

Les ATELIERS de NÉGOCIATION pour enseigner et apprendre L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Josianne Parent • Jean-François Boutin

Préface de Rosianne Arseneau



DOCUMENTS
REPRODUCTIBLES
OFFERTS SUR
LA PLATEFORME



CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Les ATELIERS de NÉGOCIATION pour enseigner et apprendre l'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Josianne Parent • Jean-François Boutin

Préface de Rosianne Arseneau



CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Les ateliers de négociation pour enseigner et apprendre l'orthographe grammaticale

Josianne Parent et Jean-François Boutin

© 2024 TC Média Livres Inc.

Édition : Clothilde Bariteau

Coordination : Nadine Fortier

Révision linguistique : Chantale Bordeleau (RévisArt)

Correction d'épreuves : Sarah Bernard

Conception de la couverture : Marie-Josée Legault

Illustration de la couverture : Andrii Yalanskyi/Shutterstock.com

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Les ateliers de négociation pour enseigner et apprendre l'orthographe grammaticale / Josianne Parent, Jean-François Boutin.
Noms : Parent, Josianne, auteur. | Boutin, Jean-François, 1970- auteur.
Description : Comprend des références bibliographiques.
Identifiants : Canadiana 20230066232 | ISBN 9782765070849
Vedettes-matière : RVM: Français (Langue)—Orthographe—Étude et enseignement (Primaire) | RVM: Français (Langue)—Accord—Étude et enseignement (Primaire) | RVM: Français (Langue)—Conjugaison—Étude et enseignement (Primaire)
Classification : LCC LB1574.P37 2024 | CDD 372.63/2044—dc23

Des marques de commerce sont mentionnées ou illustrées dans cet ouvrage. L'Éditeur tient à préciser qu'il n'a reçu aucun revenu ni avantage conséquemment à la présence de ces marques. Celles-ci sont reproduites à la demande de l'autrice et de l'auteur en vue d'appuyer le propos pédagogique ou scientifique de l'ouvrage.

Tous les sites Internet présentés sont étroitement liés au contenu abordé. Après la parution de l'ouvrage, il pourrait cependant arriver que l'adresse ou le contenu de certains de ces sites soient modifiés par leur propriétaire, ou encore par d'autres personnes. Pour cette raison, nous vous recommandons de vous assurer de la pertinence de ces sites avant de les suggérer aux élèves.

L'achat en ligne est réservé aux résidents du Canada.



CHENELIÈRE
ÉDUCATION

5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada
Téléphone : 514 273-1066
Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324
info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

Les pages portant la mention « Reproduction autorisée © TC Média Livres Inc. » peuvent être reproduites uniquement par le professionnel de l'éducation qui a acquis l'ouvrage et **exclusivement** pour répondre aux besoins de ses élèves.

Toute utilisation non expressément autorisée constitue une contrefaçon pouvant donner lieu à une poursuite en justice contre l'individu ou l'établissement qui effectue la reproduction non autorisée.

ISBN 978-2-7650-7084-9

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2024
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 M 28 27 26 25 24

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC.

Ce projet est financé en partie par le gouvernement du Canada

Canada



Préface

« La vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel », a écrit Vygotski. Dans cette lignée dite socioconstructiviste, de nombreuses recherches en éducation ont montré les bénéfices des interactions verbales entre élèves sur leur apprentissage. Jugée ici « centrale pour le développement humain », la négociation pousse plus loin la simple idée de faire discuter les élèves. Avec l'atelier de négociation, les élèves discutent de l'orthographe grammaticale des mots dans un but bien spécifique : arriver à s'entendre sur la « bonne » manière d'écrire le mot dans le contexte.

Josianne Parent, docteure en éducation fraîchement diplômée, et Jean-François Boutin, son directeur de thèse, réussissent le tour de force de proposer en un seul ouvrage une réflexion approfondie sur les fondements de la négociation et des pistes bien concrètes pour sa mise en œuvre dans les classes du primaire.

Dans ce livre, Josianne et Jean-François montrent tout l'intérêt de cette approche didactique pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, la dimension de la compétence à écrire pour laquelle le bât blesse pour plusieurs élèves du primaire. Pour ce faire, ils s'appuient sur des bases théoriques solidement documentées en psychologie cognitive, en linguistique et en didactique du français. La présentation de l'approche coule ensuite de source, d'autant qu'elle est illustrée à souhait ! Exemples d'affiches, de tableaux d'ancrage, de listes de phrases ciblant des difficultés fréquentes et de questions à poser notamment, le personnel enseignant a à sa disposition de nombreux outils pour planifier ses ateliers de négociation de manière très concrète, et ce, en fonction de son contexte pédagogique propre.

À mon sens, c'est cette transposition de la théorie vers la pratique, cette « opérationnalisation », qui constitue l'une des plus grandes richesses du livre. Ce chaînon souvent manquant est essentiel pour toute intervention éducative réfléchie et réussie.

Une autre force de l'ouvrage réside dans la bienveillance que l'on ressent à sa lecture. Josianne et Jean-François, visiblement en terrain connu lorsqu'ils parlent des réalités de la classe, accompagnent le personnel enseignant et le mettent en confiance. Puisant aux propos de Jean-Pierre Astolfi, ils lancent : « Laissez-vous le droit à l'erreur... vous êtes également en apprentissage ! » (*voir la page 90*). Parce que mettre en place des ateliers de négociation, comme toute approche qui mise sur la parole de l'élève, comporte des défis. En s'éloignant des approches transmissives (le maître parle, l'élève écoute), la personne enseignante accède aux conceptions des élèves, conceptions qui peuvent parfois la prendre de court ! Or, ce sont précisément ces conceptions réductrices ou erronées qui deviendront ses leviers les plus précieux en lui permettant d'ajuster ses pratiques aux besoins des élèves pour une meilleure différenciation pédagogique.

Pertinent et convaincant, cet ouvrage pourrait fort bien vous donner envie de vous lancer dans l'aventure des ateliers de négociation, et ce, au grand bénéfice de vos élèves.

Bonne lecture!

Rosianne Arseneau, Ph. D.

Professeure associée

Département de didactique des langues

Université du Québec à Montréal

Avant-propos

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale constitue une pierre d'achoppement pour plusieurs élèves. Ainsi, lorsque j'ai fait le choix de poursuivre mes études au doctorat, je souhaitais, prioritairement, aider mes élèves à améliorer leurs résultats en écriture, car, à force d'obtenir des échecs répétés, ils éprouvaient une véritable aversion pour celle-ci. Lorsque je leur parlais de grammaire, je les voyais déjà se préparer à enfiler une armure de guerre, comme s'ils allaient traverser un champ criblé de mines. Pourtant, l'orthographe grammaticale m'apparaissait comme un système plutôt logique et cohérent, mais, vraisemblablement, ils n'étaient pas du même avis! Mon objectif était, d'une part, de les amener à comprendre la logique qui sous-tend le système orthographique grammatical et, d'autre part, de les inciter à aimer écrire. Ces deux éléments me semblaient essentiels afin de viser, ultérieurement, le développement de compétences scripturales plus poussées.

Au fil de mes recherches, les écrits portant sur les dictées métacognitives ont particulièrement attiré mon attention. Je voyais là une façon d'amener mes élèves à réfléchir davantage sur la langue, à se poser des questions, à échanger à propos des stratégies utilisées avec leurs pairs. Chaque pédagogue est probablement d'accord avec ce point: malgré toutes ces règles que l'on enseigne, que l'on répète, que l'on met en pratique avec les élèves, ils continuent d'éprouver des difficultés à les mobiliser en contexte de production écrite. Un autre constat semble également partagé par plusieurs personnes enseignantes: les élèves réfléchissent peu en écrivant et ils ne semblent pas se poser de questions. Comment faire, alors, pour qu'ils développent des habiletés en orthographe grammaticale, mais également des habiletés réflexives et métacognitives? Les dictées métacognitives offrent une porte d'entrée intéressante à l'amélioration de la réflexion métalinguistique. Elles ont d'ailleurs fait l'objet d'un grand nombre d'études en contexte français et québécois ces dernières années. Des résultats très encourageants ont émergé de ces recherches: les élèves qui participent à des dictées métacognitives réfléchissent davantage en écrivant, ils se posent plus de questions et développent des habiletés orthographiques. Bingo! m'étais-je dit. Il ne me reste plus qu'à intégrer les dictées métacognitives dans ma pratique!

De mon côté, j'ai eu un véritable coup de cœur pour les ateliers de négociation graphique. D'une part, le concept de « négociation » me rejoignait beaucoup. La négociation présuppose la maîtrise de plusieurs habiletés: argumenter, défendre son point de vue, écouter l'autre, réfléchir, trouver de bons arguments. Pour négocier, il est aussi nécessaire d'avoir de solides connaissances sur l'objet de négociation en question. Il serait difficile, par exemple, de négocier le prix d'une voiture en n'ayant aucune connaissance dans ce domaine. L'idée est la même lorsqu'on souhaite négocier l'orthographe grammaticale. Si un élève veut convaincre son ami que le mot « chaise » prend un « s » dans une phrase quelconque, il doit détenir des connaissances explicites à propos du système des accords grammaticaux. Il est question de connaissances explicites, selon Nadeau et Fisher (2009), lorsque l'élève sait consciemment quelque

chose et qu'il est capable de verbaliser ses connaissances. Il peut alors les utiliser lorsque vient le temps de convaincre l'autre lors d'une séance de négociation. L'élève doit mettre en place un véritable discours argumentatif.

D'autre part, l'idée « d'atelier » me rejoignait beaucoup, car elle permet la création d'une véritable communauté dans laquelle les apprentissages sont coconstruits. Lorsqu'on les place en sous-groupes, l'ensemble des élèves ont la chance de s'exprimer, ce qui n'est pas toujours le cas en groupe-classe. Certains n'osent pas s'exprimer devant tout le monde. Ils peuvent craindre de commettre une erreur ou ils ont peut-être simplement besoin de plus de temps pour réfléchir. En sous-groupes, il est beaucoup plus facile, à mon sens, de mettre en place une différenciation pédagogique, et de s'ajuster aux élèves et à leur rythme d'apprentissage.

C'est alors que je me suis lancée dans l'univers de la négociation avec mes élèves. Bien que cela puisse sembler simple en apparence, je me suis aperçue que c'était plus difficile que je ne l'avais envisagé. Bien que les ateliers de négociation, comme toutes les dictées métacognitives, visent à ce que les élèves soient plus habiles à réfléchir sur la langue, à utiliser un métalangage grammatical et à se poser les bonnes questions, il n'en reste pas moins que plusieurs éléments doivent être mis en place en amont pour y arriver. En effet, ce n'est pas parce que ces dictées sont dites « métacognitives » que les élèves parviennent spontanément à développer des stratégies métacognitives ! En ce sens, le rôle du ou de la pédagogue est essentiel. Les élèves ont besoin de se faire guider, accompagner et soutenir afin d'apprendre à négocier l'orthographe grammaticale. J'en suis venue à la conclusion qu'il est nécessaire de développer, chez les élèves, des compétences spécifiques relatives à la négociation.

Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai conçu un dispositif de négociation visant à ce que les élèves développent des habiletés à négocier l'orthographe grammaticale avec le soutien du ou de la pédagogue. Ainsi, je livre, dans cet ouvrage, le fruit de mon travail et de mes réflexions. Il y sera question d'ateliers de négociation en contexte de phrases dictées, mais aussi en contexte d'écriture collaborative. Le présent livre s'articule donc autour du concept central qu'est la négociation.

Josianne Parent

Remerciements

Si vous tenez aujourd'hui cet ouvrage entre vos mains, c'est grâce à tous ces élèves en difficulté qui ont croisé ma route au cours de mes années de travail comme orthopédagogue. Si mon travail a été de les aider de mon mieux selon mes connaissances, je dois avouer qu'ils m'ont été, à leur tour, d'une grande aide. Sans eux, j'en serais restée à des préceptes théoriques qui, bien qu'utiles, sont nettement insuffisants pour exercer ce métier. Je les remercie de m'avoir amenée à me questionner, à douter, à me remettre en question et à réfléchir. Je les remercie de m'avoir fait confiance et de m'avoir donné accès à leurs pensées et à leurs réflexions. J'ai appris, avec les années, que notre plus grande qualité, comme pédagogues, est d'être à l'écoute de nos élèves. Les meilleures pratiques pédagogiques ne sont pas celles qui sont écrites dans les livres ; ce sont celles qui prennent appui sur les réponses des élèves.

Je remercie également mon directeur de recherche, Jean-François Boutin, qui a accepté de coécrire ce livre avec moi. Si cet ouvrage, qui prend appui sur ma thèse, est aujourd'hui publié, c'est en grande partie grâce à lui. Il a été, depuis le début, une grande source d'inspiration pour moi.

Josianne

Table des matières

Introduction.....	XVI
-------------------	-----

Partie 1

La négociation graphique : ses tenants et aboutissants

Chapitre 1

La dimension sociocognitive	2
L'apprentissage individuel et social.....	2
La différenciation pédagogique	3
<i>La négociation</i>	3
<i>L'étayage</i>	5
<i>Les trois techniques pour un étayage efficace</i>	7

Chapitre 2

La dimension linguistique	8
Un socle linguistique.....	8
La réflexion métalinguistique	10
Les sous-systèmes de l'orthographe française.....	11
La grammaire pédagogique actuelle	12
L'orthographe grammaticale	15
<i>Sa définition</i>	15
<i>Les principaux facteurs de difficulté</i>	16

Chapitre 3

La dimension didactique	19
Le transfert des apprentissages.....	19
<i>La tâche source et la tâche cible</i>	19
<i>Les processus liés au transfert des apprentissages</i>	21

Des outils d'analyse en grammaire pédagogique actuelle	24
<i>Les manipulations syntaxiques</i>	24
<i>Le jugement de grammaticalité</i>	26
<i>La phrase de base</i>	28
<i>Le métalangage grammatical</i>	29
<i>Les classes et les groupes de mots</i>	30
Des repères en didactique de l'orthographe grammaticale	31
<i>La posture liée à l'erreur orthographique</i>	31
<i>La confrontation à l'erreur orthographique</i>	33
<i>L'entretien métalinguistique</i>	35
<i>Le principe donneur-receveur</i>	39
Les dictées métacognitives et leurs différents types	43
<i>Les orthographes approchées</i>	44
<i>La phrase dictée du jour</i>	45
<i>La dictée 0 faute</i>	46
<i>L'atelier de négociation graphique</i>	47

Chapitre 4

Les ateliers de négociation	48
Les ateliers de dictée: les principes	48
<i>L'identification des conceptions et la planification de situations-problèmes</i>	49
<i>L'apprentissage coopératif</i>	51
<i>La négociation entre les élèves</i>	51
<i>Le rôle crucial de la personne enseignante</i>	52
<i>Les interactions autour des erreurs</i>	52
<i>L'importance accordée au processus plutôt qu'à l'erreur</i>	54
Les ateliers d'écriture collaborative	56
<i>Une pratique signifiante</i>	56
<i>Une diffusion réelle et — idéalement — multimodale</i>	57

Partie 2

La négociation... lors de l'atelier de dictée

Chapitre 5

L'organisation des ateliers de dictée	59
Les différents modes de regroupement	59
<i>Le mode « sous-groupes » avec élèves-modérateurs</i>	60
<i>Le mode « spectateurs »</i>	61
<i>Le mode « un seul sous-groupe » en alternance</i>	62

La composition des sous-groupes selon les forces et les difficultés	63
<i>Conseil 1: Ne créez pas de trop grands écarts entre les élèves</i>	63
<i>Conseil 2: Regroupez les élèves ayant des besoins d'apprentissage similaires</i>	64
<i>Conseil 3: Réalisez des entretiens métalinguistiques pour identifier les besoins</i>	65
<i>Conseil 4: Variez régulièrement la composition des sous-groupes.....</i>	65
<i>Conseil 5: Fournissez un accompagnement supplémentaire pour les élèves en trop grande difficulté</i>	65
La fréquence des ateliers de dictée	65
Le matériel requis pour les élèves.....	66
<i>Les tableaux d'ancrage.....</i>	66
<i>Le portfolio de négociation</i>	67
<i>Les pancartes de négociation.....</i>	69
<i>Les tableaux effaçables.....</i>	71
Le matériel requis pour l'enseignement.....	72
<i>Les phrases à négocier.....</i>	72
<i>Un tableau d'affichage</i>	73
<i>Une feuille pour prendre des notes.....</i>	74

Chapitre **6**

Avant, pendant et après les ateliers de dictée	75
La préparation	75
<i>L'explication des intentions de l'activité aux élèves.....</i>	75
<i>Les tableaux d'ancrage.....</i>	77
<i>Les entretiens métalinguistiques</i>	78
<i>La préparation de la dictée</i>	80
La réalisation	81
<i>Les étapes d'un atelier de dictée</i>	81
<i>Le soutien au développement des habiletés liées au discours argumentatif</i>	86
<i>Intervenir... sans trop intervenir!</i>	88

Chapitre 7

L'étayage offert par l'adulte	91
L'identification des conceptions erronées ou insuffisantes des élèves	91
<i>Les conceptions erronées ou insuffisantes concernant l'accord ou l'identification des mots dans le groupe nominal</i>	93
<i>Les conceptions erronées concernant l'accord ou l'identification du verbe</i>	95
<i>D'autres particularités liées à la langue</i>	96
La préparation de phrases contenant des situations-problèmes	97
<i>Conseil 1: Proposez des phrases syntaxiquement complexes qui respectent toutefois une certaine progression de difficulté</i>	97
<i>Conseil 2: Proposez des défis raisonnables qui tiennent compte de ce que les élèves sont en mesure de comprendre</i>	98
<i>Conseil 3: Ne combinez pas trop de problèmes dans la même phrase</i>	98
Le suivi de la progression des élèves	99

Partie 3

La négociation... lors de l'atelier d'écriture collaborative

Chapitre 8

Le soutien au transfert... pourquoi et comment?	103
La négociation à travers chacune des étapes du processus d'écriture	104
Comment favoriser le transfert des habiletés?	106
<i>Les habiletés liées à la négociation</i>	106
<i>Les habiletés liées à l'orthographe grammaticale</i>	106
<i>Les habiletés liées à la réflexion métalinguistique</i>	107

Chapitre 9

Quelques conseils pour une mise en œuvre efficace	108
L'identification des intentions pédagogiques	108
<i>Les objectifs liés à la négociation</i>	109
<i>Les objectifs liés à l'orthographe grammaticale</i>	109
<i>Les objectifs liés à la réflexion métalinguistique</i>	109
L'utilisation du numérique afin d'assurer la collaboration rédactionnelle	110

La négociation lors de l'étape de la correction	111
<i>Les étapes proposées</i>	113
La mise en place de projets d'écriture signifiants	113
<i>Conseil 1: Lorsque c'est possible, faites produire aux élèves des livres numériques</i>	114
<i>Conseil 2: Amenez vos élèves à combiner les modalités</i>	114
<i>Conseil 3: Tentez de trouver des projets qui seront motivants pour les élèves</i>	114
<i>Conseil 4: Inspirez-vous de livres modèles</i>	115
<i>Conseil 5: Identifiez des destinataires réels</i>	115

Partie 4

Des outils clés en main pour soutenir la négociation

Chapitre 10

Des suggestions d'outils pour les élèves	117
Des exemples de tableaux d'ancrage à réaliser avec les élèves	117
Des pancartes de négociation	120
<i>Les pancartes de manipulations syntaxiques</i>	121
<i>Les pancartes liées à des procédures d'accord</i>	122
Les signets de manipulations syntaxiques	122
<i>Le signet du remplacement</i>	123
<i>Les signets pour l'encadrement</i>	124
<i>Le signet de l'effacement et le signet pour le non-effacement</i>	124
<i>Le signet de l'ajout</i>	125
L'aide-mémoire pour l'identification des classes grammaticales avec les manipulations syntaxiques	127

Chapitre 11

Des suggestions d'outils à utiliser	128
Une affiche présentant les règles de la négociation	129
Des phrases à dicter présentant des situations-problèmes	130
<i>Une conception erronée: le déterminant est donneur d'accord</i>	131
<i>Une conception erronée: le déterminant est un petit mot comme « les » ou « des »</i>	131
<i>Une conception erronée: l'adjectif est uniquement un mot qui décrit comment est le nom</i>	131
<i>Une conception erronée: l'adjectif se trouve toujours immédiatement avant ou après le nom</i>	131

<i>La présence d'un mot écran séparant le donneur du receveur d'accord.</i>	132
<i>Une conception erronée: le verbe est un mot qui représente une action comme « danser » ou « marcher »</i>	132
<i>Une conception erronée: le verbe qui se termine par le son [ɔ̃] prend un « s »</i>	132
<i>Une conception erronée: le verbe doit être accordé avec le mot qui le précède.</i>	132
<i>Une difficulté: le pronom de reprise se trouve dans une autre phrase</i>	133
<i>Des phrases qui présentent plusieurs situations-problèmes</i>	133
Un guide pour l'animation d'ateliers de dictée	134
<i>L'utilisation de manipulations syntaxiques.</i>	134
<i>La conception négative de l'erreur</i>	135
<i>L'utilisation de procédures erronées pour effectuer les accords grammaticaux.</i>	136
Une grille d'annotations pour le suivi des difficultés des élèves	137
Le guide d'entretien métalinguistique	138
La grille de classification des justifications métalinguistiques.....	142
Des propositions de situations d'écriture multimodale.....	143
<i>Projet d'écriture 1: Des objets qui se rebellent!</i>	144
<i>Projet d'écriture 2: Des animaux... surprenants!</i>	146
<i>Projet d'écriture 3: Une famille très étrange.</i>	147
Conclusion	148
Annexe: Les fiches reproductibles	150
Section 1: Des exemples de tableaux d'ancrage à créer avec les élèves	
<i>Fiche 1.1 Les donneurs et receveurs d'accord.</i>	152
<i>Fiche 1.2 La négociation des accords grammaticaux.</i>	153
<i>Fiche 1.3 La manipulation syntaxique du remplacement.</i>	154
<i>Fiche 1.4 L'adjectif qui occupe la fonction attribut du sujet.</i>	155
<i>Fiche 1.5 Des arguments convaincants pour négocier les accords.</i>	156
Section 2: Les pancartes de négociation	
<i>Fiche 2.1 Effacement</i>	157
<i>Fiche 2.2 Remplacement</i>	158
<i>Fiche 2.3 Encadrement</i>	159
<i>Fiche 2.4 Ajout.</i>	160
<i>Fiche 2.5 Pronominalisation.</i>	161
<i>Fiche 2.6 Le nom donneur d'accord</i>	162

Section 3: Des signets et un aide-mémoire	
<i>Fiche 3 Les signets pour l'utilisation des manipulations syntaxiques.....</i>	163
<i>Fiche 4 L'aide-mémoire des manipulations syntaxiques</i>	164
Section 4: Des outils à utiliser	
<i>Fiche 5 Les règles pour le bon déroulement des ateliers de dictée.....</i>	165
<i>Fiche 6 La grille de suivi des difficultés</i>	166
<i>Fiche 7 Le guide d'entretien métalinguistique</i>	167
<i>Fiche 8 La grille de comptabilisation des résultats pour le groupe-classe</i>	169
<i>Fiche 9 La grille de classification des justifications des élèves.....</i>	171
Bibliographie.....	172
Sources iconographiques	179

Introduction

La négociation est présente au quotidien dans les situations de communication de la vie familiale ou professionnelle de tout individu. Nous pourrions, par exemple, relever de nombreuses situations de négociation en observant les interactions entre les membres d'une même famille au cours d'une semaine. En contexte scolaire, les élèves doivent également négocier au quotidien avec leurs pairs, mais aussi avec les différents adultes qu'ils côtoient. Processus fondamentalement humain, la négociation peut également être mobilisée en contexte d'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre de cet ouvrage, nous nous intéressons au concept de négociation afin de soutenir les élèves dans le développement de leurs habiletés en orthographe grammaticale. Plus largement, nous visons également le développement de compétences relatives à la négociation qui seront, par ailleurs, utiles dans d'autres disciplines ou dans la vie quotidienne. Les élèves pourraient, par exemple, réutiliser les connaissances apprises pour formuler des arguments convaincants en mathématique, lorsqu'ils doivent résoudre un problème en équipes. Dès qu'ils effectuent un travail collaboratif, quelle que soit la discipline scolaire, ils doivent recourir à la négociation. Afin de négocier l'orthographe grammaticale, les élèves doivent s'appuyer sur des savoirs théoriques, des procédures et des outils morphologiques et syntaxiques.

Le but de cet ouvrage est, comme nous venons de le mentionner, de présenter à la communauté enseignante un dispositif de négociation de l'orthographe grammaticale. Puisque ce dernier fait intervenir plusieurs savoirs théoriques, nous explicitons d'abord les assises conceptuelles et théoriques sur lesquelles il s'appuie. En second lieu, nous présentons des stratégies, mais également des outils que nous avons développés afin de soutenir la mise en place d'ateliers de négociation. Ce dispositif, élaboré dans le cadre d'une recherche doctorale, a été mis à l'essai auprès d'élèves de 10 à 12 ans qui rencontrent des difficultés en orthographe grammaticale. Il peut toutefois être déployé, plus largement, auprès de chaque élève en apprentissage de l'orthographe grammaticale, peu importe son âge. C'est la raison pour laquelle cet ouvrage s'adresse à toute personne intervenante, qu'elle soit enseignante ou orthopédagogue.

Les ateliers de négociation que nous proposons vous permettent, à l'intérieur de votre classe, de différencier votre enseignement. En effet, pour chacun des sous-groupes de négociation, il est nécessaire de cibler des objectifs précis selon les besoins des élèves. Conséquemment, selon leurs forces et leurs difficultés, des sous-groupes seront formés. Les ateliers de négociation offrent ainsi un terrain de jeu propice au développement de diverses habiletés dans lequel tout le monde trouve son compte. Avec des élèves plus jeunes, des éléments grammaticaux plus simples pourraient faire l'objet des négociations. Avec ceux qui sont plus vieux, des éléments plus complexes seront sélectionnés.

Les activités de négociation permettent également de revisiter le statut lié à la norme orthographique. Cette dernière, autrefois immuable et intouchable, devient maintenant un objet de réflexion, d'analyse et de discussion. Les erreurs ne sont pas à éviter lors des ateliers de négociation. Au contraire! Elles sont même provoquées lors des ateliers de dictée et elles constituent des problèmes orthographiques signifiants autour desquels foisonnent les échanges engagés entre pairs apprenants. Évidemment, ce changement de posture ne se fait pas du jour au lendemain. Les élèves, en échangeant régulièrement sur la norme et les erreurs qu'ils font, pourront développer, petit à petit, une posture réflexive de plus en plus avisée et autonome à l'égard de la langue et de ses multiples usages.

Dans cet ouvrage, nous partageons des conseils et des stratégies afin de favoriser la mise en place d'ateliers de négociation dans une classe auprès d'élèves de 8 à 12 ans¹. Nous y abordons des éléments essentiels tels que l'organisation de la classe, la réalisation d'entretiens métalinguistiques et les étapes de la négociation, que ce soit en contexte de dictée ou d'écriture collaborative. Avant d'y arriver, toutefois, nous explicitons les fondements conceptuels et didactiques autour desquels s'articulent les activités de négociation.

La première partie de cet ouvrage est plus théorique. Puisque la négociation orthographique implique des dimensions sociales, cognitives, linguistiques et didactiques, les concepts sont regroupés selon leur appartenance à l'une ou l'autre de ces disciplines scientifiques. Cet ancrage conceptuel et didactique vous permettra de préciser votre rôle au sein des ateliers de négociation afin d'accompagner efficacement les élèves vers l'appropriation de savoirs orthographiques grammaticaux. Nous nous concentrons, dans la deuxième et la troisième partie, à décrire les ateliers de négociation en contexte de dictée (deuxième partie) et en contexte d'écriture collaborative (troisième partie) en donnant des conseils pratiques pour leur mise en place. La quatrième partie se veut essentiellement pratique, puisqu'elle regroupe des outils favorisant la mise en place de ces ateliers de négociation.

Nous espérons qu'au terme de cet ouvrage, vous aurez envie de vous lancer dans la réalisation d'activités de négociation avec vos élèves afin de soutenir leurs apprentissages en orthographe grammaticale. Lorsqu'on permet aux élèves de négocier sur la langue, on leur enseigne aussi à se remettre en question, à douter, à se tromper, à se corriger... bref, à progresser et à mieux se réguler.

Bonne lecture!

Josianne et Jean-François

Les ateliers de négociation

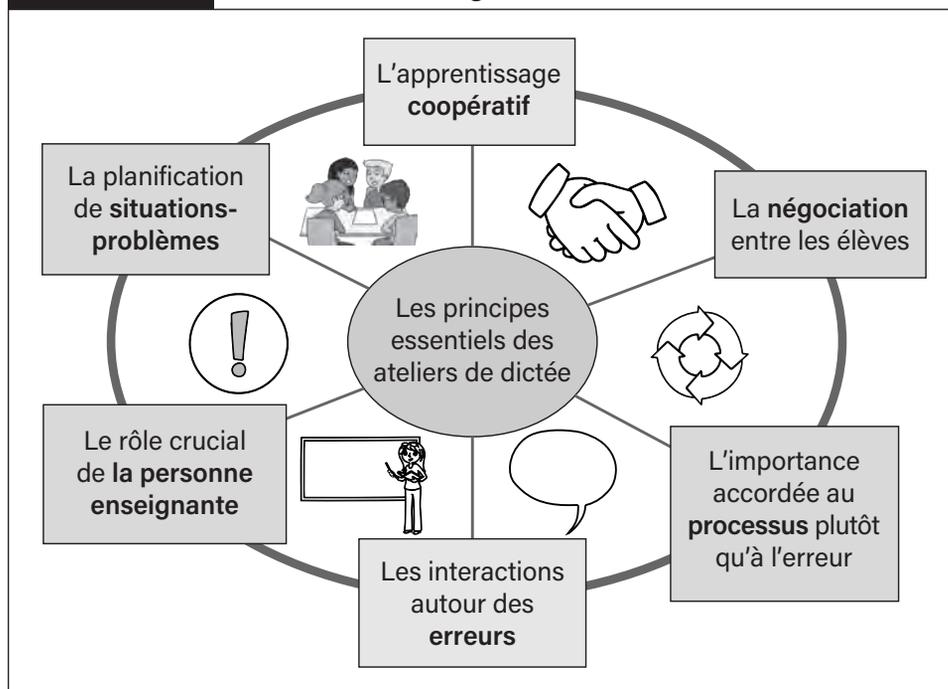
Dans les trois premiers chapitres de cet ouvrage, nous avons présenté le concept de négociation en nous référant à trois disciplines scientifiques : la sociocognition, la linguistique et la didactique. Dans ce quatrième chapitre, il est question, plus spécifiquement, des ateliers de négociation que nous avons développés dans le cadre de notre recherche (Parent, 2023). Nous présentons les ateliers de négociation selon deux situations différentes : le contexte d'ateliers de dictée et le contexte d'ateliers d'écriture collaborative. Les ateliers de dictée que nous présentons s'inspirent des ateliers de négociation graphique développés par Haas (1999) et décrits dans la section précédente. Les ateliers d'écriture collaborative permettent, pour leur part, d'amener les élèves à faire le transfert des habiletés développées lors des ateliers de dictée.

Les ateliers de dictée : les principes

Si vous faites le choix d'intégrer les ateliers de dictée à votre pratique, il est important de tenir compte de certains principes clés. Ces principes doivent obligatoirement être appliqués afin de réellement réaliser avec les élèves ce que nous appelons ici les ateliers de dictée. Si un de ces principes n'est pas considéré, on ne peut affirmer que l'on a mis en place des ateliers métacognitifs de phrases dictées. Nous retenons six principes importants, que nous décrivons plus en détail dans la présente section : la planification de situations-problèmes, l'apprentissage coopératif, la négociation entre les élèves, le rôle crucial de la personne enseignante, les interactions autour des erreurs et l'importance accordée au processus plutôt qu'à l'erreur. Ces principes sont illustrés dans la figure 4.1.

FIGURE 4.1

Les principes essentiels des ateliers de dictée métacognitive



L'identification des conceptions et la planification de situations-problèmes

Lorsqu'une personne enseignante offre un étayage à des élèves, cela leur permet d'accomplir une tâche qu'ils ne pourraient effectuer sans aide, car elle présente un certain défi cognitif (Bruner, 2011). Dans le cas d'un atelier de dictée métacognitive, les tâches présentées aux élèves sont des phrases qui leur sont dictées et qui contiennent ce que l'on appelle des « situations-problèmes », car ils ne possèdent pas les ressources cognitives afin de pouvoir les résoudre de façon autonome. L'étayage de l'adulte est donc essentiel, puisqu'il leur permettra de trouver une solution aux situations-problèmes.

Afin de proposer aux élèves des situations-problèmes dans les phrases qui leur sont dictées, il est nécessaire d'identifier leurs conceptions, donc les croyances qu'ils ont à propos du système des accords. Selon Brissaud (2011), les élèves élaborent en fait leurs propres règles selon ce qu'ils sont en mesure de concevoir au moment où elles leur sont enseignées. Certaines conceptions sont ainsi erronées et, à un certain moment, celles-ci doivent être remises en question afin qu'elles puissent évoluer. Par exemple, vous pourriez avoir enseigné à vos élèves que le nom est le donneur d'accord dans le groupe du nom. Malgré cela, un ou plusieurs élèves pourraient ne pas avoir intégré cette règle, n'étant pas en mesure, à ce moment, de bien la comprendre. Pour ces derniers, il est peut-être plus logique de penser que le déterminant est le donneur d'accord, puisqu'il se trouve devant le nom. Si on ne confronte jamais les élèves à une situation dans laquelle ils doivent remettre en question cette conception, ils ne verront pas la pertinence de la modifier.

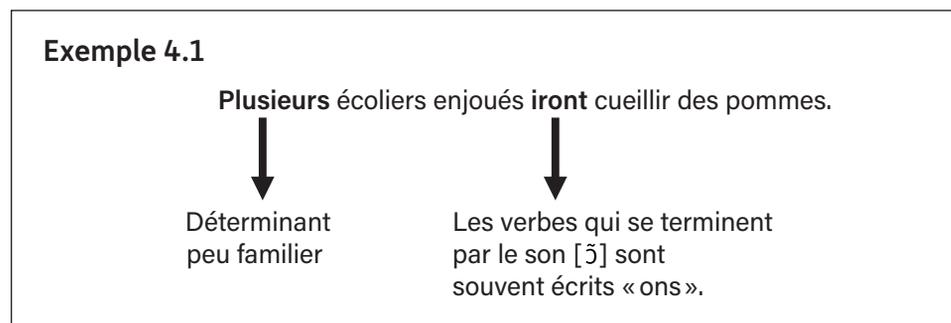
Les moments où les élèves sont dans une posture dans laquelle ils observent le fonctionnement de la langue et discutent à propos de celle-ci sont particulièrement riches, puisqu'ils peuvent faire évoluer certaines conceptions erronées. Par exemple, devant la phrase « De magnifiques tourterelles sont posées sur cette branche », les élèves verront que l'accord ne peut être effectué si le déterminant est le donneur d'accord, puisque celui-ci ne permet pas de déterminer le genre et le nombre. Ainsi, en leur proposant plusieurs phrases en exemple, il est possible de faire évoluer les conceptions.

Pour déceler les conceptions des élèves, il est nécessaire de les écouter parler de la façon dont ils réalisent les accords grammaticaux lorsqu'ils écrivent des phrases. Il est possible de cibler les conceptions des élèves par la réalisation d'entretiens métalinguistiques, par exemple, mais aussi lors des ateliers de dictée métacognitive au cours desquels ils échangent entre eux à propos des procédures utilisées afin de réaliser les accords grammaticaux. Nous devons ainsi être à l'affût de leurs paroles, puisqu'elles sont révélatrices des conceptions qu'ils possèdent. Une fois les conceptions identifiées, nous pouvons proposer aux élèves des phrases qui contiennent des situations-problèmes. Si nous planifions des phrases à dicter sans tenir compte de leurs conceptions, il est possible que les situations-problèmes qu'elles comportent soient trop faciles ou trop difficiles. À ce moment, elles ne permettent pas de nouveaux apprentissages, puisque les élèves ne se retrouvent pas dans leur zone proximale de développement.

Bien que la notion de résolution de problème soit fréquemment utilisée dans le domaine de la mathématique, il s'agit d'une compétence transversale pouvant être mobilisée dans tous les domaines d'apprentissage, notamment en grammaire. Selon Cogis (2005), un problème orthographique soulève un questionnement chez l'élève et une réflexion, car aucune solution immédiate n'est disponible pour le résoudre. Les élèves doivent donc déployer ce que l'on appelle un « raisonnement grammatical » (Chartrand, 2012; Cogis *et al.*, 2015). Cela signifie qu'ils doivent mettre en branle un processus de réflexion et s'appuyer sur des principes logiques afin de trouver une réponse au problème grammatical posé. Ils peuvent alors s'appuyer sur leurs connaissances grammaticales, qu'ils peuvent verbaliser afin de démontrer aux autres le cheminement qu'ils ont suivi pour trouver une solution au problème grammatical.

Il demeure possible d'identifier certains problèmes orthographiques potentiels, mais il est difficile de garantir qu'ils susciteront le questionnement et la réflexion chez l'ensemble des élèves. En effet, cela dépend des conceptions qu'ils entretiennent à propos du système des accords. Par exemple, dans la phrase « Beaucoup de feuilles colorées recouvrent le sol », nous pourrions anticiper certains problèmes. Le déterminant « beaucoup de » n'est pas commun. Pour certains, la stratégie pour effectuer les accords grammaticaux est de repérer les « petits » mots qu'ils considèrent comme des déterminants, comme « les », « des », « mes ». Or, cette stratégie devient inefficace en présence d'un déterminant comme « beaucoup de ». Les élèves qui entretiennent cette conception se retrouveront ainsi devant un problème. Certains pourraient croire que le verbe ne prend pas la marque du pluriel, car celle-ci est inaudible. Aussi, l'adjectif « coloré » pourrait représenter un problème, puisque certains pourraient avoir

de la difficulté à identifier qu'il s'agit d'un adjectif. Dans l'exemple 4.1, nous présentons deux problèmes orthographiques potentiels.



L'apprentissage coopératif

Lors d'une séance de négociation grammaticale, les élèves échangent avec leurs pairs à propos des stratégies mobilisées afin de réaliser les accords grammaticaux. Il s'agit donc d'un apprentissage coopératif; ils coopèrent en vue de trouver une solution au problème orthographique qui leur est posé (Cogis *et al.*, 2015).

Dans ce contexte de coopération, il est donc essentiel qu'ils développent certaines habiletés liées à l'apprentissage coopératif. Lorsqu'un élève justifie le choix d'une graphie utilisée, par exemple, les autres élèves de son sous-groupe doivent l'écouter activement. En outre, l'élève qui énonce sa justification doit la livrer clairement à ses pairs. Le respect est également de mise. Chaque justification se vaut. Les élèves doivent apprendre à formuler leurs arguments de façon respectueuse et constructive. Puisqu'ils sont en apprentissage, il sera nécessaire d'établir des règles en lien avec l'apprentissage coopératif. Après un atelier de négociation, il peut être judicieux de leur demander de mentionner des problèmes qu'ils ont rencontrés en collaborant avec les autres. Les problèmes pourraient être écrits sur une feuille, et des solutions pourraient être trouvées par les élèves. Il est possible également de réaliser un tableau d'ancrage avec les élèves qui présentent ces problèmes et ces solutions (*voir la page 66 pour en savoir plus sur les tableaux d'ancrage*).

La négociation entre les élèves

La négociation est un élément central des ateliers de dictée métacognitive. Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves auront probablement de la difficulté, lors des premières séances de négociation, à formuler des arguments visant à convaincre leurs pairs du choix de la graphie à retenir. Même si la négociation fait partie de la vie quotidienne et qu'ils y ont probablement eu recours à de nombreuses reprises dans différentes situations, la négociation en grammaire est probablement une situation nouvelle pour eux. Elle implique la mobilisation de compétences différentes, puisque les élèves doivent recourir à des savoirs grammaticaux. Un enseignement-apprentissage de la négociation en contexte de grammaire est donc primordial. Les élèves doivent savoir

Chapitre



L'étayage offert par l'adulte

Il a été question, dans le chapitre 4 de cet ouvrage, des principes se rapportant aux ateliers de dictée. Parmi ceux-ci, nous retrouvons l'étayage de la personne enseignante, essentiel afin que les élèves améliorent leurs habiletés lors des ateliers de dictée. C'est grâce à vos questions, à vos pistes de réflexion et à vos différentes interventions que les élèves parviendront à développer des habiletés en négociation, en réflexion métalinguistique et en orthographe grammaticale. Dans ce présent chapitre, nous présentons des stratégies qui vous aideront à réaliser un étayage efficace auprès des élèves. Plus précisément, nous abordons l'identification des conceptions erronées ou insuffisantes des élèves, la préparation de phrases contenant des situations-problèmes ainsi que le suivi de la progression des élèves.

L'identification des conceptions erronées ou insuffisantes des élèves

Lorsqu'une personne experte comme vous offre un étayage à des élèves, cela leur permet d'effectuer une tâche qu'ils ne pourraient réaliser sans aide, car elle présente un défi cognitif (Bruner, 2011). Dans le cas d'un atelier de dictée, les tâches présentées aux élèves sont des phrases dictées qui contiennent ce que l'on appelle des situations-problèmes. Les élèves ne possèdent pas les ressources cognitives afin de pouvoir les résoudre sans qu'on les accompagne. Votre étayage est donc essentiel, puisqu'il leur permettra de trouver une solution à ces situations-problèmes.

Afin de proposer aux élèves des situations-problèmes dans les phrases qui leur sont dictées, il est nécessaire d'identifier leurs conceptions, donc les croyances qu'ils ont à propos du système des accords. Brissaud et Cogis (2011) mentionnent que les élèves élaborent leurs propres règles selon ce qu'ils sont en mesure de concevoir au moment où elles leur sont enseignées. Certaines conceptions sont ainsi erronées ou insuffisantes, et elles doivent, à un certain moment, être remises en question afin qu'elles puissent évoluer. Par exemple, vous pourriez avoir enseigné à vos élèves que le nom est le donneur d'accord

dans le groupe nominal (GN). Malgré cela, un ou plusieurs de vos élèves pourraient ne pas avoir intégré cette règle, n'étant pas en mesure, à ce moment, de bien la comprendre. Pour ces derniers, il est peut-être plus logique de penser que c'est le déterminant qui donne l'accord, puisqu'il se trouve devant le nom et que l'accord au pluriel est souvent audible (par exemple, « les », « des », « mes »). Si on ne confronte jamais les élèves à une situation dans laquelle ils doivent remettre en question cette conception, ils ne verront pas la pertinence de la modifier. Nous pouvons le remarquer dans l'extrait de verbatim suivant, tiré de la recherche que nous avons réalisée auprès d'élèves de 5^e et de 6^e année du primaire (*voir l'exemple 7.1*).

Exemple 7.1 : La conception d'un élève concernant le système des accords

Élève: Moi, en fait, c'est juste que, tout le monde dit que c'est le nom qui donne l'accord. Mais moi, je trouve que c'est le déterminant. Parce que, des fois, j'oublie de mettre mes « s », mais je sais que mon déterminant est pluriel parce que, quand c'est « les », je sais que c'est pluriel. Donc, je regarde le déterminant.

Les moments où nous amenons les élèves à observer le fonctionnement de la langue et à discuter à propos de celle-ci sont particulièrement riches, puisqu'ils peuvent faire évoluer certaines de leurs conceptions erronées ou insuffisantes. Par exemple, devant la phrase « De jolies tourterelles chantent », les élèves verront que l'accord de l'adjectif « jolies » ne peut être effectué que si le nom est donneur d'accord, puisque le déterminant ne permet pas d'identifier le genre et le nombre. Ainsi, en leur proposant plusieurs phrases en exemple, il est possible de faire évoluer les conceptions.

Pour identifier les conceptions des élèves, il est nécessaire de les écouter parler de la façon dont ils réalisent les accords grammaticaux dans des phrases qu'ils ont écrites. Il est possible de cibler les conceptions des élèves lors d'entretiens métalinguistiques, par exemple, mais aussi pendant les discussions qui ont lieu lors des ateliers de dictée. Nous devons ainsi être à l'affût de leurs paroles, puisqu'elles sont révélatrices des conceptions qu'ils possèdent. Une fois les conceptions identifiées, nous pouvons proposer aux élèves des phrases qui contiennent des situations-problèmes.

En réalisant notre projet de recherche auprès d'élèves de 5^e et 6^e année du primaire (Parent, 2023), nous avons identifié quelques conceptions erronées ou insuffisantes chez les élèves. Ces conceptions peuvent engendrer des erreurs. Il est alors important de les connaître afin de les faire évoluer. Nous présentons ces conceptions ici, car nous croyons qu'elles peuvent se retrouver chez plusieurs élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire. Nous les avons regroupées en deux catégories: les conceptions qui concernent le GN et celles qui concernent l'accord du verbe.

Les conceptions erronées ou insuffisantes concernant l'accord ou l'identification des mots dans le groupe nominal

Le déterminant est donneur d'accord

Comme nous l'avons déjà mentionné, certains élèves croient que le déterminant donne l'accord dans le GN (*voir l'exemple 7.2*). Ainsi, pour effectuer les accords, ils identifient souvent les déterminants, puis transmettent les marques d'accord vers le nom et l'adjectif (s'il y en a un). Pour identifier cette conception chez les élèves, il s'agit de leur poser la question suivante: «Comment procèdes-tu pour faire les accords grammaticaux dans le groupe du nom?» Les élèves diront alors qu'ils repèrent les déterminants, ou les mots comme «les», «des», «mes», et qu'ils accordent ensuite le nom et l'adjectif qui se trouvent après.

Exemple 7.2

► **Phrase écrite par l'élève:** Les feuilles colorés recouvres le sol.

Enseignante: Comment as-tu procédé pour accorder les mots dans le GN ?

Élève: Dans cette phrase, il y a le mot «les», donc je fais une flèche vers le nom «feuilles» et l'adjectif «colorés» pour les accorder au pluriel (**conception erronée**).

Le déterminant est un petit mot comme «les» ou «des»

Certains élèves croient que les déterminants sont toujours des petits mots comme «les», «des», «mes» (*voir l'exemple 7.3*). Ainsi, lorsqu'ils se retrouvent devant d'autres déterminants comme «plusieurs», «beaucoup de», «certains», ils ne les considèrent pas comme des déterminants et peuvent omettre l'accord. En outre, cette conception peut engendrer des difficultés lorsque le mot «les» est utilisé comme un pronom plutôt qu'un déterminant. Vous pouvez alors leur proposer une phrase dans laquelle le mot «les» est un pronom (par exemple: «Il les aime») et discuter avec eux des autres façons d'identifier un déterminant (par exemple, en utilisant une manipulation syntaxique comme le remplacement).

Exemple 7.3

► **Phrase écrite par l'élève:** Nathan est passionné par les petites voitures.
Il les collectionnes.

Enseignant: Comment fais-tu pour identifier les déterminants ?

Élève: Les déterminants, ce sont des petits mots comme «les» ou «des». Dans «les petites voitures», le déterminant, c'est «les».

Enseignant: Et dans l'autre phrase ?

Élève: C'est le mot « les ».

Enseignant: Si c'est un déterminant, tu peux le remplacer par un autre déterminant, comme « mes » ou « des ». Peux-tu utiliser cette manipulation dans les deux phrases, comme nous l'avons déjà vu ?

Élève: « Nathan est passionné par mes petites voitures. » Ça fonctionne !
« Il mes collectionne. » Ça ne fonctionne pas.

Enseignant: Ici, ça ne fonctionne pas, parce que « les » n'est pas un déterminant. C'est un pronom qui remplace le GN « les petites voitures ». Tu peux dire : « Il collectionne les petites voitures. »

L'adjectif est un mot qui décrit comment est le nom

Les élèves ont parfois tendance à utiliser une approche sémantique afin d'identifier la classe grammaticale d'un mot (*voir l'exemple 7.4*). Pour l'adjectif, par exemple, les élèves peuvent entretenir une conception selon laquelle ce mot décrit « comment est le nom » : joli, beau, grand, petit, etc. Si l'utilisation d'une approche sémantique peut être utilisée afin de formuler les premières hypothèses sur la classe d'un mot, elle doit toutefois être utilisée conjointement avec une approche syntaxique. En effet, l'utilisation de l'approche sémantique peut mener à des erreurs, car elle présente des limites. Elle permet, par exemple, de bien identifier les adjectifs de type qualifiant, mais pas ceux de type classifiant. Pour identifier cette conception chez un élève, vous pouvez dicter une phrase dans laquelle le sens de l'adjectif est peu connu ou une phrase dans laquelle se trouve un adjectif classifiant.

Exemple 7.4

► **Phrase écrite par l'élève:** Il est important de respecter toutes les normes provincial.

Enseignante: Comment fais-tu pour identifier les adjectifs de cette phrase ?

Élève: Je repère les noms, comme ici, c'est « normes ». Les normes sont comment ? On ne le dit pas. Il n'y a pas d'adjectif.

Enseignante: Et le mot « provincial », quelle est sa classe de mots ?

Élève: Je ne sais pas, je n'écris pas souvent ce mot-là.

L'adjectif est toujours immédiatement avant ou après le nom

Si l'adjectif se trouve souvent immédiatement avant ou après le nom, ce n'est pas toujours le cas, notamment lorsqu'il occupe la fonction attribut du sujet. À ce moment, un verbe attributif est placé entre le sujet et l'adjectif attribut (par exemple : « Les chiens sont gentils »). Un adverbe peut également faire écran et séparer l'adjectif du nom (par exemple : « Ces monstres effroyablement méchants vivent dans une grotte »). Dans certains cas, l'adjectif est même avant le déterminant (par exemple : « Futés, ces garçons réfléchissent à une solution »). Pour identifier cette conception, vous pouvez proposer une phrase

Les règles pour le bon déroulement des ateliers de dictée

1. Je **participe** aux négociations.



2. J'**écoute** les autres lorsqu'ils apportent leurs idées.



3. Je **lève ma main** lorsque je veux apporter mon point de vue.



4. Je **ne ris pas des erreurs** de mes camarades.
Les erreurs sont normales et tout le monde en fait!



5. J'**accepte de faire des erreurs**, car elles me permettent d'apprendre.

Plongez dans
le monde passionnant
de l'orthographe
grammaticale!

L'orthographe grammaticale constitue un défi majeur pour les élèves de 8 à 12 ans. Malgré des règles enseignées à maintes reprises, beaucoup éprouvent de la difficulté à les appliquer dans leurs écrits. À force d'échecs répétés, plusieurs d'entre eux développent une véritable aversion pour l'écriture. Comment remédier à cela ?

Josianne Parent et Jean-François Boutin vous présentent une solution des plus efficaces : les ateliers de négociation. Grâce à ce dispositif unique, les élèves deviennent plus habiles à réfléchir sur la langue, à utiliser le métalangage adéquat et à se poser les bonnes questions lorsqu'ils écrivent.

Dans cet ouvrage, vous trouverez entre autres :

- une base théorique solide pour comprendre les fondements des ateliers de négociation ;
- de nombreux conseils sur l'organisation de la classe, la composition de sous-groupes, la fréquence des activités et les étapes de la négociation ;
- des stratégies éprouvées pour amener les élèves à négocier en contexte de dictée et d'écriture collaborative ;
- des outils clés en main, tels que des tableaux d'ancrage, des pancartes de négociation et des propositions de phrases pour les dictées métacognitives.

Que vous soyez enseignant, enseignante ou orthopédagogue, cet ouvrage vous permettra d'aider vos élèves à développer leurs compétences en orthographe grammaticale et de les encourager à réfléchir, à douter, à se corriger et à progresser.

Relevez le défi de l'orthographe grammaticale avec les ateliers de négociation et transformez à tout jamais la façon dont vos élèves perçoivent l'écriture !

Josianne Parent est détentrice d'un baccalauréat, d'une maîtrise en enseignement en adaptation scolaire et sociale, et d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. Dans le cadre de son doctorat, elle a créé un dispositif de négociation de l'orthographe grammaticale pour des élèves rencontrant des difficultés en écriture. Dans le cadre de ses travaux, elle s'intéresse aux approches innovantes et multimodales pouvant être utilisées pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Elle a travaillé pendant 10 ans comme orthopédagogue en milieu scolaire et en pratique privée. Depuis 2018, elle est chargée de cours à l'UQAR à la formation initiale en éducation et aux cycles supérieurs. Elle travaille, en ce moment, comme professionnelle de recherche, consultante en pédagogie, formatrice et autrice.

Jean-François Boutin est professeur titulaire en didactique de la littérature au campus de Lévis de l'UQAR. Il a cofondé, en 2009, le Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale, puis la revue *R2LMM* en 2015, dont il occupe depuis le poste de rédacteur adjoint. Cochercheur au sein de plusieurs projets subventionnés du Groupe LMM, il est chercheur principal du projet MultiNumériC, qui soutient le développement de compétences multimodales et numériques en contexte interdisciplinaire au primaire et au secondaire. Ses champs d'intérêt actuels de recherche portent sur le posthumanisme en éducation, le développement contemporain des compétences de littérature, le renouvellement des approches narratologiques à l'école et la réception dialectique de la fiction historique multimodale en contexte interdisciplinaire.