Document généré le 13/10/2026 17:45

Language and Literacy
Langue et littératie

Défis associés à l'élaboration d'une autoformation numérique pour apprendre à enseigner la syntaxe et la ponctuation

Marie-Hélène Giguère et Claude Quevillon Lacasse

Volume 28, numéro 2, 2026

Special Issue: Reimagining Language and Literacy Education in the Digital Age

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1126942ar
DOI : https://doi.org/10.20360/langandlit29840

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Language and Literacy Researchers of Canada

ISSN

1496-0974 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Giguère, M.-H. & Quevillon Lacasse, C. (2026). Défis associés à l'élaboration d'une autoformation numérique pour apprendre à enseigner la syntaxe et la ponctuation. *Language and Literacy / Langue et littératie*, *28*(2), 25–46. https://doi.org/10.20360/langandlit29840

Résumé de l'article

L'accès à des formations de qualité en éducation est parfois restreint pour des raisons financières ou logistiques. La multiplication des outils numériques facilite toutefois l'accès à de meilleures formations à distance. Dans le cadre d'une recherche-action-développement, notre équipe a co-élaboré une autoformation numérique asynchrone pour enseigner la syntaxe et la ponctuation. Suivant l'axe de développement portant sur l'équité et l'accessibilité dans les environnements d'apprentissage numérique, cet essai réflexif présente le processus de création de cette autoformation numérique, ainsi que les défis et les opportunités qui ont surgi.

© Marie-Hélène Giguère et Claude Quevillon Lacasse, 2026

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/

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/

Défis associés à l'élaboration d'une autoformation numérique pour apprendre à enseigner la syntaxe et la ponctuation

MARIE-HÉLÈNE GIGUÈRE
Université du Québec à Montréal

CLAUDE QUEVILLON LACASSE
Université d'Ottawa

Résumé

L'accès à des formations de qualité en éducation est parfois restreint pour des raisons financières ou logistiques. La multiplication des outils numériques facilite toutefois l'accès à de meilleures formations à distance. Dans le cadre d'une recherche-action-développement, notre équipe a co-élaboré une autoformation numérique asynchrone pour enseigner la syntaxe et la ponctuation. Suivant l'axe de développement portant sur l'équité et l'accessibilité dans les environnements d'apprentissage numérique, cet essai réflexif présente le processus de création de cette autoformation numérique, ainsi que les défis et les opportunités qui ont surgi.

Abstract

Access to quality professional training in education is sometimes limited for financial or logistical reasons. However, the proliferation of digital tools is facilitating access to better distance learning. As part of an action research and development project, our team co-developed an asynchronous digital self-training program to teach syntax and punctuation. In line with the subtheme on equity and accessibility in digital learning environments, this reflective piece presents the process of creating this digital self-training program, as well as the challenges and affordances that arose.

Introduction et problématique

L'importance de la compétence à écrire comme facteur de réussite scolaire et d'intégration professionnelle dans plusieurs milieux n'est plus à démontrer (Graham et al., 2023). Au cœur de cette compétence se trouvent les habiletés syntaxiques, qui permettent de transcrire ses idées sous forme de phrases bien construites (Berninger et al., 2011; Crossley, 2020). Ainsi un enseignement explicite de stratégies de construction de phrases est-il désormais mis de l'avant pour améliorer la qualité des textes produits à l'écrit en contexte scolaire, notamment en classe de langue d'enseignement. En effet, selon la méta-analyse de Graham et al. (2023) comparant les dispositifs d'enseignement en soutien à l'écriture en classe de 6e à 12e année, l'enseignement grammatical (*grammar instruction*) et l'enseignement de la construction de phrases (*sentence instruction*) auraient des effets considérables sur la compétence à écrire des élèves. Il semblerait donc, comme l'avancent Vincent et al. (2016) dans leur synthèse d'écrits, que l'apprentissage de connaissances grammaticales soutient le développement de la compétence à écrire, d'où l'importance de cette composante en classe de français langue d'enseignement.

Or, au Québec et ailleurs dans la francophonie, la réussite des élèves en production écrite pose un problème, notamment au critère portant sur la syntaxe et la ponctuation. En effet, il s'agit d'un des critères où les résultats des élèves sont les plus faibles dans les épreuves obligatoires de production écrite (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2013). Selon l'analyse qu'en ont faite Boivin et Pinsonneault (2018), on compte environ 11,83 erreurs de syntaxe et de ponctuation par 100 mots dans les textes produits en 4e année primaire (9-10 ans), et jusqu'à 3,87 erreurs par 100 mots en 5e secondaire (16-17 ans). Selon cette même étude, la construction de phrases simples et de phrases complexes ainsi que leur ponctuation demeurent un enjeu important pour les élèves tout au long de la scolarité obligatoire.

Lorsque les causes de ce faible taux de réussite sont évoquées, il en ressort le peu de matériel didactique disponible pour un enseignement explicite et intégré des notions de syntaxe et de ponctuation permettant leur transfert en production écrite, ainsi que l'incertitude de nombreux enseignant·es en ce qui a trait à ces notions, notamment le concept de phrase, dont les critères de définition sont multiples, peu opératoires et parfois contradictoires (Béguelin, 2000; Nadeau et al., 2020a; Paolacci & Rossi-Gensane, 2012). Qui plus est, cette perception initiale de la syntaxe et de la ponctuation comme étant des objets linguistiques et didactiques flous (Béguelin, 2000; Dufour & Chartrand, 2014; Nadeau et al. 2020b; Paolacci & Rossi-Gensane, 2012) peut agir comme un obstacle pour les enseignant·es, et ainsi contribuer à l'inconfort de l'apprentissage professionnel, ralentissant le processus et limitant le transfert dans les pratiques en classe. D'ailleurs, il a été établi que la confiance des enseignant·es envers leur maitrise des contenus grammaticaux, c'est-à-dire leurs connaissances métalinguistiques, est reliée à leur disposition à s'engager dans de nouvelles pratiques d'enseignement grammatical (Borg, 2015; Lemay & Gauvin, 2020). Or, la formation initiale semble insuffisante pour préparer les enseignant·es à enseigner la grammaire, notamment la syntaxe et la ponctuation, et la formation continue devient dès lors nécessaire (Dufour & Chartrand, 2014). C'est la raison pour laquelle notre équipe de recherche (Nadeau et al., 2020a) avait mené une étude antérieure visant la création et la validation d'une séquence didactique pour soutenir les enseignant·es dans leur enseignement de la syntaxe et de la ponctuation.

En outre, la gestion organisationnelle des écoles et des centres de services scolaires ne permet pas toujours de respecter toutes les conditions efficaces du développement professionnel, faute de ressources et de temps (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Fortier, 2022). Les formations offertes sont généralement de courte durée et magistrales, ce qui nuit à un apprentissage durable et transposable aux pratiques pédagogiques ou didactiques.

Par ailleurs, les activités habituelles de mobilisation des connaissances issues de recherches en éducation ne sont pas optimales. Plusieurs équipes de recherche offrent de courts ateliers lors de congrès professionnels, permettant tout au plus une curiosité envers l'objet de la formation (Marion & Houlfort, 2015). Il est aussi fréquent de constater des dépôts de documents en ligne, sur des sites internet, par exemple, ce qui correspond seulement à une consommation passive des données de la recherche pour l'usager·ère, c'est-à-dire le niveau le plus faible du continuum d'usages des technologies en soutien à

l'enseignement-apprentissage de Romero et al. (2017). Ce continuum des différents usages de technologies de l'information et de la communication invite à limiter la consommation passive (ou même interactive) pour viser plutôt la création de contenu, la cocréation de contenu et la cocréation participative de connaissances. D'ailleurs, le projet de recherche antérieur de notre équipe (Nadeau et al., 2020a) n'échappe pas à cet enjeu : tout le matériel didactique produit, incluant des capsules explicatives, des guides enseignants ainsi que des exemples de pratiques sur vidéo, avait été déposé sur un groupe Facebook privé (Titre du groupe).

Ainsi, malgré la facilité de partage que permettent les outils numériques, la diffusion plus large de savoirs et de matériels issus de la recherche en didactique du français vers les milieux de pratique demeure un défi important. D'un côté, les enseignant·es se retrouvent parfois noyés par l'offre d'exercices disponibles en ligne, dont la rigueur est souvent discutable (Giguère et al., 2024). De l'autre côté, les chercheur·es n'ont pas nécessairement le temps ni les habiletés graphiques pour concurrencer des fiches clés en main. Conséquemment, les apprentissages professionnels que pourraient permettre certains dispositifs didactiques (Goigoux & Cèbe, 2009) ne sont pas garantis par une diffusion numérique. En effet, la transposition didactique des savoirs grammaticaux issus de recherches (Beacco, 2010; Perrenoud, 2018), même si celles-ci comprennent une importante composante collaborative comme c'était le cas dans la première phase du projet précédent de notre équipe (Nadeau et al., 2020a), constitue un enjeu majeur pour la mobilisation des connaissances, plus encore dans un contexte numérique asynchrone.

Dans le cadre du projet de recherche dont il est question ici, notre équipe avait le souci de reconfigurer la formation à la syntaxe et à la ponctuation de façon à tirer profit des opportunités que peuvent présenter les environnements d'apprentissage numériques asynchrones pour les professionnel·les en éducation, tout en visant un usage technologique plus créatif et participatif. L'étude s'est donc mobilisée autour de deux objectifs : 1- co-élaborer une autoformation numérique comportant des textes didactiques, des activités didactiques et des exemples de pratiques sur vidéo pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation au 3^{e} cycle du primaire et au 1er cycle du secondaire; 2- décrire les effets de la co-élaboration de l'autoformation numérique sur les savoirs linguistiques et didactiques des enseignant·es participant à l'élaboration de l'outil. La présente contribution expose le processus et des réflexions en lien avec le premier objectif. En effet, les résultats ayant été présentés dans d'autres publications, cet article vise plutôt à réfléchir aux enjeux du développement professionnel en littératie à l'ère du numérique (*Literacy Education in the Digital Age)*. Nous expliciterons donc d'abord le cadre conceptuel qui a guidé la méthodologie retenue pour cet objectif.

Cadre conceptuel

Le développement professionnel visant le changement de pratiques d'enseignement grammatical implique plusieurs types de savoirs. Cette section présentera ces savoirs de même que les conditions propices pour que les activités de développement professionnel, incluant les activités numériques, soutiennent efficacement le transfert de ces pratiques en classe. Enfin, la séquence didactique élaborée dans le cadre du projet de recherche antérieur sera brièvement présentée en tant que contenu de l'autoformation numérique.

Apprentissages professionnels en didactique de la grammaire

Comme tout ensemble de notions disciplinaires, la grammaire, pour la discipline scolaire « français », implique à la fois des savoirs scientifiques les décrivant, en l'occurrence des savoirs linguistiques, des principes didactiques pour leur enseignement, ancrés dans la recherche en didactique de la grammaire, et des gestes professionnels pour la mise en action dans la classe (Bulea Bronckart, 2025; Gauvin & De Croix, 2019).

Savoirs linguistiques

L'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation s'appuie sur des savoirs linguistiques portant sur cet aspect de la grammaire. À ce chapitre, la grammaire pédagogique moderne préconisée entre autres dans les programmes d'études du Québec a introduit de nombreuses notions, comme les groupes syntaxiques ou la fonction de complément de phrase et les manipulations syntaxiques qui en permettent l'identification (Boivin & Pinsonneault, 2008/2019; Chartrand et al., 1999/2011; Riegel et al., 1994/2021). Or, les enseignant·es doivent maitriser ces notions pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, et ce, indépendamment du niveau scolaire d'enseignement.

Plus encore, lors du projet de recherche précédent (Nadeau et al., 2020b), il est apparu que certaines notions grammaticales devenaient nécessaires pour l'analyse des phrases et la résolution de problèmes en syntaxe ou en ponctuation. Ainsi, à la suite de nombreuses observations participantes de l'équipe de recherche dans les diverses classes lors de la phase de conception des dispositifs, deux notions centrales se sont imposées par leur versatilité et leur efficience dans la résolution de problèmes syntaxiques et de ponctuation : les concepts de « phrase graphique »[1] et de « phrase syntaxique »[2]. Une phrase graphique peut être constituée d'une seule phrase syntaxique (il s'agit alors d'une « phrase simple ») ou de plusieurs phrases syntaxiques (phrase devenue « complexe »), lesquelles doivent être obligatoirement reliées par un procédé de jonction de phrases syntaxiques, soit la juxtaposition, la coordination ou la subordination.

Ensuite, pour délimiter les phrases syntaxiques dans les phrases graphiques, il a été nécessaire d'asseoir les manipulations syntaxiques les plus fiables pour identifier les constituants de la phrase syntaxique (par exemple l'encadrement du sujet de la phrase par les marqueurs emphatiques « c'est / ce sont » et « qui », et le remplacement par un pronom personnel sujet si le sujet est réalisé par un groupe syntaxique) ainsi qu'une démarche d'analyse syntaxique en quatre étapes :

1. Identifier chaque verbe conjugué;
2. Identifier chaque sujet;
3. Identifier le(s) complément(s) de phrase, s'il y a lieu;
4. Identifier chaque prédicat.

[1] Le terme « phrase graphique » renvoie à la perspective graphique de la phrase, à savoir ce qui se trouve entre la majuscule et le point.

[2] Le terme « phrase syntaxique » correspond au terme « proposition » utilisé en grammaire scolaire traditionnelle, et se définit par les fonctions syntaxiques de la phrase, soit un sujet et un prédicat, possiblement accompagnés d'un ou de plusieurs complément(s) de phrase.

Au fil des observations en classe, d'autres connaissances grammaticales se sont avérées hautement pertinentes pour mettre en lumière la juxtaposition et la coordination en tant que procédés de jonction de phrases syntaxiques ou de groupes syntaxiques, de façon à mieux conceptualiser l'organisation hiérarchique de la syntaxe française. Pour ce qui est de la subordination comme procédé syntaxique, l'identification de la fonction de la phrase syntaxique subordonnée est apparue très importante pour vérifier la construction de phrases complexes.

Ces savoirs linguistiques peuvent assez bien être déployés dans le cadre d'une formation numérique asynchrone. Toutefois, à ces savoirs linguistiques s'ajoutent des pratiques à développer en conformité avec certains principes validés.

Principes didactiques

L'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation doit également reposer sur des pratiques pédagogiques et didactiques reconnues comme efficaces pour assurer chez les élèves la construction de connaissances transférables en écriture. Ces pratiques sont documentées en didactique de la grammaire depuis une vingtaine d'années et sont ancrées dans une perspective socioconstructiviste (Vygotsky, 1978). Ainsi, les dispositifs d'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation conçus et expérimentés dans le cadre de la recherche précédente (Nadeau et al., 2020a; 2020b) s'appuient sur des principes didactiques inspirés du socioconstructivisme qui avaient déjà été mis en application avec succès dans des dispositifs d'enseignement de l'orthographe grammaticale (Arseneau & Nadeau, 2018; El Hilali et al., 2019; Nadeau & Fisher, 2014; Wilkinson & Nadeau, 2010), soit la phrase dictée du jour et la dictée zéro faute (Cogis et al., 2016).

D'abord, l'importance de la médiation des apprentissages par l'interaction sociale, mise de l'avant par Vygotsky (1978), invite à aménager une portion importante du temps de classe à l'interaction verbale entre les pairs et avec l'enseignant·e lors de la réalisation des activités. Ces interactions permettent un partage de connaissances et de procédures entre les élèves de même que des stratégies de résolution de problèmes liés à l'acte d'écriture (Cogis & Ros, 2003).

Ensuite, la notion d'étayage (*scaffolding* en anglais), également au cœur du socioconstructivisme, s'actualise par différentes stratégies pédagogiques mobilisées par l'enseignant·e pour soutenir les élèves dans leurs verbalisations de phénomènes grammaticaux (Bruner, 1983). Ainsi, l'utilisation de questions ouvertes, la demande de justifications précises et la modélisation de procédures de résolution de problèmes viennent aider les élèves à formuler leurs raisonnements grammaticaux (Myhill & Newman, 2016; Nadeau & Fisher, 2014; Tobola Couchepin et al., 2017).

Enfin, l'utilisation de la langue pour parler de la langue, soit sa fonction métalinguistique selon Jakobson (1963), engage les élèves dans l'activité métalinguistique (Gombert, 2006; Reuter et al., 2013), ce qui permet, entre autres, d'assurer le transfert des connaissances grammaticales construites dans le contexte d'écriture de textes scolaires (Nadeau & Fisher, 2011). Il est à noter que, dans le cadre de ce type de dispositifs didactiques, l'utilisation d'un métalangage précis lors des échanges en classe est essentielle

pour arriver à des raisonnements grammaticaux complets chez les élèves (Fisher & Nadeau, 2014).

Ces principes sont plus difficiles à articuler dans une formation numérique. Ils peuvent en revanche être illustrés par des gestes professionnels.

Gestes professionnels

Ces deux ensembles d'apprentissages, c'est-à-dire à la fois au plan des principes didactiques et des savoirs linguistiques, sont en fait complémentaires, et ils s'actualisent à travers des gestes didactiques que nous avons conceptualisés à travers plusieurs itérations d'observation de pratiques de classe et d'analyse (Giguère et al., 2025).

Tout comme lors de l'animation de dictées métacognitives et interactives (Cogis et al., 2016), l'enseignant·e joue un rôle crucial pour assurer l'efficacité du dispositif didactique, ce qui demande l'appropriation de gestes professionnels bien définis. En premier lieu, l'enseignant·e favorise la parole des élèves et se met à leur écoute en évitant de donner (verbalement ou autrement) des signes d'approbation ou de désapprobation de leurs hypothèses. Cette posture de neutralité permet aux élèves de s'exprimer sans crainte de jugement, mais aussi de donner du temps à la réflexion en ne validant (ou n'invalidant) pas prématurément une analyse. En même temps, l'enseignant·e joue un rôle actif en reformulant les propos émis, en résumant, en relevant une contradiction, autant de moyens qui contribuent à l'intercompréhension et encouragent la participation.

Un geste très important est d'amener l'élève, par des questions ouvertes, à aller au bout de son idée et à en vérifier le bien-fondé : *Qu'est-ce qui te fait dire que c'est…? Comment peux-tu vérifier qu'il s'agit bien de…?* Dans ce cadre, les connaissances grammaticales de l'enseignant·e lui permettent de guider les élèves dans l'utilisation des manipulations syntaxiques pour prouver une analyse et de recourir à un métalangage précis pour nommer les éléments de la langue et les opérations en cause. Il est aussi essentiel pour l'enseignant·e de fournir des explications justes et bien dosées. Enfin, une bonne compréhension du sens du dispositif se manifeste chez l'enseignant·e qui exige des preuves d'analyse, donne des pistes sans donner la réponse, modélise adéquatement le raisonnement et formule en fin d'activité les savoirs à retenir.

Dans le cadre du projet de recherche visant la co-élaboration d'une autoformation numérique sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, tous ces aspects de l'agir enseignant (linguistique, didactique et professionnel) devaient se transposer dans un dispositif de développement professionnel. Les recherches des dernières deux décennies ont permis d'établir les caractéristiques pour optimiser ses effets, entre autres en exploitant des exemples de pratiques sur vidéo et en offrant des questionnaires de régulation à des moments-clés. Cette force du numérique était toutefois limitée par l'absence d'interactions entre les participant·es, caractéristique de la modalité asynchrone.

Conditions d'efficacité de dispositifs de développement professionnel

Afin de soutenir ce double apprentissage, les activités de développement professionnel devraient s'appuyer sur des conditions d'efficacité proposées par des recherches en formation continue. Selon Darling-Hammond et al. (2009), les formations dites efficaces doivent être : 1- centrées sur un objet précis du curriculum, 2- étendues dans le temps et 3- ouvertes à un partage d'expertise (Darling-Hammond et al., 2009). La synthèse des connaissances menée par Richard (2017) et son équipe ajoute que ces formations doivent être offertes par une personne dont l'expertise est reconnue. En ce sens, la première étude menée par notre équipe respectait ces conditions.

D'autres études ont mis en évidence des dimensions du développement professionnel et de la pratique réflexive propres aux personnes engagées dans ce cheminement. Pour Shulman et Shulman (2004), quatre dimensions doivent évoluer simultanément pour soutenir la pratique réflexive nécessaire au changement de pratiques : il s'agit de la vision, soit l'ensemble des croyances et des attitudes de la personne envers un objet professionnel, les savoirs, les pratiques et l'engagement, soit l'élan vers l'expérimentation en classe (Shulman & Shulman, 2004). Tenir compte de ces quatre dimensions dans le design des activités de développement professionnel permettrait une meilleure transposition. Or, les formations sont souvent centrées sur les savoirs, négligeant les autres dimensions et freinant souvent les essais. Ainsi, afin de soutenir le développement de la vision et de l'engagement, Guskey et Yoon (2009) suggèrent que la constatation des effets de l'objet de la formation sur l'apprentissage des élèves offre une certaine légitimité auprès des enseignant·es. C'est notamment pour cette raison que l'exploitation d'exemples de pratiques sur vidéo lors d'activités de développement professionnel s'avère utile. En effet, lorsque les enseignant·es voient chez les élèves de la vidéo des comportements qu'ils souhaiteraient obtenir dans leur classe, cela a un effet vicariant et engageant (Brunvand, 2010).

De plus, Giguère et al. (2016) ont soumis l'idée que l'offre de matériel prêt à l'emploi pourrait être considérée comme un accélérateur d'expérimentations, favorisant l'engagement dans le développement de ses pratiques. En effet, cela permettrait une mise en action plus rapide que si les enseignant·es avaient à concevoir leurs activités. Toutefois, ce matériel doit s'avérer suffisamment proche des pratiques des enseignant·es (Goigoux & Cèbe, 2009) pour être intégré de manière harmonieuse et efficace. L'approche de conception continuée dans l'usage, soit l'ajustement continu du matériel en fonction de la réception qu'en font les enseignant·es permet de le rendre non seulement accessible, mais utilisé de la manière avec laquelle il a été conçu. Ces conditions ont été prises en compte dans la conception de l'autoformation numérique.

Pour mieux contextualiser l'étude qui fait l'objet du présent article, nous présenterons brièvement le projet de recherche précédent dont il est directement issu.

Aperçu du projet de recherche antérieur

Dans le cadre du projet de recherche précédent (Giguère et al., 2025; Nadeau et al., 2020a), les recommandations pour le développement professionnel explicitées plus haut avaient été respectées lors de la phase de conception et d'ajustement de trois dispositifs

didactiques innovants pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, en suivant une démarche de conception continuée dans l'usage inspirée des travaux de Goigoux et Cèbe (2009). Ces dispositifs ont ensuite été organisés en une séquence didactique d'une vingtaine d'activités étalées au cours d'une année scolaire.

Premier dispositif : Qu'est-ce qu'une phrase?

Les premières activités ciblaient la clarification progressive des concepts de phrase graphique et de phrase syntaxique à l'aide de la manipulation de cartons sur lesquels sont imprimés des groupes de mots correspondant aux constituants de la phrase syntaxique, des conjonctions ou des signes de ponctuation. En suivant une démarche inductive, les élèves doivent suivre des consignes précises pour manipuler les cartons et ainsi mettre au jour, de façon progressive les constituants obligatoires de la phrase syntaxique (sujet et prédicat), les caractères facultatifs et mobiles du complément de phrase et l'emploi obligatoire de la virgule pour en indiquer le déplacement et enfin la présence obligatoire d'un procédé de jonction lorsqu'une phrase graphique comprend plus d'une phrase syntaxique. Cette démarche permet également de réviser les manipulations syntaxiques les plus fiables nécessaires pour l'analyse d'une phrase syntaxique (voir supra).

Une fois les notions de phrase syntaxique et de phrase graphique comprises et les manipulations syntaxiques pour l'analyse syntaxique révisées, les enseignant·es pouvaient commencer à introduire des activités du deuxième dispositif didactique, soit la ponctuation négociée.

Deuxième dispositif : ponctuation négociée

À la manière de la démarche utilisée pour guider une activité de phrase dictée du jour (Cogis et al., 2016), la ponctuation négociée permet de confronter les diverses conceptions grammaticales individuelles des élèves d'une classe pour retenir les graphies correctes par un processus collaboratif d'élimination d'hypothèses.

Ainsi, dans un premier temps, les élèves sont invités à ajouter, individuellement, les signes de ponctuation (incluant la majuscule en début de phrase graphique) sur un court extrait de texte non ponctué (voir l'exemple en annexe). Par la suite, l'enseignant·e reporte au tableau l'ensemble des signes de ponctuation proposés par les élèves, sans jugement ni réaction. Commence alors la discussion métalinguistique en grand groupe, l'étape la plus longue et la plus importante de l'activité, pendant laquelle l'enseignant·e soutient les élèves dans la verbalisation de leurs raisonnements grammaticaux qui permettent de justifier (ou non) l'emploi de chaque signe de ponctuation proposé. Pour terminer, les élèves sélectionnent un cas d'emploi de la ponctuation intéressant qui a été abordé pendant la discussion métalinguistique et le notent dans un espace « à retenir » de leur cahier.

Après quelques activités de ponctuation négociée, l'enseignant·e peut proposer aux élèves des activités du troisième type de dispositif didactique, soit la combinaison de phrases libre.

Troisième dispositif : la combinaison de phrases libre

D'abord apparue dans des cahiers ciblant le développement de la compétence à écrire en anglais langue d'enseignement aux États-Unis vers la fin des années 1960 (Saddler, 2019), la combinaison de phrases est un dispositif permettant de développer progressivement la complexité syntaxique à l'écrit, laquelle s'observe tant par l'élaboration que par la variété des groupes syntaxiques et des phrases graphiques (Lu & Ai, 2015; Ortega, 2015). Le principe de base est le suivant : on propose aux élèves une série de courtes phrases simples, qu'ils doivent combiner en une seule phrase graphique. Les élèves peuvent changer l'ordre des courtes phrases données, enlever des mots, en ajouter ou encore changer la forme des mots. De plus, ils doivent systématiquement proposer deux combinaisons différentes, de manière à encourager la prise de risques syntaxiques et la créativité.

Par exemple, à partir des phrases ci-dessous, un élève pourrait produire la phrase combinée « Sophie, la jeune gardienne, sonne à la porte de la maison sombre. » ou encore « C'est à la porte de la maison sombre que Sophie, une jeune gardienne, vient sonner. »

1) Une gardienne sonne à la porte de la maison.
2) La gardienne est jeune.
3) La gardienne s'appelle Sophie.
4) La maison est sombre.

En classe, les élèves rédigent d'abord, individuellement, deux combinaisons différentes. L'enseignant·e sélectionne ensuite deux phrases combinées pour les analyser en grand groupe au tableau. Pendant cette discussion métalinguistique, les élèves sont amenés à identifier les changements syntaxiques qui ont permis la combinaison et à justifier leur analyse au moyen de manipulations syntaxiques et de termes de métalangage précis. Comme pour le dispositif de ponctuation négociée, après cette analyse, les élèves retiennent un procédé syntaxique à noter dans la section « À retenir » de leur cahier.

Diffusion de la séquence didactique

Pour diffuser le matériel didactique créé pour la séquence didactique, il avait été décidé d'utiliser un groupe Facebook privé déjà établi pour la diffusion d'un projet de recherche qui avait porté sur les dictées métacognitives et interactives (Nadeau & Fisher, 2014). Le nouveau matériel pour la séquence didactique sur la syntaxe et la ponctuation comprenait : un cahier d'apprentissage pour le 3^{e} cycle du primaire (10-12 ans) accompagné d'un guide enseignant, un autre cahier d'apprentissage avec guide enseignant pour le 1er cycle du secondaire (12-14 ans), une présentation visuelle narrée de la séquence complète, un fichier de groupes de mots à imprimer sur des cartons de couleur pour l'activité sur la phrase, des vidéos de classe démontrant l'animation d'activités de ponctuation négociée et de combinaison de phrases, une affiche de classe reprenant la démarche d'analyse syntaxique préconisée pour régler des problèmes de syntaxe ou de ponctuation et un tableau recensant les procédés de combinaison de phrases les plus fréquents.

La seconde phase de ce projet de recherche antérieur visait à mesurer les effets de la séquence didactique sur la maîtrise de la syntaxe et de la ponctuation chez les élèves en

production écrite libre dans le cadre d'un devis quasi-expérimental. Les résultats de cette étude ayant été positifs (Nadeau et al., 2020a), la même équipe de recherche s'est engagée dans un nouveau projet, dont il est question ici et dont le premier objectif, rappelons-le, était de transposer la séquence didactique expérimentée sous forme d'autoformation numérique.

Devis méthodologique

C'est par le biais d'une recherche-développement (Bergeron & Rousseau, 2021; Loiselle & Harvey, 2007) s'étalant sur quatre ans (Giguère et al., 2025) que la co-élaboration de l'autoformation a pris forme. Lors de la première année, huit enseignant·es de 3e cycle du primaire ou de 1er cycle du secondaire d'un même centre de services scolaire (CSS) ont expérimenté le matériel fourni sur le groupe Facebook à la suite d'une courte formation d'une journée.

Les huit personnes ont ensuite été accompagnées par la chercheuse principale et deux conseillères pédagogiques à six reprises pendant l'année scolaire. Chaque accompagnement a pris la forme d'un co-enseignement débutant principalement par de l'observation et se poursuivant parfois avec de l'intervention « à la demande », souvent lors de moments d'hésitation pour l'analyse d'une proposition d'élève. Chaque accompagnement était également suivi d'un échange portant sur les bons gestes didactiques déployés et les défis à propos de gestes à développer. Les observations au sujet des gestes didactiques provenaient à la fois de la chercheuse, des conseillères pédagogiques ou de l'enseignant·e. Au cours de la deuxième année du projet, six des participant·es ont poursuivi leur implication dans le projet, toujours à l'aide du matériel fourni par l'équipe de recherche ; un seul accompagnement a été réalisé dans chaque classe.

En parallèle, trois rencontres collectives ont été tenues durant ces deux années pour discuter des leviers et des obstacles à la mise en application des activités de la séquence didactique, ce qui a permis à l'équipe de recherche d'effectuer une première boucle de validation en ajustant d'abord le matériel en fonction des commentaires fournis. De plus, de nombreux tournages en classe ainsi que des entrevues avec les enseignant·es ont été réalisés afin de servir au développement d'outils pour l'autoformation numérique.

Lors de la troisième année du projet, l'équipe de recherche a procédé à la co-élaboration de l'autoformation en tant que telle et à sa mise en ligne par le partenaire CADRE21. Pendant la quatrième et dernière année du projet, l'équipe de recherche a sollicité des utilisateur·rices potentiels, des personnes expertes de la didactique de la grammaire et du développement professionnel, de même que des participant·es du projet pour suivre l'autoformation et la commenter grâce à un questionnaire en ligne. À l'aide des commentaires reçus, l'équipe a pu procéder à l'ajustement de l'autoformation pour en fournir une version mieux adaptée aux besoins évoqués par les différentes populations (deuxième boucle de validation). Par exemple, des intentions d'écoute ont été ajoutées aux exemples sur vidéo et des corrections ont été apportées à des problématiques informatiques.

Occasions et défis liés à la co-élaboration de l'autoformation numérique

Dans le but de rendre plus accessible la séquence didactique préalablement validée, le format d'autoformation numérique a été privilégié pour de multiples raisons, mais a également posé divers défis.

Occasions d'amélioration créées grâce à la co-élaboration de l'autoformation numérique

Le projet de transposition de la séquence didactique en autoformation numérique a permis plusieurs avantages, dont une accessibilité plus grande, une bonification des documents existants, la création d'outils de transfert, dont des exemples sur vidéo, et l'ajout de questions d'autorégulation et de réflexion.

Accessibilité élargie de la séquence didactique

D'abord, l'accessibilité de l'autoformation numérique sur Internet permet une diffusion à un plus large public, surtout lorsqu'elle est gratuite, ce que promettait le partenariat avec CADRE21, un organisme à but non lucratif proposant déjà diverses autoformations numériques pour le milieu de l'éducation ainsi que des badges de développement professionnel reconnus par le ministère de l'Éducation (au Québec et dans certaines provinces canadiennes). Ensuite, la modalité asynchrone de l'autoformation numérique permet d'y avoir accès en tout temps et en tout lieu, pour autant qu'on ait accès à une connexion internet. Elle assure aussi à l'équipe de recherche un meilleur contrôle du contenu diffusé.

Mise à jour et bonification des documents existants

En effet, il est normal, lors de la transposition didactique habituelle de connaissances issues de la recherche par des agents multiplicateurs tels que les conseiller·ères pédagogiques, que certains éléments clés soient laissés de côté ou transformés, sans processus de validation par la recherche, produisant ainsi des décalages inégaux entre les savoirs savants, les savoirs à enseigner, les savoirs enseignés et, ultimement, les savoirs appris (Beacco, 2010; Perrenoud, 2018). Par ailleurs, afin d'assurer une certaine cohérence et une clarté nécessaires à une formation autoportante, un morcellement et une articulation des savoirs nécessaires à la mise en œuvre de la séquence en classe ont été nécessaires. Ce travail de révision a permis une mise à jour importante et une bonification du matériel didactique mis à la disposition des enseignant·es. Par exemple, en lien avec le dispositif didactique de la combinaison de phrases libre, lors des rencontres de concertation, les enseignant·es ont mentionné, entre autres, qu'ils ne comprenaient pas bien le tableau décrivant les procédés de combinaison censé les soutenir dans l'analyse des phrases combinées de leurs élèves lors de la discussion métalinguistique collective. En explicitant leur manière de le lire, les participant·es du projet ont permis à l'équipe de recherche de reconfigurer ce tableau pour le rendre plus convivial, compréhensible et accessible. De plus, la subvention de recherche obtenue pour la réalisation de ce projet a permis l'embauche d'une graphiste pour rendre les documents plus professionnels et visuellement agréables à consulter.

Création d'outils soutenant la mobilisation des connaissances

En parallèle, à la suite de nombreuses observations en classe durant les deux projets de recherche et de l'analyse de vidéos de classe, l'équipe de recherche a identifié des gestes didactiques clés pour la mise en œuvre, à nouveau, de chacun des trois dispositifs didactiques. Pour leur appropriation au sein de l'autoformation numérique, nous avons pu miser sur les vidéos de classe afin d'exemplifier ces gestes au profit des utilisateur·rices. Cependant, bien que ces vidéos soient riches d'enseignement professionnel (Giguère, 2015), il nous a fallu extraire de courts segments pour illustrer les gestes didactiques, opération qui a comme conséquence de décontextualiser les extraits vidéo, amenuisant ainsi leur pertinence comme outil de formation continue. Pour pallier ce nouveau problème, nous avons choisi d'intégrer également les vidéos de classe complètes, comme première entrée dans chacun des dispositifs de la séquence. De plus, les participant·es ont témoigné des éléments qu'ils apprécient retrouver dans des formations asynchrones (des capsules de modelage, des témoignages d'enseignant·es, des exemples sur vidéo, etc.), ce qui a mobilisé l'équipe – ainsi qu'une équipe de tournage – dans l'ajout de nombreux éléments pour l'autoformation. Enfin, l'équipe de recherche a pu bonifier la documentation, entre autres en proposant des pistes pour la sélection des phrases combinées pour l'analyse en grand groupe, un geste invisible qui avait soulevé des questionnements durant les séances d'accompagnement.

Ajout de questions d'autorégulation et de réflexion

Alors qu'une formation continue en grand groupe permet rarement de vérifier les connaissances acquises par l'ensemble des participant·es, une autoformation numérique, habituellement complétée de façon individuelle, se prête bien à des questions d'autorégulation grâce auxquelles chaque utilisateur·rice pourra s'autoévaluer. Ainsi, plusieurs séries de questions – ciblant des savoirs linguistiques et didactiques clés – ont été créées et ajoutées au fil de l'autoformation. Ces questions, à choix multiple, sont inspirées d'interactions réelles en salle de classe, telles qu'entendues lors des nombreuses observations participatives des membres de l'équipe lors de la recherche précédente. De plus, pour terminer un des modules de l'autoformation numérique et obtenir un badge, l'utilisateur·rice doit répondre à trois questions de réflexion visant à vérifier sa compréhension des contenus et leur portée pour son enseignement (voir figure 1 ci-dessous).

Figure 1. Exemples de questions de réflexion pour l'obtention d'un badge validant un des modules de l'autoformation

Les réponses à ces questions font ensuite l'objet d'une validation par une personne qualifiée chez le partenaire Cadre21 et elles restent affichées publiquement sur le portfolio professionnel de l'utilisateur·rice. Ces deux éléments assurent, dans une certaine mesure, un engagement métacognitif au regard des savoirs linguistiques et didactiques de l'autoformation.

Ainsi, globalement, la co-élaboration de l'autoformation numérique a permis de rehausser considérablement la qualité de l'appareil de mobilisation des connaissances issues du projet de recherche précédent. Cela dit, à cet avantage indéniable correspondent des défis auxquels l'équipe a dû longuement réfléchir.

Défis associés à la co-élaboration d'une autoformation numérique

Les défis qu'a présenté le projet de co-élaboration de cette autoformation numérique, visant à transposer le fruit d'un projet de recherche précédent à des fins de formation asynchrone et individuelle, sont nombreux et touchent différents aspects. Ainsi, des ajustements et des compromis ont été nécessaires en lien avec l'organisation des contenus, les discussions métalinguistiques, la prise en compte des connaissances antérieures des utilisateur·rices, l'application des principes didactiques mis de l'avant dans l'autoformation et la mise en œuvre effective d'une démarche de co-élaboration.

Réorganisation des contenus

Le premier défi auquel l'équipe de recherche a été confrontée touche l'organisation des autoformations du partenaire CADRE21. Le niveau « Explorateur » vise l'acquisition de savoirs (ici, linguistiques et didactiques), alors que le niveau « Architecte » vise la validation d'expérimentations en classe. Le niveau « Virtuose » permet aux participant·es de s'appuyer sur les niveaux précédents pour développer leurs propres outils, et le niveau « Leader », d'être en soutien à d'autres collègues du milieu scolaire. Le système de badges permet enfin une reconnaissance par les organisations scolaires du temps investi de manière autonome dans son développement professionnel.

Or, les contenus pour maitriser la séquence didactique, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs linguistiques (voir section 2.1.1) et didactiques (voir section 2.1.2), semblaient trop considérables pour constituer un seul niveau Explorateur; le temps nécessaire pour parcourir l'ensemble de ces contenus nous semblait excessif. Nous avons donc négocié avec CADRE21 pour déconstruire le parcours habituel des autoformations numériques disponibles (voir figure 2 ci-dessous). Ainsi, les utilisateur·trices de l'autoformation numérique doivent compléter un niveau « Explorateur » et un niveau « Architecte » pour chacun des trois dispositifs didactiques de la séquence, avant de passer au niveau « Virtuose » et, éventuellement, au niveau « Leader ». Cela multiplie le nombre de badges accordés par l'organisme, mais raccourcit le temps investi dans chacun des niveaux.

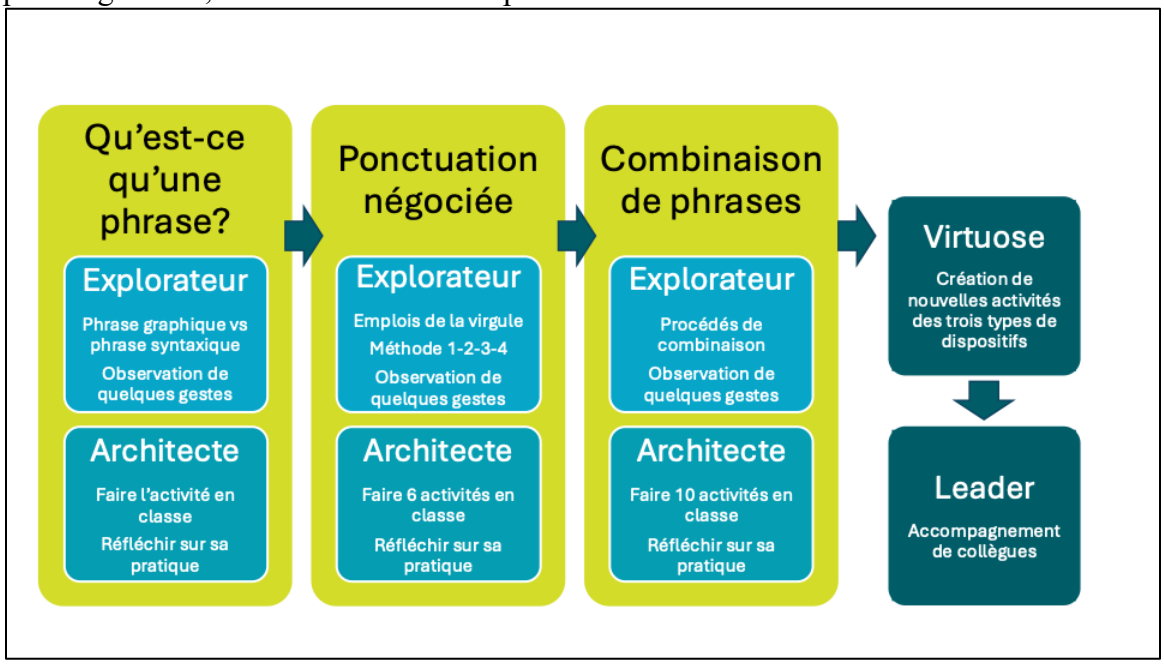

Figure 2. Aperçu de l'autoformation numérique en fonction des quatre niveaux de CADRE21

Comme on le voit sur la Figure 2, un découpage des savoirs linguistiques et didactiques a été nécessaire. Ainsi, en collaboration avec les participant·es du projet de recherche, les connaissances grammaticales nécessaires pour la mise en œuvre de chacun des trois dispositifs ont été identifiées. En lien avec le premier dispositif (Qu'est-ce qu'une

phrase?), les concepts suivants ont été jugés nécessaires : phrase syntaxique et phrase graphique; constituants de la phrase syntaxique (sujet, prédicat et complément de phrase) ainsi que les manipulations syntaxiques pour identifier chacun d'eux; les trois grands procédés de jonction de phrases syntaxiques que sont la juxtaposition la coordination et la subordination. Pour s'approprier le deuxième dispositif, soit la ponctuation négociée, en plus d'intégrer les connaissances grammaticales liées au premier dispositif, il est nécessaire de bien comprendre les principaux emplois de la virgule ainsi que les étapes de la démarche d'analyse d'une phrase syntaxique (voir supra). Pour ce qui est du troisième dispositif, la combinaison de phrases libre, il s'agit d'ajouter à ces connaissances les divers procédés de combinaison et de transformation de courtes phrases syntaxiques en phrases graphiques plus complexes (et bien ponctuées).

Discussions métalinguistiques limitées

Un deuxième défi que représente l'autoformation comme modalité d'apprentissage professionnel est alors apparu : les discussions métalinguistiques riches pour l'appropriation de ces connaissances pendant les formations en personne et les observations participantes, durant les phases d'accompagnement des deux projets de recherche, sont impossibles à reproduire dans une autoformation numérique asynchrone. Par exemple, le réflexe de proposer des exercices au fil de l'autoformation entre en contradiction avec les fondements des activités de discussion métalinguistique mises de l'avant dans la séquence. En effet, les exercices grammaticaux traditionnels, qui ciblent surtout le repérage et l'identification ou l'étiquetage (Nadeau & Fisher, 2006), s'éloignent des situations réelles de production langagière. Il a donc fallu faire d'importants compromis et accepter de créer des exercices d'application de connaissances sous la forme de questions à choix multiple, d'association de concepts et d'exemples de phrases décontextualisées, mais réalistes.

Prise en compte des connaissances antérieures

Le troisième défi associé à une autoformation numérique asynchrone consiste à tenter d'identifier le point de départ des connaissances des utilisateur·rices afin de proposer des apprentissages se situant dans une zone de développement proximale (Vygotsky, 1978). Développant des apprentissages importants (savoirs linguistiques, didactiques et pédagogiques), l'autoformation doit s'assurer de proposer des activités qui répondent aux besoins d'une variété d'enseignant·es pour optimiser leur expérience et favoriser des transpositions en classe. De plus, le temps d'attention en ligne en mode asynchrone est généralement plus court qu'en présence, d'où l'importance de varier les activités et de tenir compte de leur durée.

Application des principes didactiques

Le quatrième défi qui a été rencontré par l'équipe de recherche a touché à la collision entre les principes didactiques mis de l'avant dans la séquence didactique (pratiques essentiellement interactives, inductives et métacognitives) et les moyens choisis dans l'autoformation (démarche de formation déductive). Par exemple, plutôt que de faire vivre les dispositifs proposés aux enseignant·es lors de formations en présence, l'autoformation propose des extraits sur vidéo et des questionnaires d'autorégulation (questions à choix multiple); l'interaction avec les contenus s'en voit donc limitée. De plus, l'accompagnement en classe disparait de l'équation du développement professionnel. Afin

de soutenir la transposition des pratiques en classe, ce sont les exemples sur vidéo qui font office de regard externe permettant de réguler sa pratique. Or, l'accompagnement pourrait s'avérer nécessaire pour certaines personnes dont les apprentissages sont plus éloignés de leurs savoirs et de leurs pratiques habituelles.

Mise en œuvre effective de la co-élaboration

Un dernier défi important a questionné l'équipe de recherche, soit la visée collaborative de l'élaboration de l'autoformation. Bien que souhaitée, une véritable co-élaboration n'a pas pu être mise en place en raison de la disponibilité restreinte du personnel enseignant. Il avait été prévu que l'équipe de recherche construise des parties de l'autoformation au cours de la deuxième année du projet et que les enseignant·es commentent les outils créés ou adaptés au fur et à mesure. Cette simultanéité n'a pas été possible en raison de contraintes autant du côté de l'équipe de recherche que de celui du milieu scolaire. Au mieux, nous avons collaboré ou, à tout le moins, écouté et intégré les besoins exprimés.

Conclusion

La co-élaboration d'une autoformation numérique se sera avérée un travail de transposition didactique d'envergure, conjuguant différentes perspectives, nécessités et contraintes de toutes les personnes impliquées, incluant le partenaire hébergeant ladite autoformation numérique. De nombreux défis auront ainsi ponctué ce travail : d'abord, le fait de ne pas pouvoir tenir compte des connaissances antérieures des enseignant·es utilisateurs empêche de cibler adéquatement leur zone proximale de développement; ensuite, l'articulation des apprentissages professionnels nécessaires à la mise en œuvre des trois dispositifs didactiques de la séquence aura constitué un véritable casse-tête, ces apprentissages étant quadruples (à la fois sur les plan des savoirs et des pratiques, à la fois grammaticales et didactiques); enfin, les tensions entre les possibilités didactiques de l'autoformation numérique asynchrone et les principes didactiques mis de l'avant dans la séquence auront certainement forcé plusieurs compromis.

Malgré ses limites, le format de l'autoformation numérique facilite les occasions de développement professionnel à plus grande échelle, grâce à sa diffusion plus large et son accessibilité en tout temps. Ensuite, le travail de transposition didactique rendu obligatoire pour le morcellement et l'articulation des savoirs et pratiques métalinguistiques et didactiques a permis une réflexion plus profonde sur ces objets ainsi qu'une mise à jour du matériel didactique créé, grâce à une deuxième boucle de recherche-développement (Loiselle & Harvey, 2007) et au travail d'une graphiste. En effet, à travers la suite de transformations qui s'est opérée, il y a certes eu « des décontextualisations, des simplifications, des déperditions, des schématisations, parfois des trahisons, mais aussi [et surtout, dirons-nous,] des émergences », comme l'exprime Perrenoud (2018, p. 69).

Ensuite, le projet de co-élaboration de l'autoformation numérique constitue assurément, en soi, une « utilisation créative des technologies qui implique l'idéation et le développement de solutions créatives (originales, pertinentes et efficaces) » (Romero et al., 2017, p. 7), mais comme nous l'avons exposé, cette co-élaboration est demeurée limitée à une certaine forme de collaboration.

Cela dit, les apprentissages professionnels ainsi diffusés sont plus contrôlés par l'équipe de co-élaboration que s'ils étaient transmis par différents agents multiplicateurs. D'ailleurs, en libérant ces agents (surtout des conseiller·ères pédagogiques en contexte scolaire québécois) de la responsabilité d'enseigner ces contenus, leur temps de travail s'en trouve optimisé, étant concentré sur l'accompagnement des enseignant·es utilisateurs aux niveaux « Architecte » de l'autoformation numérique. Enfin, le numérique et la modalité asynchrone ont permis l'intégration de vidéos, des outils de développement professionnel à haut potentiel (Giguère, 2015), notamment pour l'exemplification de gestes professionnels et du déroulement des dispositifs didactiques, mais aussi pour partager de précieux témoignages d'enseignant·es sur leur expérience dans la mise en œuvre des dispositifs didactiques dans leur propre milieu et sur leur expertise ainsi développée.

Le concept de classe inversée ici appliqué à la formation continue permettrait d'ailleurs de « soutenir l'audace et la créativité chez [l'enseignant·e] » (Romero et al., 2017, p. 138). En effet, on ne peut nier que la simple diffusion de matériel didactique ne constitue pas nécessairement une affordance pour tous les enseignant·es, mais l'autoformation numérique, grâce, entre autres, à l'intégration d'exemples de pratiques sur vidéo, permet mieux de s'approprier les dispositifs didactiques, incluant les gestes professionnels associés à la séquence expérimentée.

Cependant, ce type de dispositif de formation continue se prête difficilement à un apprentissage par l'exemple. Ainsi, les principes didactiques mis de l'avant dans l'autoformation pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation ne sont pas vécus par les usage·ères comme ils le seraient autrement dans une formation en présentiel étendue dans le temps. Rappelons rapidement ces principes didactiques : il s'agit essentiellement de mener des interactions verbales entre les pairs; d'offrir un étayage des verbalisations des élèves en posant des questions ouvertes, en modélisant et en soutenant le raisonnement grammatical; de prendre en compte les conceptions transitoires des élèves qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage; de stimuler l'activité métalinguistique; d'exiger l'usage d'un métalangage précis. Seuls les deux derniers éléments de cette liste sont réellement expérimentés par les usager·ères lorsqu'ils complètent le niveau «Explorateur» de l'autoformation.

Dans ce sens, nous choisissons de faire confiance à l'intelligence des éventuels utilisateur·rices de l'autoformation numérique, à savoir des professionnel·les en enseignement. Cela dit, des questions demeurent, notamment les suivantes : Quels outils pourraient également être conçus pour permettre une utilisation optimale de l'autoformation dans les milieux de pratique, par exemple l'exploitation des exemples sur vidéos à des fins interprétatives plutôt qu'illustratives? Quels autres moyens auraient pu être envisagés pour permettre cet apprentissage inductif dans un format asynchrone? De futures recherches pourront permettre de valider d'abord l'effet de l'autoformation numérique à proprement parler, mais également en parallèle avec l'intégration de moments synchrones au fil du parcours numérique ou encore sur l'intégration d'espaces interactifs à même l'autoformation.

Références

Arseneau, R. & Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire ? *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée, 21*(2), 126–153. https://doi.org/10.7202/1058464ar

Beacco, J.-C. (2010). Cadre théorique : la didactique de la grammaire à la croisée des savoirs. Dans *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires* (p. 14-32). Didier.

Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck Duculot.

Bergeron. L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.

Berninger, V. W., Nagy, W. et Beers, S. (2011). Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: Contributions of syntax and transcription to translation. *Reading and Writing, 24*(2), 151-182. doi: 10.1007/s11145-010-9262-y

Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008/2019). *La grammaire moderne. Description grammaticale du français*. Chenelière Éducation.

Boivin, M.-C. et 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. doi.org/10.7202/1050810ar

Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Bloomsbury Academic.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Brunvand, S. (2010). Best Practices for Producing Video Content for Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *10*(2), 247-256. https://citejournal.org/volume-10/issue-2-10/current-practice/best-practices-for-producing-video-content-for-teacher-education

Bulea Bronckart, E. (2025). Articuler grammaire(s) et textualité dans l'enseignement du français langue première : l'enjeu des modèles. *Repères, 71*, 27-44. doi.org/10.4000/14vyo

Chartrand, S. G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999/2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui.* Chenelière Éducation.

Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? In O. Guyon, J.-P. Jaffré, & J. Fijalkow (Eds.*), L'orthographe, une construction cognitive et sociale* (pp. 89-98). Presses universitaires du Mirail.

Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C., Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Chartrand, S.-G. (dir.) *Mieux enseigner la grammaire*. ERPI Éducation. 123-145.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Gouvernement du Québec.

Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, *11*(3), 415-443. doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., et Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. National Staff Development Council.

https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad_0.pdf
Dufour, M.-P. et Chartrand, S. G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 91-99. doi.org/10.3917/lfa.187.0091
El Hilali, G. J., Nadeau, M. et Fisher, C. (2019). L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères, 60*, 45-63. DOI: 10.4000/reperes.2291
Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes du primaire. *Repères, 49*, 169-191. https://doi.org/10.4000/reperes.742
Fortier, M. (2022). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». *Le Devoir*, 14 avril 2022. https://www.ledevoir.com/actualites/education/699261/education-le-defi-d-integrer-les-enseignants-non-legalement-qualifies?
Gauvin, I. et De Croix, S. (2019). Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français. *La Lettre de l'AiRDF, 65*, 9-13. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2019_num_65_1_2273
Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle*. Université de Montréal. Thèse de doctorat inédite. https://doi.org/10.71781/5374
Giguère, M.-H., Arseneau, R., Quevillon Lacasse, C. et Senécal, M.-N. (2024). *Analyser des phrases : le sens a-t-il de l'importance en syntaxe ?* 91e congrès de l'ACFAS. Ottawa, 14 mai 2024.
Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Quevillon Lacasse, C. et Arseneau, R. (2025). *Co-élaboration d'une autoformation numérique pour soutenir le développement professionnel d'enseignant·es en syntaxe et en ponctuation : une recherche-action-développement en milieu défavorisé*. Rapport de recherche remis au FRQSC-Actions concertées.
Giguère, M.-H., Turcotte, C. et Godbout, M.-J. (2016). Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 76*(4), 141-160. https://doi.org/10.3917/nras.076.0141
Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves.* [Conférence de clôture du 9ème colloque international de recherche en éducation et formation (REF)]. Nantes. [en ligne] halshs-00936348
Gombert, J.-É. (2006). Épi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage & pratiques*, 38, 68-76.
Graham, S., Kim, Y.-S., Cao, Y., Lee, J. w., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., & Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology, 115*(7), 1004–1027. https://doi.org/10.1037/edu0000819
Guskey, T. R., et Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90-7, 495-500. https://tguskey.com/wp-content/uploads/Professional-Learning-5-What-Works-in-Professional-Development.pdf

Jakobson, R. (1963). *Les fondations du langage. Essais de linguistique générale*. Les éditions de minuit.

Lemay, R. et Gauvin, I. (2020). Portrait du métalangage utilisé par de futurs enseignants et son impact sur la formation à l'enseignement de la grammaire. *La Lettre de l'AIRD*, (67), 43–46. http://dx.doi.org/10.3406/airdf.2020.2335.

Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives, 27*(1), 40-59. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf

Lu, X. et Ai, H. (2015). Syntactic complexity in college-level English writing: Differences among writers with diverse L1 backgrounds. *Journal of Second Language Writing, 29*, 16-27. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.003

Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, 18*(2), 56-89. doi : https://doi.org/10.7202/1036033ar

Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport [MELS] (2013). *Faits saillants, épreuve obligatoire de fin 3e cycle du primaire (6e année), juin 2013*. Gouvernement du Québec.

Myhill, D. et Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, (80), 177-187. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La nouvelle grammaire, la comprendre et l'enseigner*. Gaétan Morin Éditeur.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *4*(4), 1–31. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446

Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche. FRQSC, Programme Actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte/

Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020a). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3e cycle primaire et 1er cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture*. Rapport de recherche. FRQSC, Québec.

Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C. (2020b). Operationalizing the notion of 'sentence' in french L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 20*, 1-28.

Ortega, L. (2015). Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion. *Journal of Second Language Writing, 29*, 82-94. doi : 10.1016/j.jslw.2015.06.008

Paolacci, V. et Rossi-Gensane. N. (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Juillet 2012, Lyon, France. 341-359. ⟨hal-00983857⟩

Perrenoud, P. (2018). *Développer la pratique réflexive : Dans le métier d'enseignant*. Éditions sociales françaises.

Reuter, Y., Cohen-Axria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.

Richard, M., (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances.* Rapport de recherche, FRQSC.https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/quels-sont-les-modeles-de-formation-continue-les-plus-efficaces-pour-lenseignement-de-la-lecture-et-de-lecriture-chez-les-eleves-du-prescolaire-du-primaire-et-du-secondaire-une-synthese-des-conn/

Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (1994/2021). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.

Romero, M., Parent, S., Deschênes, M. et Cool, J. (2017). L'innovation éducative comme démarche d'amélioration continue. Dans M. Romero, B. Lille et A. Patiño (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle* (p. 127-140). Presses de l'Université du Québec.

Saddler, B. (2019). Sentence Construction. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et M. Hebert (dir.), *Best Practices in Writing Instruction* (3e éd., p. 240–260). The Guilford Press.

Shulman, L. et Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 257-271. https://doi.org/10.1177/0022057409189001-202

Tobola Couchepin, C., Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, (62), 27-31. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2133

Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P. et Larose, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/lenseignement-de-la-grammaire-au-service-du-developpement-de-competences-en-lecture-et-en-ecriture-une-synthese-des-connaissances/

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wilkinson, K. & Nadeau, M. (2010). La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre. *Québec français, (156),* 71–73. https://id.erudit.org/iderudit/61419ac

Biographies des auteurs

Marie-Hélène Giguère est professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à la didactique de la grammaire et de l'écriture, particulièrement à la syntaxe et à la ponctuation. Ses travaux portent également sur le développement professionnel du personnel enseignant et d'accompagnement (conseillères et conseillers pédagogiques). Marie-Hélène est membre de l'association internationale de la recherche en didactique du français (AiRDF), de l'équipe de recherche Apprenant en difficulté et littératie (ADEL) et du collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ).

Dre Claude Quevillon Lacasse est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle s'intéresse au développement de compétences bi-/plurilingues, à la didactique intégrée des langues, à la didactique de la grammaire et de l'écriture, notamment par la littérature jeunesse, et à la formation des enseignantes et enseignants. Elle est l'actuelle rédactrice francophone de la Revue canadienne de l'éducation (RCÉ), membre du conseil d'administration de l'Association québécoise pour l'enseignement du français langue seconde (AQEFLS), et a participé à plusieurs projets de développement professionnel avec des enseignantes et enseignants de langue(s).

Annexe

Exemple d'activité de ponctuation négociée pour le secondaire

Activité de ponctuation F

Voici un extrait tiré d'un livre scientifique jeunesse qui précise ce qu'est l'ADN. Lis-le attentivement pour mieux comprendre la suite.

« Chaque individu porte dans les cellules de son corps son code de fabrication. Ce code se présente sous la forme d'une très longue molécule qui ressemble à une échelle enroulée en spirale. C'est l'ADN (pour Acide DésoxyriboNucléique). »

À faire :

- ✓ **Replace les majuscules de début de phrase et les signes de ponctuation.**
- ✓ **Ne change pas les mots !**

Utilise un crayon de couleur !

voici à quoi ressemble une molécule d'ADN les segments de couleur

qui forment les barreaux de l'échelle correspondent à des molécules

chimiques l'ordre dans lequel ces molécules apparaissent sur la chaîne

d'ADN est très important car il déterminera si un individu aura des doigts

séparés ou palmés un bec crochu ou pointu intéressant n'est-ce pas