

Les ateliers de négociation de l'orthographe grammaticale : un dispositif multimodal visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves en contexte orthopédagogique

Josianne Parent

Numéro hors-série, mars 2025

Volume Variation(s) 1 : Variations en médiations culturelle, littéraire et pédagogique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1118253ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1118253ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2818-0100 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Parent, J. (2025). Les ateliers de négociation de l'orthographe grammaticale : un dispositif multimodal visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves en contexte orthopédagogique. *Multimodalité(s)*, 98–113. <https://doi.org/10.7202/1118253ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, un dispositif multimodal de négociation de l'orthographe grammaticale, développé dans le cadre d'une étude, est présenté. Ce dispositif, qui vise l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves en difficulté en orthographe grammaticale, a été développé pour le contexte de l'orthopédagogie. En amenant les élèves à négocier l'orthographe grammaticale, l'oral et l'écrit sont reliés. Nous présentons le dispositif développé dans le cadre de la recherche et, plus précisément, la place qu'y occupe la littératie médiatique multimodale. L'article se termine sur des pistes de réflexion concernant l'intégration de la LMM en orthopédagogie et la négociation de l'orthographe grammaticale auprès d'élèves en difficulté en orthographe grammaticale.

© Josianne Parent, 2025



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Les ateliers de négociation de l'orthographe grammaticale : un dispositif multimodal visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves en contexte orthopédagogique

Josianne Parent, Université du Québec à Rimouski – campus Lévis

Résumé

Dans cet article, un dispositif multimodal de négociation de l'orthographe grammaticale, développé dans le cadre d'une étude, est présenté. Ce dispositif, qui vise l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves en difficulté en orthographe grammaticale, a été développé pour le contexte de l'orthopédagogie. En amenant les élèves à négocier l'orthographe grammaticale, l'oral et l'écrit sont reliés. Nous présentons le dispositif développé dans le cadre de la recherche et, plus précisément, la place qu'y occupe la littératie médiatique multimodale. L'article se termine sur des pistes de réflexion concernant l'intégration de la LMM en orthopédagogie et la négociation de l'orthographe grammaticale auprès d'élèves en difficulté en orthographe grammaticale.

Abstract

This article presents a multimodal framework for negotiating grammatical spelling, developed as part of a study. This framework, aimed at improving the metalinguistic reflection of students struggling with grammatical spelling, was designed for the context of orthopedagogy. By encouraging students to negotiate grammatical spelling, oral and written language become connected. We present the framework developed within the research, focusing specifically on the role of multimodal media literacy within it. The article concludes with reflections on integrating multimodal media literacy into orthopedagogy and negotiating grammatical spelling with students experiencing difficulties in this area.

Mots-clés: orthographe grammaticale, ateliers de négociation graphique, orthopédagogie, multimodalité.

Keywords: grammatical spelling, graphic negotiation activities, orthopedagogy, multimodality.

Pour citer cet article:

Parent, Josianne (2025). Les ateliers de négociation de l'orthographe grammaticale : un dispositif multimodal visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves en contexte orthopédagogique. *Revue Multimodalité(s), Variation(s)*, 1.

1. Problématique

Très tôt dans leur scolarité, les élèves font l'apprentissage de conventions orthographiques de la langue française. Or, malgré le temps imparti à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe en contexte scolaire, plusieurs élèves éprouvent encore des difficultés persistantes dans ce domaine à la fin de leur parcours à l'école primaire (Daigle et al., 2013). Une étude menée par Boivin et Pinsonneault (2018) révèle que, chez les élèves de la 6^e année du primaire, les erreurs en orthographe grammaticale (OG) sont parmi les plus fréquentes. Les élèves qui produisent un nombre élevé d'erreurs orthographiques dans leurs écrits peuvent en venir à détester les tâches d'écriture (Astolfi, 2014; Vargas, 1995). Cela les conduit, bien souvent, à éviter les tâches d'écriture ou, s'ils y sont contraints, à écrire des textes très courts afin de ne pas commettre trop d'erreurs. En outre, les élèves en difficulté en OG peuvent développer un sentiment d'auto-efficacité négatif en écriture, ce qui peut avoir un impact, ultimement, sur leur performance orthographique (Boyer et al., 2016).

Les élèves scolarisés dans les écoles du Québec et qui éprouvent des difficultés en OG peuvent recevoir des services orthopédagogiques afin d'améliorer leur performance en OG. L'orthopédagogue se spécialise dans l'évaluation et l'intervention auprès d'élèves qui présentent, ou qui sont susceptibles de présenter, des difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques (L'Association des orthopédagogues du Québec, 2016). Le service orthopédagogique peut se dérouler à l'extérieur de la classe de l'élève, de façon individuelle ou en sous-groupe, ou à l'intérieur de la classe (Trépanier, 2019). Les orthopédagogues interviennent dans différents milieux, notamment dans les écoles publiques, dans les écoles privées, en clinique, au cégep et à l'université (Prud'homme, 2018). L'orthopédagogue est amené, dans le cadre de ses fonctions, à évaluer les difficultés de l'élève afin de lui proposer des interventions ciblées et adaptées à ses besoins. En plus de proposer des activités de remédiation afin de développer les compétences de l'élève dans différentes disciplines, il peut également intervenir sur son sentiment d'auto-efficacité.

Des activités de remédiation de différents ordres peuvent être proposées aux élèves en contexte d'orthopédagogie afin d'améliorer leur performance en OG. La littératie médiatique multimodale (LMM) peut être intégrée à ces activités afin de les motiver et de les amener à s'engager davantage dans les tâches d'écriture. La LMM permet ce que l'on appelle un « tissage des apprentissages », puisqu'elle incarne les pratiques communicationnelles des jeunes d'aujourd'hui. En effet, le bon communicateur contemporain n'est pas seulement celui qui a une bonne maîtrise du langage écrit; c'est également celui qui comprend, utilise et combine les différents modes – le texte, le son, l'image, le mouvement – en vue de recevoir ou de produire un message (Boutin, 2019; Lacelle et al., 2017). Par conséquent, écrire, aujourd'hui, dépasse le simple fait de produire des mots sur papier. L'écriture, sous l'influence des technologies, s'inscrit de plus en plus dans des contextes multimodaux et numériques. En revanche, selon McLaughlin (2018), qui a mené une étude de cas pour mieux comprendre les pratiques intégrant la LMM en contexte orthopédagogique, les orthopédagogues auraient de la difficulté à intégrer la LMM dans leurs séquences de remédiation. Les orthopédagogues interrogés dans le cadre de cette

étude mentionnent, entre autres, que les pratiques en lecture et en écriture qui intègrent la LMM seraient plus pertinentes en contexte de classe, les enseignants ayant plus de temps avec leurs élèves pour réaliser ce « type » d'activités. Cela nous porte à croire que les orthopédagogues ne voient peut-être pas de quelle façon la LMM peut être intégrée en contexte de remédiation orthopédagogique, notamment auprès d'élèves en difficulté en OG. Par conséquent, nous pensons qu'il s'avère important, dans ce contexte, de mettre à leur disposition des dispositifs, issus de travaux de recherche, dans lesquels la LMM est intégrée.

Dans le cadre d'une recherche-développement, un dispositif de négociation de l'OG visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en OG a été développé. Trois objectifs étaient poursuivis dans cette étude, soit de concevoir un prototype de dispositif en se basant sur des connaissances provenant de différentes disciplines, de procéder à la mise à l'essai du dispositif en contexte orthopédagogique avec des sous-groupes d'élèves en difficulté en OG et de décrire, analyser et évaluer la démarche de développement afin d'identifier les caractéristiques essentielles du dispositif. Bien qu'aucun objectif de cette recherche ne concerne spécifiquement la LMM, le dispositif développé intègre plusieurs éléments en LMM. Cette recherche doctorale a mené à la publication d'un ouvrage didactique (Parent et Boutin, 2024), permettant aux personnes praticiennes, qu'elles soient enseignantes ou orthopédagogues, d'intégrer le dispositif développé dans leur pratique.

Afin de concevoir le dispositif, nous nous sommes inspirés d'un dispositif déjà existant, les ateliers de négociation graphique (ANG) de Haas (1999), et nous l'avons adapté pour un contexte orthopédagogique. Ainsi, il s'agit d'un dispositif orthodidactique et multimodal. L'objectif poursuivi pour le présent article est de décrire le dispositif développé et de préciser de quelle façon la LMM a été intégrée à chacune des phases d'enseignement-apprentissage du dispositif.

2. Cadre conceptuel

Pour réaliser la recherche-développement décrite dans cet article, un processus de transposition didactique a été suivi. Nous avons été amenés, dans cette démarche, à déterminer des concepts sur lesquels reposerait le dispositif développé. Nous présentons ici, de façon assez succincte, trois concepts clés du dispositif de négociation développé dans le cadre de la recherche : l'orthographe grammaticale, la réflexion métalinguistique et l'atelier de négociation graphique.

2.1. L'orthographe grammaticale

L'OG, qui repose sur une compréhension implicite et explicite des relations syntaxiques entre les mots, concerne les accords de genre, de nombre et de personne (Riegel et al., 2016, 2018).

Les règles d'accord sont généralement regroupées selon trois catégories : les accords dans le groupe du nom (GN), les accords régis par le verbe et les accords régis par le complément direct (CD) (Boivin et Pinsonneault, 2020; Riegel *et al.*, 2018). L'élève en difficulté en OG se caractérise donc par une difficulté à respecter les règles d'accord, c'est-à-dire à faire le transfert des marques d'accord dans les phrases qu'il écrit selon le principe de donneurs et de receveurs d'accord.

L'élève, lorsqu'il apprend les règles orthographiques grammaticales du français, doit également composer avec les particularités de la langue écrite en français. L'une de celles-ci est que les marques d'accord sont, pour la plupart, inaudibles. En effet, près de 2600 noms et adjectifs ne présentent aucune marque audible d'accord à l'oral alors qu'ils en présentent une à l'écrit (pommes, verts, fleurs, etc.) (Fayol et Jaffré, 2014). L'élève doit donc nécessairement, afin de réaliser des accords grammaticaux réussis, détenir des connaissances qu'il est capable de mobiliser à bon escient selon le contexte (Fayol et Jaffré, 2014; Nadeau et Fisher, 2011). En outre, les marques d'accord sont redondantes en français, puisqu'elles se transfèrent à plusieurs mots dans une phrase (Leclerc, 1989). Cette redondance des marques d'accord oblige le scripteur à devoir analyser les liens qu'entretiennent les mots entre eux dans une phrase (Cogis, 2005). Or, les élèves en difficulté en OG éprouvent généralement de la difficulté à analyser les phrases et à réfléchir sur la langue (Nadeau et Fisher, 2009; Ouellet *et al.*, 2010).

2.2. La réflexion métalinguistique

La réflexion métalinguistique, qui se rapporte au concept de métacognition (Gombert, 1990, 1996), est essentielle afin de réaliser des accords grammaticaux réussis (Boivin, 2014; Fisher et Nadeau, 2014; Gauvin et Thibeault, 2016; Thibeault et Lefrançois, 2018). À titre d'exemple, si l'élève souhaite accorder les mots receveurs d'accords dans le GN, il doit effectuer plusieurs procédures exigeant un certain niveau de réflexion. D'abord, il se doit d'effectuer une analyse syntaxique de la phrase en vue d'identifier la classe grammaticale des mots, puis réfléchir afin d'identifier le genre et le nombre du nom donneur d'accord, pour enfin effectuer le transfert de ces caractéristiques morphologiques vers les mots receveurs d'accord. Le concept « d'activité métalinguistique » est utilisé pour décrire les indications observables des processus cognitifs de l'élève, révélant ainsi sa capacité liée à l'utilisation de la langue (Camps et Milian, 2000). Pour observer le développement de l'activité métalinguistique d'un élève, il importe de le faire verbaliser afin d'obtenir des indications observables de sa réflexion métalinguistique. Selon Boivin (2014), nous pouvons distinguer trois observables métalinguistiques : l'utilisation d'un métalangage grammatical, l'utilisation de manipulations syntaxiques et le recours à un jugement de grammaticalité. En réalisant des activités où l'élève verbalise ses procédures cognitives, il devient possible d'évaluer son niveau d'activité métalinguistique.

2.3. L'atelier de négociation graphique

La négociation est une compétence transversale que développent les individus au cours de leur vie. Selon Kida (2001), « la négociation du sens est une co-construction de socialisation linguistique à laquelle les participants se livrent conjointement » (p. 4). Lorsque les élèves négocient l'orthographe des mots, ils sont amenés à utiliser et à comprendre des règles orthographiques en raisonnant sur la langue, puisqu'on leur soumet un problème orthographique qui suscite des réflexions et un questionnement (Sautot et Geoffre, 2017). La langue devient ainsi un objet de discussion, d'observation et d'étonnement (Garcia-Debanc et al., 2014). L'atelier de négociation graphique (ANG) est un dispositif initialement développé par Haas (1999). Lorsqu'un tel dispositif est mis en place auprès d'élèves, ceux-ci coconstruisent, avec leurs pairs, des apprentissages sur la langue par la négociation de l'orthographe. En verbalisant leurs procédures d'accord, les élèves apprennent à se poser des questions, à réfléchir et à développer des habiletés d'analyse de phrases (Schillings et Neuberg, 2012).

L'ANG est foncièrement multimodal, puisque les élèves énoncent des arguments oralement, tout en s'appuyant sur leurs traces écrites, afin de convaincre leurs pairs des marques orthographiques à privilégier. Pendant les discussions, les élèves développent des habiletés à l'oral, telles que l'écoute ou la formulation d'arguments convaincants ainsi que des habiletés liées à l'orthographe. Dans ce contexte, l'enseignement de la langue orale et de la langue écrite est articulé (Bergeron et al., 2008). En outre, en verbalisant leurs procédures d'accord, les élèves donnent accès à leurs conceptions orthographiques, ce qui aide la personne enseignante à intervenir de façon plus ciblée auprès d'eux (Chiss et David, 1992; Jaffré et Morin, 2008; Nadeau et al., 2020). Enfin, la verbalisation des procédures d'accord crée une modélisation, les élèves pouvant observer concrètement comment leurs pairs s'y prennent afin de réaliser les accords grammaticaux.

3. Le développement du dispositif

Pour développer le dispositif orthodidactique de négociation de l'OG, une démarche de développement a été mobilisée. Pour ce faire, nous avons suivi les cinq premières étapes de la démarche de développement de Van der Maren (2014) : l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation, la mise au point. Pour l'analyse de la demande, nous avons sondé 115 orthopédagogues à l'aide d'un questionnaire pour connaître leurs besoins en ce qui concerne l'évaluation-intervention auprès d'élèves en difficulté en OG. Puis, nous avons créé un tableau des charges, soit un plan détaillé des éléments à intégrer au dispositif selon l'analyse de la demande ainsi que la recension des écrits effectuée en amont de la recherche. Par la suite, un premier prototype de dispositif a été conçu. Deux mises à l'essai ont ensuite été effectuées afin d'améliorer le prototype. La dernière étape de la démarche de

Van der Maren (2014), l'implantation et la validation du dispositif, n'a pas été réalisée dans le cadre de la présente recherche. Nous décrivons, dans cette section, les mises à l'essai ayant permis d'améliorer le premier prototype ainsi que le dispositif final développé dans le cadre de la recherche.

3.1. Les mises à l'essai

Les deux mises à l'essai ont eu lieu dans une clinique privée multidisciplinaire, où un service d'orthopédagogie est offert, avec des élèves du 3^e cycle du primaire ayant des difficultés en OG. Au total, six participants ont pris part à cette recherche, soit trois participants lors de la première mise à l'essai et trois participants lors de la deuxième. Pour la première mise à l'essai du dispositif, trois rencontres d'une heure, à raison d'une rencontre par semaine, ont eu lieu avec les élèves. Initialement, sept rencontres étaient prévues, mais elles ont été interrompues en raison de la pandémie de la COVID-19. La deuxième mise à l'essai, quant à elle, s'est déroulée sur une période de quatre semaines à raison d'une rencontre par semaine d'une durée de 105 minutes chacune.

En effectuant la première mise à l'essai du dispositif, nous avons identifié des éléments à améliorer, ce qui nous a permis de créer une deuxième version. Plusieurs problèmes ont été identifiés, et deux d'entre eux ont été résolus par l'ajout d'éléments multimodaux. L'un des problèmes rencontrés lors de la première mise à l'essai était que les élèves avaient de la difficulté à comprendre ce qu'ils devaient faire lors des ANG. Au lieu de négocier les accords grammaticaux, les élèves tentaient uniquement de repérer les erreurs dans les productions des autres. Ainsi, pour apporter une solution à ce problème, une capsule vidéo a été créée afin de leur expliquer, concrètement, en quoi consiste la négociation de l'OG. Aussi, les élèves avaient de la difficulté, lors des négociations, à faire appel à des manipulations syntaxiques ou à des savoirs grammaticaux. Ainsi, des tableaux d'ancrage multimodaux ont été ajoutés afin que les élèves puissent se rappeler, avant les ANG, de certaines notions relatives à l'OG. À l'image 1, un tableau d'ancrage portant sur l'identification de trois classes de mots à l'aide de manipulations syntaxiques (le déterminant, le nom et l'adjectif) est présenté.

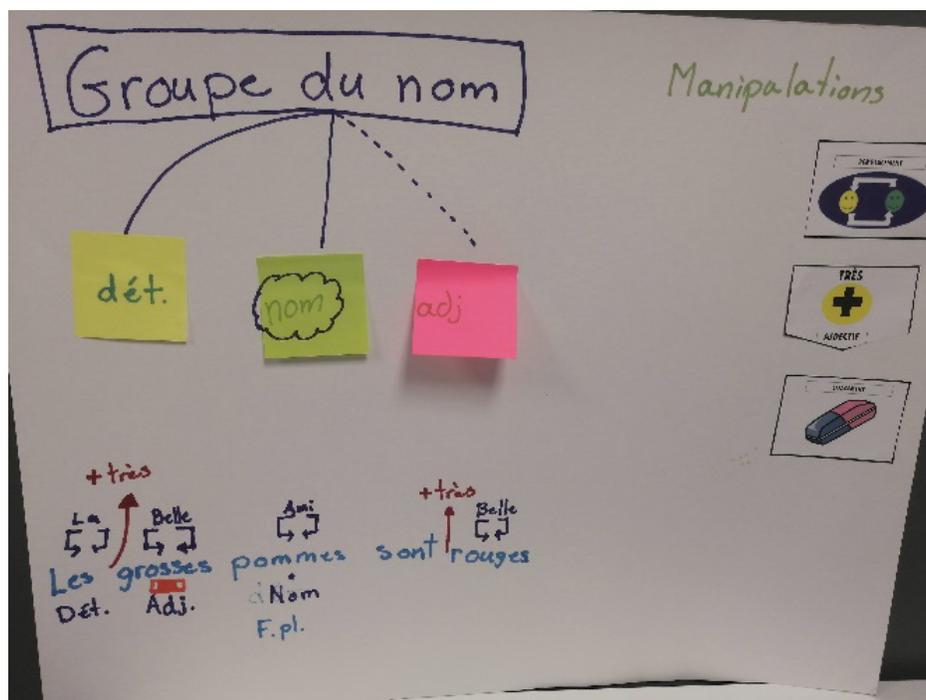


Figure 1. Tableau d'ancrage portant sur l'identification du nom, du déterminant et de l'adjectif.

3.2. Le dispositif final

Le dispositif final développé dans le cadre de la recherche comprend trois phases : une phase de préparation, une phase de réalisation et une phase d'intégration des apprentissages. La LMM a été intégrée à chacune de ces phases. Ces phases ne sont pas linéaires : des allers-retours peuvent avoir lieu entre celles-ci.

La phase de préparation, qui a pour but de préparer les apprentissages qui suivront lors de la phase de réalisation, comprend deux activités. La première est une dictée suivie d'un entretien métalinguistique. L'entretien permet de cibler les conceptions des élèves à propos des accords grammaticaux. En verbalisant leurs procédures d'accord, cela donne accès à leurs connaissances à propos des accords grammaticaux et démontre leur capacité à réfléchir sur la langue. L'orthopédagogue peut, à partir de ces conceptions, créer des phrases contenant des situations problèmes orthographiques qui seront dictées dans la phase de réalisation. Après cet entretien, les élèves coconstruisent, avec l'aide de l'orthopédagogue, un tableau d'ancrage multimodal combinant du texte et des images. En créant le tableau d'ancrage, les élèves se questionnent sur ce qu'ils savent à propos des accords grammaticaux, et l'orthopédagogue complète les informations au besoin. Plusieurs tableaux d'ancrage sont créés selon les besoins identifiés lors de l'entretien métalinguistique. Dans le cadre de notre recherche, quatre tableaux ont été créés. Le premier a porté sur la notion de donneur et de receveurs d'accord. Les autres ont porté sur l'accord dans le GN, l'accord du verbe et l'accord de l'adjectif attribut du sujet.

La phase de réalisation, quant à elle, vise le développement de la réflexion métalinguistique des élèves par la réalisation d'ateliers de négociation dans des phrases dictées. Lors de cette phase, plusieurs ateliers de négociation en contexte de phrases dictées sont réalisés. Un atelier de négociation de l'OG se décline en trois étapes. D'abord, l'orthopédagogue dicte une phrase ou deux que les élèves écrivent en mobilisant leurs connaissances sur les accords grammaticaux. Par la suite, les élèves montrent leur production aux autres élèves et observent, dans la production des autres, les mots qui ont été accordés différemment. Enfin, il y a un débat où les élèves essaient de convaincre leurs pairs des marques d'accord à privilégier concernant les mots dont l'accord diffère. Deux modalités sont alors utilisées : la modalité orale, puisque les élèves verbalisent des arguments à propos des accords grammaticaux, et la modalité écrite, puisque les élèves utilisent des « pancartes de négociation » afin d'appuyer leurs arguments. Sur ces pancartes, les différentes manipulations syntaxiques sont illustrées. Le rôle de l'orthopédagogue, lors des négociations, est d'aider les élèves en les questionnant ou en leur proposant des pistes de réflexion. Il peut aussi attirer leur attention sur les tableaux d'ancrage s'ils ont besoin d'aide pour élaborer leurs arguments.

La dernière phase, la phase d'intégration des apprentissages, a pour but d'amener les élèves à transférer les apprentissages réalisés à propos des accords grammaticaux en contexte textuel. Lors de cette phase, les élèves écrivent un texte multimodal de façon collaborative, ce qui les amène, nécessairement, à négocier. Pour faciliter le travail collaboratif, le texte est écrit sur un support numérique. Pour amorcer le projet d'écriture, une œuvre littéraire est lue aux élèves. Les élèves peuvent ensuite créer une œuvre « à la manière de l'auteur ». Le texte est écrit de façon collaborative sur une plateforme d'écriture collaborative avec un support numérique. Pour écrire le texte, les élèves, à tour de rôle, écrivent une phrase. Ensuite, les autres élèves lèvent la main afin de proposer un choix d'accord différent pour un mot écrit. Les élèves doivent se concentrer sur les accords grammaticaux, puisque c'est l'objectif des séances orthopédagogiques. Si un élève propose une modification qui ne concerne pas les accords, l'orthopédagogue peut apporter la correction nécessaire en expliquant brièvement la règle qui s'applique. Afin de rendre la production multimodale, des images sont ajoutées ainsi que des sons ou des trames sonores. Enfin, lorsque le texte est terminé, il peut être diffusé, ajoutant une dimension médiatique à l'activité. Pour notre projet de recherche, c'est l'œuvre de littérature jeunesse *Rébellion chez les crayons* (Daywalt et Jeffers, 2014) qui a été lue. La consigne générale donnée aux élèves était d'écrire un texte dans lequel des objets se plaignent à leurs propriétaires à la manière de l'œuvre qui avait été lue. En guise d'exemple, des souliers de course pouvaient se plaindre d'être trop utilisés. Un total d'environ trois heures a été accordé à l'écriture du texte collaboratif (planification, rédaction, révision et correction). Pour écrire le texte de façon collaborative, chaque élève avait un iPad. Le texte a été écrit sur l'outil d'écriture collaborative *Framapad*. Enfin, l'application *ChatterPix Kids* a été utilisée pour créer une image parlante animée des objets. L'application *Canva* a ensuite été utilisée pour faire le montage vidéo et ajouter une trame. L'œuvre multimodale a été diffusée aux parents des élèves.



Figure 2. Production médiatique multimodale réalisée par les élèves.

4. La LMM en orthopédagogie

En contexte scolaire, il est fondamental, afin de s'arrimer aux pratiques informelles des jeunes au quotidien, de leur proposer des activités de lecture et d'écriture qui intègrent la LMM. Ces dernières années, des dispositifs ou des séquences pédagogiques ont été élaborés, dans le cadre de divers projets de recherche, afin de développer les compétences en LMM d'élèves du primaire et du secondaire, et ce, dans différentes disciplines (Boutin, 2024; Lalonde et al., 2023; Vallières et al., 2022). Or, ces initiatives de développement sont, le plus souvent, destinées à des élèves en contexte de classe ordinaire. En contexte orthopédagogique, la LMM semble très peu utilisée, comme cela est d'ailleurs rapporté dans l'étude de McLaughlin (2018). Les orthopédagogues semblent croire que la LMM est davantage pertinente en classe ordinaire, les personnes enseignantes étant plus souvent avec leurs élèves. Nous souhaitons ainsi aborder, dans cette section, deux éléments : l'écriture multimodale collaborative et la négociation pour le développement de la compétence en OG des élèves en difficulté en OG.

4.1. L'écriture multimodale collaborative

Puisque les élèves recevant des services orthopédagogiques éprouvent des difficultés qui sont, bien souvent, spécifiques au langage écrit, c'est une vision plus traditionnelle de la littératie que

semblent adopter les orthopédagogues. Le mode textuel et le média imprimé seraient, en effet, davantage sollicités en orthopédagogie (McLaughlin, 2018). La surcharge de travail, les tâches démesurées et les ressources limitées pourraient être des éléments nuisant à l'intégration de la LMM en orthopédagogie selon McLaughlin (2018). Pourtant, à notre sens, les élèves en difficulté ont besoin, probablement encore davantage que les autres élèves, d'être plongés dans des tâches signifiantes en lecture et en écriture, qui se rapprochent de leurs pratiques informelles au quotidien. Tardif (1999) stipule en effet que, pour favoriser le transfert des apprentissages, il importe que des liens soient faits entre la situation d'apprentissage et le vécu des élèves. Or, les élèves, au quotidien, ont des pratiques de littératie médiatiques et multimodales. Il est donc important, pour faire écho à ces pratiques, de les solliciter également en contexte scolaire, surtout auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

Bien que notre recherche visait à développer un dispositif favorisant la réflexion métalinguistique des élèves du 3^e cycle du primaire, et non à documenter son impact sur leur motivation en écriture, nous avons néanmoins observé, lors des mises à l'essai, que l'écriture collaborative d'un texte multimodal et numérique s'est révélée très motivante pour eux. (Parent, 2023). Qui plus est, ils ont pu s'exercer à réaliser les accords grammaticaux dans un contexte réel d'écriture. Lors de la première séance d'écriture du texte multimodal, un élève a mentionné vouloir poursuivre l'écriture du texte à la prochaine rencontre. De surcroît, lorsqu'ils ont été questionnés sur ce qu'ils avaient aimé des rencontres, tous les élèves ont mentionné que l'écriture du texte multimodal numérique avait été leur activité préférée lors des séances. Ils ont mentionné avoir aimé enregistrer leur voix pour faire parler leur personnage.

Nous croyons fermement que la LMM devrait occuper une place centrale dans les activités de remédiation en littératie proposées aux élèves en difficulté. Pour les élèves en difficulté en OG, l'écriture multimodale permet, notamment, de les faire sortir des compositions monomodales dans lesquelles, bien souvent, ils échouent. Puisque le monde dans lequel ils évoluent est multimodal, les élèves devraient pouvoir exprimer leurs idées en combinant plusieurs modalités (Lebrun et al., 2019; Vincent, 2006). Enfin, nous croyons, à l'instar de Ouellet (2015), que l'étape de diffusion est une importante source de motivation pour les élèves. En sachant que leur texte est diffusé, ils ont davantage envie de s'impliquer dans l'écriture et la correction du texte. En proposant des activités d'écriture multimodales, qui sortent du cadre traditionnel, les élèves en difficulté peuvent voir l'écriture sous un autre jour et vivre des expériences positives qu'ils ont envie de revivre (Parent et al., 2023).

4.2. La négociation pour le développement de compétences en orthographe grammaticale

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006, p. 50), on mentionne que l'élève du primaire « se familiarise avec la négociation et apprend à privilégier ce moyen dans toute démarche de résolution de problèmes en vue d'en arriver à des compromis acceptables

tant pour lui-même que pour l'ensemble du groupe » (MELS, 2006, p. 50). En participant à des activités de résolution de problèmes orthographiques en contexte orthopédagogique, les élèves négocient avec leurs pairs pour trouver une solution, ce qui contribue au développement de leur compétence orthographique (Fisher et Nadeau, 2014; Neuberg et Schillings, 2012). Ces interactions créent donc une synergie entre l'oral et l'écrit. L'argumentation devient un leitmotiv pour le développement des habiletés orthographiques grammaticales des élèves. L'orthopédagogue, de son côté, guide les élèves en leur posant des questions judicieuses aux moments opportuns, en faisant des gestes et en énonçant des pistes de réflexion (Parent, 2023).

Il peut être difficile, toutefois, d'amener des élèves en difficulté en OG à négocier sur la langue. D'une part, les élèves en difficulté sont sensibles au contrat didactique (Giroux, 2013). Or, les élèves qui sont sensibles au contrat didactique ont généralement de la difficulté à argumenter, car ils attendent une validation directe de la part de la personne enseignante (Garcia-Debanco, 1998). Il est donc difficile pour eux de prendre part à une activité basée sur la résolution de situations problèmes orthographiques, dans laquelle ils doivent discuter avec leurs pairs pour en arriver à un consensus. D'autre part, les élèves en difficulté ont souvent une vision négative de l'erreur (Boyer, 2012; Boyer et al., 2016). À force d'échecs répétés en orthographe, ils peuvent craindre de commettre des erreurs. Négocier en prenant appui sur leurs erreurs peut donc représenter un défi de taille. Afin d'aider les élèves en difficulté à négocier l'OG, la LMM nous est apparue comme une avenue intéressante. Par conséquent, nous avons intégré des éléments multimodaux à chacune des phases de l'enseignement-apprentissage : le tableau d'ancrage multimodal, la capsule vidéo pour expliquer l'atelier de négociation de phrases dictées aux élèves et les pancartes de négociation. L'objectif, en intégrant des éléments médiatiques et multimodaux, était d'aider les élèves à développer leurs habiletés relatives à la négociation de l'OG, mais aussi leurs compétences en OG.

5. Pistes d'amélioration futures

Comme mentionné précédemment, le dispositif de négociation de l'OG intègre la LMM de diverses façons. Par ailleurs, puisque la négociation est considérée comme un moteur du développement de la compétence orthographique, la multimodalité y est intrinsèquement liée. Cependant, nous estimons qu'il serait possible d'intégrer la LMM de manière encore plus approfondie. Nous présentons ici des pistes d'amélioration pour une version bonifiée du dispositif.

Lors de la première phase du dispositif, les élèves créent des tableaux d'ancrage multimodaux avant la négociation, offrant ainsi un support écrit et visuel pendant celle-ci. Dans une version bonifiée, ces tableaux pourraient devenir numériques, permettant aux élèves d'y intégrer des sons ou même des éléments cinétiques. L'aide-mémoire pourrait alors inclure des explications visuelles (texte, dessin), orales et interactives. Cependant, la principale contrainte serait la nécessité pour les élèves d'avoir accès à une tablette numérique pour créer et consulter ces tableaux.

Une autre amélioration qui pourrait être apportée concerne le guide de l'orthopédagogue qui a été créé afin d'aider l'orthopédagogue à accompagner les élèves lors des négociations. Il contient des questions de relance, ce qui permet à l'orthopédagogue d'effectuer un étayage efficace auprès des élèves en difficulté en OG. Nous pensons que ce guide pourrait être multimodal, ce qui permettrait de le rendre plus concret et signifiant pour les orthopédagogues. Nous pourrions, par exemple, y ajouter des exemples à l'aide de vidéos et d'images. Des explications orales pourraient être ajoutées aux explications textuelles.

Enfin, il serait intéressant, dans des travaux de recherche futurs, d'effectuer une analyse multimodale des vidéos d'ateliers de négociation. En plus d'analyser les paroles des élèves et de l'orthopédagogue, il serait pertinent de s'attarder aux gestes des apprenants et de l'orthopédagogue lors de la négociation des accords grammaticaux. Comme nous l'avons remarqué dans notre recherche (Parent, 2023), ce que Giroux (2013) avait remarqué également, les élèves en difficulté sont particulièrement sensibles au contrat didactique. Les élèves tentent de percevoir, chez l'orthopédagogue, des « signes » afin de les guider vers la bonne réponse. Nous pensons que l'analyse multimodale des vidéos, plus précisément l'analyse des paroles et des gestes des élèves et de l'orthopédagogue, serait une avenue intéressante afin d'observer la présence du contrat didactique lors des ateliers de négociation de l'OG.

L'objectif de la recherche décrite dans cet article était de développer un dispositif orthodidactique de négociation visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire en contexte orthopédagogique. Bien que le dispositif développé intègre la LMM, notamment par l'écriture collaborative d'un texte multimodal et numérique, aucun objectif ne concernait spécifiquement la LMM. Il pourrait être pertinent, dans une recherche future, de développer des séquences orthodidactiques intégrant la LMM et d'observer l'évolution des habiletés des élèves qui y participent, notamment celles relatives à l'argumentation. Quels sont les « bons » arguments mobilisés par les élèves ? Et, comment amener les élèves vers des arguments plus riches, complets et pertinents ?

Conclusion

La multiplication des outils de production et de diffusion numérique amène à repenser la façon dont on conçoit et on enseigne la littératie (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013). Or, force est d'admettre qu'en contexte d'orthopédagogie, les activités de remédiation sont plus souvent ancrées dans une littératie traditionnelle (McLaughlin, 2018). Nous pensons alors qu'il est important de mettre à la disposition des orthopédagogues des dispositifs qui intègrent la LMM afin de leur démontrer, concrètement, comment ils peuvent aider les élèves à améliorer leurs compétences en littératie en adoptant une approche de littératie contemporaine. Dans cet article, nous avons décrit un dispositif développé dans le cadre d'une étude. Ce dispositif multimodal vise l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire rencontrant

des difficultés en OG. Nous avons, dans cet article, décrit le dispositif et, plus particulièrement, la façon dont la LMM y avait été intégrée. La négociation des accords grammaticaux, en plus d'offrir aux élèves une occasion d'acquérir de nouvelles connaissances sur la langue, leur permet également de travailler leurs habiletés à l'oral. Puis, en écrivant un texte multimodal de façon collaborative, les élèves peuvent négocier dans un contexte plus authentique d'écriture. Nous espérons que cet article inspirera, d'une part, les orthopédagogues qui souhaitent mettre en place des activités de LMM dans leur pratique et, d'autre part, les chercheur·se·s de différentes disciplines qui souhaitent développer des dispositifs intégrant la LMM.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner* (11^e éd.). ESF.
- Bergeron, R., Lafontaine, L., & Plessis-Bélair, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. 24. PUQ.
- Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (49), 131-145. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/reperes.717>
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne. Description grammaticale du français* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Boutin, J.-F. (2019). Posthumanisme, éducation et littératie multimodale et médiatique : une injonction. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1065533ar>
- Boutin, J.-F. (2024). *Le développement de la compétence numérique par la littératie médiatique multimodale chez les élèves du secondaire : cocréation, mise en œuvre, analyse et ajustement de pratiques pédagogiques numériques en français, en univers social et en arts*. <https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2024/05/resume-jean-francois-boutin.pdf>
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance* [Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal]. Library and Archives Canada. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-5352&op=pdf&app=Library&is_thesis=1&oclc_number=852125032
- Boyer, P., Bouffard, T., & Lebrun, M. (2016). Relation entre le biais d'autoévaluation de compétence des élèves en orthographe grammaticale et leur performance. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 39-60.
- Camps, A., & Milian, M. (2000). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam University Press.
- Chiss, J.-L., & David, J. (1992). La règle orthographique : représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. *Langue française*, (95), 6-26.
- Cogis, D. (2005). *Enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Delagrave.
- Daigle, D., Ammar, A., & Montésinos-Gelet, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites. Étude menée dans le cadre de l'Action Concertée portant sur l'écriture (2010-2013). FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_daigled_rapport-2013_competence-ortho-et-dysortho.pdf
- Daywalt, D., & Jeffers, O. (2014). *Rébellion chez les crayons* [Album illustré]. Kaleidoscope.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe* (1^e éd.). Presses universitaires de France.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (49), 169-191.
- Garcia-Debanc, C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 87-108.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V., & Boivin, M.-C. (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères*, (49), 7-32.
- Gauvin, I., & Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram-Revue de didactique de la grammaire*, (2), 1-18. http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=219:pour-une-didactique-integree-de-l-enseignement-de-la-grammaire-en-contexte-plurilingue-quebecois-le-cas-des-constructions-verbales&Itemid=536
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : problématique et repères didactiques. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 59-86.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 41-55.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 127-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/reper.1999.2315>

- Jaffré, J.-P., & Morin, M.-F. (2008). Les activités pré-orthographiques : nature, validité et conceptions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (139-140), 189-208.
- Kida, T. (2001). Multimodalité dans l'interaction natif/non natif : cas de négociation du sens. Dans Communication présentée à la conférence : *The Multimodality of Human Communication: Theories, Problems and Applications*.
- L'Association des orthopédagogues du Québec (L'ADOQ). (2016). *Mémoire de l'Association des orthopédagogues du Québec dans le cadre des consultations publiques sur la réussite éducative du ministre de l'éducation Sébastien Proulx*. http://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_memoire_consultations-mees_11-2016.pdf
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presse de l'Université du Québec.
- Lalonde, M., Blanchette, K., Wuyckens, G., Huebner, E. J., & Meilleur, B. (2023). La création de récits d'anticipation en réalité virtuelle pour le développement de la compétence numérique et de la compétence en littératie médiatique multimodale des élèves au secondaire. *Médiations et médiatisations*, (15), 123-140.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J. (2019). Inscription de la littératie médiatique multimodale dans l'enseignement du français : regard sur l'évolution d'une discipline. Dans A. Dias-Chiaruttin et M. Lebrun (dir.), *Recherches en didactique du français. La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (p. 130-142).
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue* (2^e éd.). Mondia.
- McLaughlin, D. (2018). *Des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale auprès d'élèves du secondaire : la perspective d'orthopédagogues* [Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski].
- Nadeau, M., Arseneau, R., Fisher, C., & Lacasse, C. Q. (2020). Les dictées métacognitives interactives : un dispositif didactique prometteur pour le développement de la compétence orthographique en milieu minoritaire. *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes*, 155-184.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^e année du primaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Collection : *Recherches en didactique du français*. AIRDF (p. 209-229). Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4(4), 1-31.
- Neuberg, F., & Schillings, P. (2012). Littératie et orthographe au primaire et secondaire : Les ateliers de négociation graphique : un outil pour comprendre les raisonnements des élèves en matière orthographique. *Association Belge pour la Lecture – ABLF*, 42, 24-36.
- Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N., Turcotte, C., Cogis, D., & Pinsonneault, R. (2010). *Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Gouvernement du Québec. Fonds de recherche société et culture.
- Ouellet, S. (2015). Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1.
- Parent, J. (2023). *Développement d'un dispositif de négociation morphosyntaxique visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3^e cycle du primaire en contexte d'orthopédagogie* [Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore.
- Parent, J., & Boutin, J.-F. (2024). *Les ateliers de négociation pour enseigner et apprendre l'orthographe grammaticale*. Chenelière éducation.
- Parent, J., Parent, S., & Gamache, N. (2023). La bonification par la réalité augmentée d'une œuvre littéraire imprimée en classe de français au secondaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 18, 157-178.
- Prud'homme, J. (2018). *Instruire, corriger, guérir? : les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Presses de l'Université du Québec.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6^e éd.). Presses universitaires de France.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7^e éd.). Presses universitaires de France.
- Sautot, J.-P., & Geoffre, T. (2017). De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (56), 73-90.
- Schillings, P., & Neuberg, F. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des Sciences de l'Éducation (Les)*, 33, 107-124.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Éditions Logiques.

Thibeault, J., & Lefrançois, P. (2018). Exploration de l'évolution des commentaires métagraphiques relatifs à l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire scolarisés dans le Sud-Ouest ontarien. *Canadian Modern Language Review*, 74(4), 575-602.

Trépanier, N. S. (2019). Une typologie de modèles de service d'orthopédagogie pour soutenir les élèves en situation de handicap. Dans N. S. Trépanier (dir.), *Des modèles de service d'orthopédagogie* (p. 17-95). Éditions JFD Inc. <https://international.scholarvox.com/book/88920022>

Vallières, A., Martel, V., Charette, S., & Leduc, I. (2022). Le projet 1820-1905@ ou la cocréation d'activités de littératie numérique en classe d'univers social. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). De Boeck.

Vargas, C. (1995). *Grammaire pour enseigner*. A. Colin.

Vincent, J. (2006). *Children Writing: Multimodality and Assessment in the Writing Classroom*. *Literacy*, 40(1), 51-57.