettrure* autour de vous !

Des articles spécimens sont téléchargeables sur notre site [www.ablf.be](http://www.ablf.be)

COÛT DE LA COTISATION	2017
FORMULE DE BASE	25,00 €
POUR ENVOI HORS BELGIQUE	32,00 €
SOUTIEN À L'ABLF	+2,00 €

Adressez-nous votre règlement par virement européen ou par paypal (hors Europe).

Une facture ou une quittance peut vous être transmise sur demande de votre part.

N'hésitez pas à nous envoyer un courriel si vous souhaitez l'un ou l'autre éclaircissement.

DE BELGIQUE ET D'EUROPE	D'UN AUTRE CONTINENT
<p>PAR VIREMENT EUROPÉEN ABLF asbl, Rue du Village Gris,6 5300 Seilles (Andenne) - Belgique IBAN (FORMAT ÉLECTRONIQUE) : BE81360100678124 IBAN (FORMAT PAPIER) : IBAN BE81 3601 0067 8124 CODE BIC (SWIFT) : BBRUBEBB Banque ING – Siège : 5300 Andenne</p>	<p>Contactez-nous à <a href="mailto:ablf@ablf.be">ablf@ablf.be</a> et nous vous enverrons une requête électronique qui vous permettra, via Paypal, de nous payer de façon sécurisée par carte de crédit.</p>