



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

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

Chercheuse principale

Marie-Hélène Giguère, Université du Québec à Montréal

Cochercheuses principales

Marie Nadeau, Université du Québec à Montréal

Carole Fisher, Université du Québec à Chicoutimi

Collaboratrices principales

Claude Quevillon Lacasse, Université d'Ottawa

Rosianne Arseneau, Université du Québec à Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2022-OTTA-308069

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littérature

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'éducation (MEQ)

et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ)

Table des matières

Table des matières	1
Remerciements	3
PARTIE A – Contexte de la recherche	4
1. Problématique	4
2. Objectifs poursuivis	7
3. Principales questions de recherche et hypothèses.....	7
PARTIE B – Méthodologie	8
1. Description sommaire du déroulement	8
2. Instruments de collecte de données et analyse	10
3. Présentation et explication des modifications apportées au regard du devis initial	10
PARTIE C – Principaux résultats	11
1. Quels sont les principaux résultats obtenus?	11
1.1. Création de l’autoformation (objectif 1)	11
1.2. Évolution du développement professionnel des enseignantes et enseignants participant à l’étude (objectif 2).....	12
2. Quelles sont les retombées immédiates sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique?	20
3. Quelles sont les principales contributions en termes d’avancement des connaissances?	21
PARTIE D – Pistes de solutions ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche	23
1. Messages clés pour les décideurs, gestionnaires, intervenants	23
2. Quelles sont les limites dans l’interprétation ou l’utilisation des résultats?	25
PARTIE E – Nouvelles pistes de recherches	26
PARTIE F – Références associées au projet de recherche	27
Annexes	29
Liste des tableaux	30
Liste des figures.....	31
Annexe 1 – Cadre conceptuel sur l’enseignement de la syntaxe et de la ponctuation .	32

Annexe 2 – Déroulement de la recherche	41
Annexe 3 – Éthique de la recherche.....	43
Formulaire de consentement à la recherche (questionnaire de validation).....	44
Formulaire de consentement à la recherche (co-élaboration).....	48
Consentement des parents pour réaliser des tournages en classe à des fins d’enseignement et de formation.....	55
Information aux parents de la présence de la chercheuse en classe pour des observations.....	56
Annexe 4 – Échantillons	57
Annexe 5 – Questionnaires de validation « Forms ».....	59
Annexe 6 – Protocoles des entretiens	73
Annexe 7 – Canevas de l’autoformation	77
Annexe 8 – Résultats détaillés du questionnaire de validation	83
Annexe 9 – Modèle de Fisher (soumis)	98
Annexe 10 – grille de codage entretien autoconfrontation et semi-dirigé.....	99
Annexe 11 – Tableaux résultats autoconfrontation (partie 1)	104
Annexe 12 – Tableaux résultats entretien semi-dirigé (extrait de la partie 2).....	110
Annexe 13 – Tableaux résultats entretien semi-dirigé (partie 3).....	114
Annexe 14 – Grille de codage pour la correction explicitée.....	116
Annexe 15 – Tableaux des résultats de la correction explicitée (partie 1)	120
Annexe 16– Tableaux des résultats de la correction explicitée (partie 2)	128
Annexe 17 – Tableaux des résultats de la correction explicitée (partie 3)	132
Annexe 18 – 15 gestes pour enseigner la syntaxe et la ponctuation	135
Annexe 19 – Bibliographie.....	136

Remerciements

La chercheuse principale souhaite remercier toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, à ce projet de recherche-action-développement.

D'abord, **les enseignantes et les enseignants** qui ont participé avec un grand engagement durant les deux premières années du projet, une troisième année pour certaines. L'ouverture dont vous avez fait preuve et l'accueil que vous avez manifesté à l'égard de ce projet est remarquable! Vous avez fait preuve de persévérance dans des situations uniques (dont accueillir une chercheuse masquée tout en désinfectant des bureaux entre les périodes).

Les conseillères pédagogiques ont également représenté un soutien inestimable tant dans l'organisation des rencontres et du recrutement, que dans la participation aux nombreux accompagnements en classe. Vous avez toujours réussi à trouver de la place dans vos agendas pour ces rencontres, ce qui s'est révélé fort précieux pour la suite du développement professionnel dans vos milieux. Audrey Tanguay, Julie Murray et Maryse Beauregard, il serait bien difficile de mener des recherches sans votre apport et votre expertise.

Ensuite, **l'équipe de recherche** a été d'un formidable soutien au développement et à la réflexion dans la mesure du temps que chacune a pu offrir. Marie Nadeau, Carole Fisher, Rosianne Arseneau, Claude Quevillon Lacasse, votre appui à des moments-clés du projet ont permis une évolution optimale des outils et de l'autoformation. Votre rigueur vous honore! Cette équipe n'aurait pas pu fonctionner non plus dans le travail des **étudiantes** qui a aussi été remarquable, que ce soit pour la transcription des entretiens, le codage ou encore la gestion des questionnaires. Merci à Jeanne Bilodeau, Marie-Neige Sénécal, Magalie Paquin-Forest, Julie-Véronique Aubin, Eugénie Bezeau, Josianne Laforest, Noémie Lecompte, Léa Pichon, Noée Thomas-Groulx et Julie Tremblay.

Finalement, la chercheuse tient à remercier ses partenaires. D'abord, **le CSSSH** qui nous a accueillies à bras ouverts; Karina Saint-Germain et Marie-France Bouchard sont des cadres qui croient en la recherche ; le partenariat établi grâce à la Chaire de recherche *Lire, Écrire, Découvrir* représente une ouverture unique et précieuse pour les milieux universitaire et scolaire. Ensuite, notre partenaire **CADRE21**, responsable de la mise en ligne des autoformations, s'est révélé très présent et très souple pour répondre à nos besoins de formation et de développement professionnel. Sébastien Stasse et Pascal Provost ont été des piliers tout au long du développement de l'autoformation. L'équipe de **Graphissimo**, Sylvie Dorval, Raphaëlle Fortier, Jean-Sébastien Duchaine de même que l'équipe du studio **Kabouki**, merci pour l'image visuelle du projet! Enfin, des remerciements particuliers sont dirigés vers le **ministère de l'Éducation** pour le financement de la recherche en partenariat avec le **FRQ - SC** ainsi qu'à l'*Action concertée, Programme de recherche en littératie*.

PARTIE A – Contexte de la recherche

1. Problématique

Les conditions qui orientent le développement professionnel

Le développement professionnel (DP) des enseignantes et enseignants, défini comme étant « le processus d’acquisition des savoirs [notamment par la formation continue] qui provoque, par la suite, des changements chez l’enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005 : 142), demeure un enjeu majeur dans le domaine de l’éducation. Pour favoriser son efficacité, plusieurs conditions doivent être respectées : 1) une durée étendue (environ 50 heures sur plus d’un an) (Darling-Hammond et al., 2009 ; Richard, 2017), 2) la construction de relations professionnelles riches permettant un partage d’expertise (Darling-Hammond et al., 2009 ; Fullan, 2007), 3) une focalisation précise sur un aspect du curriculum en lien avec les besoins des écoles (Darling-Hammond et al., 2009), et 4) un encadrement par des connaissances issues de la recherche, animé par des spécialistes et soutenu par un leadership scolaire (Richard, 2017). Cependant, la majorité des activités de formations répondent peu à ces critères, en raison de contraintes organisationnelles des écoles et des centres de services scolaires (CSS) qui gèrent des ressources limitées (Conseil supérieur de l’éducation - CSE, 2014).

Par ailleurs, sur le plan individuel, pour que des changements de pratiques enseignantes soient effectifs, les formations dites efficaces gagnent à mobiliser simultanément quatre dimensions interdépendantes : savoirs, pratiques, vision et engagement (Shulman et Shulman, 2004). Ces dimensions doivent évoluer simultanément pour assurer un développement professionnel durable.

De plus, les dispositifs de DP doivent permettre aux enseignantes et enseignants de constater des effets sur l'apprentissage des élèves pour que les objets d'apprentissage professionnel acquièrent une certaine légitimité à leurs yeux (Guskey et Yoon, 2009), influençant ainsi leur vision. Ces principes ont guidé les réflexions de l'équipe de recherche dans l'élaboration d'une autoformation numérique pour enseigner la syntaxe et la ponctuation au 3^e cycle du primaire et au 1^{er} cycle du secondaire.

L'objet grammatical de la syntaxe et la ponctuation a été ciblé puisqu'au primaire et au secondaire, outre l'orthographe lexicale et grammaticale, c'est le critère syntaxe et ponctuation (S-P) qui pose le plus problème aux élèves, comme le démontrent deux études réalisées à partir des textes issus des épreuves obligatoires du ministère de l'Éducation (Boivin et Pinsonneault, 2018 ; MELS, 2013).

Outre le fait qu'il s'agisse de savoirs abstraits nécessitant une réflexion soutenue en contexte d'écriture, les pratiques d'enseignement de la S-P pourraient être en cause dans les difficultés persistantes qu'éprouvent les élèves. Peu de matériel efficace sur l'enseignement intégré et appuyé sur les fondements de la recherche en didactique de la grammaire est offert au personnel enseignant, une lacune partagée par les milieux de pratiques. Par ailleurs, la perception initiale des enseignantes et enseignants sur cet objet, souvent considéré flou (comparativement à l'orthographe), peut freiner leur engagement dans la formation (Béguelin, 2000 ; Dufour et Chartrand, 2014, Paolacci et Rossi-Gensane, 2012; Nadeau, et al., 2020a) (voir annexe 1 pour obtenir plus d'informations sur cet aspect). Cette vision peut agir comme un filtre pour les enseignantes et enseignants, et donc contribuer à l'inconfort de l'apprentissage professionnel, ralentissant le processus et limitant le transfert dans les pratiques en classe.

L'étude quasi-expérimentale de Nadeau et al. (2020a) a permis de concevoir et de valider une séquence didactique pour l'enseignement de la S-P en s'appuyant sur des fondements et activités reconnus efficaces en enseignement de la grammaire. Après une année scolaire, les apprentissages en S-P des élèves sont devenus plus explicites, soutenus par des stratégies claires et un métalangage précis, et se sont transférés, dans une certaine mesure, dans leur production écrite (Arseneau et al., 2023 ; Quevillon Lacasse et al., accepté).

Pour permettre la diffusion de la séquence, le matériel, des vidéos et diverses publications sur le sujet avaient été rendu disponibles en environnement numérique, soit dans un groupe Facebook privé (*Dictée 0 faute, phrase du jour, combinaison de phrases et plus...*). Or, l'utilisation passive du numérique (Romero et al., 2015) a questionné l'équipe ; le téléchargement de matériel n'offre pas d'interaction entre la plateforme et les personnes utilisatrices, rendant le DP passif. Il s'avérait donc nécessaire de concevoir une autoformation interactive, permettant aux personnes enseignantes de s'approprier activement les contenus, de s'entraider et de mettre en pratique leurs apprentissages en classe. La co-conception de cette autoformation, intégrant questionnaires, capsules vidéo, exemples pratiques et témoignages, vise à favoriser un apprentissage plus profond et durable.

Face à la pénurie de personnel et au manque de soutien en classe, il devient difficile pour le personnel enseignant de bénéficier d'un accompagnement efficace (CSE, 2014; Fortier, 2022). L'autoformation numérique offre une solution pour pallier ces limites, en permettant une diffusion large, un contrôle du contenu et une articulation progressive des savoirs. Elle facilite aussi la mise à jour continue des ressources via une boucle de recherche-développement. Cependant, pour que cette autoformation soit réellement efficace, il faut

s'assurer que les enseignantes et enseignants soient à l'aise avec les contenus linguistiques et qu'ils puissent vivre des activités interactives, favorisant la résolution collective de problèmes grammaticaux.

L'optimisation du temps de travail des conseillères et conseillers pédagogiques (CP) pourrait ainsi faciliter le soutien en classe pour contrer les défis liés à une autoformation asynchrone, soit la diversité des savoirs de base pour les personnes qui suivent l'autoformation et le soutien nécessaire pour la mise en œuvre de la séquence didactique.

2. Objectifs poursuivis

Le présent projet de recherche-action-développement vise les deux objectifs suivants :

- 1- Co-élaborer une autoformation numérique actualisant les fondements en DP pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation au 3^e cycle du primaire et au 1^{er} cycle du secondaire;
- 2- Décrire les effets de la co-élaboration de l'autoformation numérique sur les savoirs linguistiques et didactiques des enseignantes et enseignants participants.

3. Principales questions de recherche et hypothèses

Les objectifs de cette recherche visent à répondre à ces questions : de quoi les enseignantes et enseignants ont-ils le plus besoin pour apprendre à transformer leurs pratiques? Quels outils peuvent leur être bénéfiques et profitables à leur développement professionnel? Qu'apprennent les personnes participantes en collaborant à l'élaboration d'une autoformation? Saisissent-elles les fondements de manière plus approfondie (savoirs et pratiques) en se plaçant dans la posture de formateur?

L'hypothèse principale avance que la co-élaboration, en s'appuyant sur les besoins exprimés par des utilisatrices et utilisateurs, permet de développer une autoformation claire, concrète et engageante et favorisant des expérimentations rapides en classe pour s'avérer presque autoportante (Renaud, 2020). De plus, la participation active à cette démarche pourrait aussi renforcer leur maîtrise des savoirs linguistiques et didactiques.

L'organisme partenaire CADRE21 a été choisi pour sa flexibilité et sa gratuité pour le Québec. De plus, grâce aux divers niveaux d'expertise proposés par sa plateforme d'autoformations, CADRE21 permet de fournir une progression et des rétroactions personnalisées selon quatre niveaux de développement, tout en reconnaissant le DP au moyen d'un système de badges numériques.

PARTIE B – Méthodologie

1. Description sommaire du déroulement

Cette recherche-action-développement à visée transformative cherche à soutenir le développement de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques pour enseigner la syntaxe et la ponctuation et à documenter le DP des personnes participant à l'étude.

Pour répondre au premier objectif, un devis de recherche-développement (Bergeron et Rousseau, 2021) a été mis en place. La première année, huit enseignantes et enseignants de 3^e cycle du primaire ou de 1^{er} cycle du secondaire d'un centre de services scolaire (CSS) ont expérimenté les outils déposés sur le groupe privé Facebook après une courte formation. Ces personnes ont ensuite été accompagnées par la chercheuse principale et deux CP à au moins six reprises pendant une année scolaire. Des séances de co-enseignement incluant de l'observation et de l'intervention «à la demande», suivi de

discussions sur les réussites (gestes à conserver) et les défis (gestes à développer)¹ ont été vécues. Lors de la deuxième année, six des personnes participantes ont poursuivi l'expérimentation avec un seul accompagnement en classe. Trois rencontres collectives durant ces deux années (2021-2022; 2022-2023) ont permis d'ajuster le matériel en fonction des commentaires fournis (première boucle de validation). Des tournages en classe et des entretiens filmés ont enrichi la réflexion sur la mise en œuvre des dispositifs. L'annexe 2 présente le déroulement de la recherche, l'annexe 3, ses aspects éthiques et l'annexe 4, le détail sur les participantes et participants.

Lors de la 3^e année du projet, qui a porté sur la co-élaboration de l'autoformation et sa mise en ligne (version BETA) par le partenaire CADRE21, l'équipe de recherche a sollicité des utilisatrices et utilisateurs potentiels et des experts de la didactique de la grammaire pour suivre l'autoformation et la commenter à partir d'un questionnaire en ligne (voir l'annexe 5). À l'aide des commentaires reçus, l'équipe a pu ajuster l'autoformation pour en fournir une version mieux adaptée (deuxième boucle de validation).

Pour atteindre le second objectif, un devis de recherche-action (Guay et Gagnon, 2021) a permis de suivre l'évolution des savoirs et des pratiques des participantes et participants : avant la formation et l'accompagnement (Temps 1 – novembre 2021); après une année d'expérimentation avec accompagnements en classe (Temps 2 – mai 2021); à la suite d'une année de mise en œuvre autonome et de participation à la co-élaboration de l'autoformation (Temps 3 – mai 2022).

¹ Un article a été publié sur le développement professionnel des CP, entre autres à partir des accompagnements en classe. La référence se trouve à la fin du rapport.

2. Instruments de collecte de données et analyse

Pour répondre au premier objectif, un questionnaire de validation numérique a été envoyé par courriel aux participantes et participants. Une analyse quantitative des diverses réponses à choix multiple a été effectuée, de même qu'une analyse qualitative des réponses de développement. Chaque élément soulevé dans les questionnaires a fait l'objet d'un échange en équipe de travail afin de discuter des diverses propositions formulées. La plupart ont mené à des modifications à l'autoformation.

Pour répondre au second objectif, les personnes participantes ont réalisé un entretien d'autoconfrontation (Clot, 1999 ; Lamy, 2014; Ly, 2021; Nicolas, 2015) suivi d'un entretien semi-dirigé (Laroui et De la Garde, 2017) de même qu'une correction explicitée (Rondelli, 2010; Van Beveren et al., 2013) aux trois temps de mesure. Les protocoles se trouvent à l'annexe 6. Une analyse thématique émergente (Bardin, 2001; Paillé et Muchielli, 2016) identifie l'évolution des personnes participantes quant à leurs savoirs linguistiques et didactiques de même que leurs pratiques didactiques et pédagogiques².

3. Présentation et explication des modifications apportées au regard du devis initial

La première année du projet visant à accompagner les enseignantes et enseignants dans l'appropriation de la séquence didactique a été menée tel que prévu dans le devis. Cependant, leur participation à la co-élaboration de l'autoformation (an 2) a été réduite par des contraintes de temps.

² Un article a été publié sur la complémentarité des outils méthodologiques pour observer les pratiques en classe. La référence se trouve à la fin du rapport.

Ensuite, l'objectif 1 visait trois boucles de validation dans le devis de recherche-développement grâce à un questionnaire pour les experts et à un groupe focus pour les utilisatrices et utilisateurs potentiels. Étant donné les délais associés à l'élaboration de l'autoformation, une boucle a été réalisée sur l'autoformation en tant que tel, la première boucle ayant été réalisée plus spécifiquement sur le matériel lié à la séquence. De plus, les personnes utilisatrices potentielles ont reçu un questionnaire plutôt qu'une participation à un groupe focus pour leur permettre de réaliser ce travail à leur rythme.

Enfin, le titre du projet mentionnait une réalisation en milieu défavorisé (MD), mais en raison de contraintes de recrutement, l'échantillon s'est constitué principalement de personnes issues de milieux plus favorisés (Indice de Milieu SocioÉconomique 6 ou 7). Quatre enseignantes et enseignants travaillaient en milieu défavorisé lors de la première année (IMSE 9-10), puis une seule lors de la deuxième année (IMSE 10).

PARTIE C – Principaux résultats

1. Quels sont les principaux résultats obtenus?

1.1. Création de l'autoformation (objectif 1)

L'autoformation, disponible sur cadre21.org, comprend 12 badges répartis en quatre niveaux d'expertise, organisés selon trois dispositifs didactiques (voir le détail à l'annexe 7). Elle offre des savoirs théoriques et pratiques, appuyés sur la recherche, incluant des documents de référence, des capsules vidéo, des questionnaires de régulation, et du matériel prêt à l'emploi pour la classe. Sa création et sa mise en ligne pendant l'année 2024-2025 constituent le principal résultat de cette recherche.

Ainsi, au-delà de l'utilisation passive du numérique (Romero et al., 2015) où on ne fait qu'accéder à de la documentation, des activités de co-création de connaissances ont été

établies grâce à la variété d'outils de développement professionnel conçus et rendus disponibles. Les statistiques montrent une forte appréciation : en date du 31 mai 2025, 496 badges de niveau Explorateur ont déjà été décernés et que 1119 personnes avaient accédé à l'autoformation, sans qu'aucune publicité n'ait été officiellement diffusée.

Afin de répondre aux exigences d'un devis de recherche-développement, une validation pédagogique par un questionnaire a confirmé la clarté des documents, la convivialité de la navigation et l'utilité des questionnaires et des exemples sur vidéo. Des commentaires constructifs ont été formulés et l'équipe de recherche les a tous traités afin de bonifier l'autoformation. La synthèse des réponses au questionnaire se trouve à l'annexe 8.

1.2. Évolution du développement professionnel des enseignantes et enseignants participant à l'étude (objectif 2)

Les analyses qualitatives issues des entretiens d'autoconfrontation, les entretiens semi-dirigés et la tâche de correction explicitée ont montré que plusieurs apprentissages professionnels avaient été réalisés et qu'ils s'étaient maintenus dans le temps. De plus, plusieurs enseignantes et enseignants ont commencé à innover, à adapter et à personnaliser leurs pratiques en fonction des dispositifs proposés.

1.2.1. Entretiens d'autoconfrontation

Lors des entretiens d'autoconfrontation, inspirés de Lamy (2014), un extrait de la leçon filmée a été choisi par la chercheuse, selon qu'il montrait une situation jugée difficile à négocier, mais généralement bien menée par l'enseignante ou l'enseignant. Cet extrait « aigre-doux » permettait une description d'aspects positifs et à améliorer par les personnes participantes.

Les entretiens ont été transcrits, puis codés à partir du cadre conceptuel de la recherche, organisé en trois grandes catégories (ouverture, compétence grammaticale et compréhension du sens de l'activité), chacune illustrée par divers gestes didactiques (Fisher, soumis; annexe 9). Le découpage s'est fait par unités de sens et chaque unité pouvait être codée dans plus d'une catégorie (voir la grille à l'annexe 10). Un contrecodage a été effectué sur 20 % du matériel et les discussions ont permis d'amener le coefficient d'accord interjuge à un seuil acceptable.

Résultats de l'entretien d'autoconfrontation sur un extrait de l'activité

Les différents résultats issus des analyses sont présentés ici dans une forme narrative. Les tableaux descriptifs se trouvent aux annexes 11, 12 et 13.

L'analyse des extraits de la posture d'ouverture montre très peu d'occurrences, surtout au temps 1. C'est au temps 2 qu'est le plus évoquée cette posture, entre autres par les catégories « écouter les dires des élèves », « impliquer les autres élèves » et « faire expliciter (préciser) par l'élève ». Cela implique que cette posture faisait peu partie des éléments jugés importants à observer avant l'expérimentation (ou qu'il y en avait peu à observer) mais plus essentielle en fin d'année et l'année suivante.

Les extraits relatifs à la compétence grammaticale ont occupé une grande partie de la description au temps 1, laissant croire que cette posture semble importante. Le nombre d'extraits diminue aux deux autres temps de mesure (2 et 3), ce qui pourrait indiquer que l'attention accordée à la leçon se déplace sur les deux autres catégories (ouverture et compréhension du sens de l'activité). De plus, au temps 3, plusieurs extraits ont été codés

comme exprimant des maladresses de la part des enseignantes et enseignants³. Ainsi, ils évoquent le fait de fournir des explications justes et claires, mais nomment des moments où ils auraient pu faire mieux (« À ce moment-là, je ne sais pas comment j’aurais pu le dire autrement » ENS8-T3). Il est possible d’interpréter ces maladresses comme l’expression de savoirs en transition, mais également comme des preuves de l’affinement de leur regard professionnel et d’un meilleur discernement des pratiques analysées.

Enfin, l’analyse des extraits relevant de la compréhension du sens de l’activité montre que cette catégorie occupe une grande part des observations aux trois temps de mesure. Toutefois, les observations sur l’item « exiger des preuves » se déplacent de l’observation de ce qui est fait (au temps 1) à l’expression d’une maladresse (au temps 3). Il en est de même pour le geste « donner des pistes sans donner la réponse ». Ces maladresses semblent confirmer le développement d’un regard professionnel plus affiné après l’intervention.

Lorsque les enseignantes et enseignants décrivent l’extrait sur vidéo, ils convoquent des savoirs linguistiques et utilisent un métalangage spécifique pour en parler. Ces éléments ont également été analysés. Ainsi, les savoirs justes et précis augmentent entre les trois temps, alors que les savoirs inexacts diminuent. Quant au métalangage utilisé, il s’est aussi amélioré au cours des trois temps de mesure.

1.2.2. Entretien semi-dirigé sur l’ensemble de l’activité et les pratiques habituelles d’enseignement de la S-P

La portion « entretien semi-dirigé » qui suivait l’entretien d’autoconfrontation comprenait des questions portant sur l’ensemble de la leçon, c’est-à-dire sur l’intention pédagogique,

³ Ces maladresses ont été exprimées par les personnes participantes et ne constituent en aucun cas un jugement de la part de la chercheuse ou de la codeuse.

les gestes didactiques et les savoirs jugés importants, le meilleur coup et un défi pour une prochaine leçon. D'autres questions portaient ensuite sur l'enseignement de la S-P de manière générale et ont permis d'obtenir un aperçu des pratiques habituelles déclarées.

Résultats de l'entretien semi-dirigé

Au temps 1, l'intention pédagogique de la leçon filmée, telle que déclarée par les enseignantes et enseignants, s'orientait principalement sur la reconnaissance des constituants de la phrase et l'utilisation de la virgule pour encadrer un complément de phrase déplacé. Aux temps 2 et 3, l'intention était largement dirigée vers la combinaison de phrases, activité faisant partie de la séquence didactique. Lorsqu'on a demandé pourquoi cette intention avait été choisie, au temps 1, les enseignantes et enseignants ont répondu par des lacunes des élèves (« ils délimitent mal les phrases », « ils n'encadrent pas les compléments de phrase déplacés », « ils n'utilisent pas de procédé pour combiner des phrases »), alors qu'au temps 3, ils ont répondu en lien avec un objectif à travailler : « favoriser un transfert de la combinaison de phrases dans un texte », « favoriser un transfert de la ponctuation en écriture », « améliorer les phrases et éviter les erreurs en situation d'écriture ». La planification *vers* un objectif précis plutôt que *contre* une difficulté semble plus dirigée vers la construction des apprentissages liée à nos cadres théoriques.

Concernant l'identification de gestes pédagogiques ou didactiques jugés importants pour atteindre l'objectif, les enseignantes et enseignants ont majoritairement indiqué l'importance de la posture d'ouverture, principalement aux temps de mesure 2 et 3. Plus spécifiquement, ils ont plus identifié « écouter les dires des élèves » et « faire expliciter (préciser) par l'élève ». La compétence grammaticale a été jugée tout aussi importante aux

trois temps de mesure alors que la compréhension du sens de l'activité a vu le geste « donner des pistes sans donner la réponse » se bonifier aux temps 2 et 3. Quant aux savoirs convoqués par l'activité, la distinction clairement exprimée entre la phrase graphique et la phrase syntaxique s'est ajoutée à l'identification des classes de mots, des constituants de la phrase et des manipulations syntaxiques aux temps 2 et 3, de même que les procédés de combinaison. Cela semble démontrer une maîtrise de nouveaux savoirs en contexte.

Lorsqu'on a demandé aux enseignantes et enseignants quel transfert allait s'opérer en contexte d'écriture, un faible transfert était anticipé au temps 1, mais élevé aux temps 2 et 3. Aux trois temps de mesure, les personnes participantes ont affirmé que ce type d'activité en S-P donne des résultats dans la fréquence et la durée, d'où la pertinence de la séquence didactique qui propose une vingtaine d'activités vécues au cours d'une année scolaire.

Ces résultats démontrent l'importance de l'accompagnement dans le développement des gestes didactiques efficaces pour enseigner la grammaire, dont la S-P. Les enseignantes et enseignants du projet ont acquis un regard professionnel plus affiné, jugeant entre autres que leur questionnement pourrait encore se bonifier, malgré les progrès importants perçus par l'équipe de recherche.

Pour ce qui est des réponses aux questions sur l'enseignement habituel de la S-P, sans surprise, les enseignantes et enseignants ont dit avoir proposé des activités liées à la séquence didactique aux temps de mesure 2 et 3. Concernant les insécurités ou questionnements sur l'enseignement de la S-P, 11 extraits ont été repérés au temps 1, évoquant le manque de formation et de connaissances tant linguistiques que didactiques. Au temps 2, seulement quatre extraits demeuraient et au temps 3, les deux seuls extraits portaient spécifiquement sur l'identification des différents procédés de combinaison. C'est

d'ailleurs une des raisons qui ont permis à l'équipe de recherche de concevoir des outils pour une meilleure identification des procédés de combinaison.

Les enseignantes et enseignants ont conclu en disant que la participation au projet de recherche les avait aidés à mieux enseigner la S-P. Ils disent mieux analyser les phrases, mieux les choisir dans le cadre des activités avec les élèves, avoir approfondi les notions de phrase graphique et de phrase syntaxique. Ils ont également apprécié l'accompagnement reçu et disent avoir changé leur vision sur l'enseignement de la S-P, passant d'une compréhension floue et d'un enseignement parfois « improvisé » à un enseignement structuré et interactif. Malgré le travail important que cet apprentissage professionnel a représenté pour eux, ils disent avoir perçu des effets sur les textes de leurs élèves, les convainquant de la pertinence de cette formation. C'est d'ailleurs ce besoin jugé important pour eux qui les a menés à s'impliquer dans le projet de recherche et d'y avoir persévéré.

1.2.3. Tâche de correction explicitée

Les enseignantes et enseignants participants devaient corriger à haute voix un texte d'élève présentant divers problèmes de S-P. Au primaire, le texte contenait 20 erreurs, alors que celui du secondaire en comptait 28 (les deux textes sont issus du projet de Nadeau et al. et ont été anonymisés). La première partie de l'analyse des résultats à cette tâche consistait à comptabiliser le nombre d'erreurs relevées, puis une analyse qualitative des propos des enseignantes et enseignants a été réalisée concernant la nature de l'erreur relevée et la justification de la correction. Comme pour l'entretien d'autoconfrontation, les savoirs et le métalangage convoqués dans leur discours ont été analysés en fonction de leur justesse et de leur précision. Cette analyse a été menée de manière très stricte selon les cadres de la

grammaire rénovée ; tout devait être explicite et complet pour mériter la cote maximale (juste/précis). Les grilles de codage se trouvent à l'annexe 14.

Après avoir corrigé le texte à haute voix, les enseignantes et enseignants devaient prononcer un diagnostic des erreurs relevées en répondant à la question suivante : « À la lumière des erreurs relevées, quels seraient les défis et les forces de cet élève en S-P? » pour ensuite proposer des interventions soutenant l'élève dans son appropriation de la S-P.

Résultats de la tâche de correction explicitée

D'abord, pour ce qui est du nombre d'erreurs identifiées dans le texte, les résultats montrent une augmentation dans l'identification des erreurs. Les annexes 15, 16 et 17 détaillent les résultats sous forme de tableaux.

Au temps 1, les enseignantes et enseignants ont éprouvé des difficultés à justifier les erreurs identifiées, le taux d'absence de justification étant assez élevé. Au temps 2, la justification juste est plus importante, mais les justifications imprécises et inexactes demeurent dans une proportion semblable. Une diminution importante est relevée quant à l'absence de justification. Au temps 3, les justifications justes retournent à leur niveau de départ, mais les justifications imprécises augmentent et les justifications inexactes diminuent. L'absence de justification reprend également son niveau de départ. Ceci pourrait vouloir dire que les enseignantes et enseignants, en ayant de meilleures connaissances (justifications inexactes en baisse), ne se sentent plus obligés de justifier l'erreur relevée (malgré les relances), ou encore que la tâche est devenue redondante après une troisième passation.

Les savoirs linguistiques convoqués lors de la correction ont été analysés selon qu'ils étaient complets, incomplets, inexacts ou absents. Au temps 1, très peu d'extraits évoquent

un savoir grammatical complet ou inexact, mais de nombreux extraits montrent un savoir incomplet ou ne convoquant aucun savoir grammatical. Au temps 2, une augmentation des savoirs complets est observée de même que des savoirs incomplets. Les savoirs inexacts se maintiennent, mais le taux d'absence de savoirs convoqués diminue. Enfin, au temps 3, on retrouve sensiblement les mêmes taux qu'au temps 1.

La même analyse a été reproduite sur la justesse du métalangage utilisé lors de la correction explicite. Au temps 1, très peu d'extraits sont considérés comme justes ou inexacts, alors que plusieurs sont considérés comme imprécis ou ne convoquent aucun métalangage. Au temps 2, une augmentation des extraits justes et imprécis est observée de même qu'une diminution des extraits inexacts ou ne convoquant aucun métalangage. Ces taux se sont maintenus au temps 3.

Résultats concernant le diagnostic des erreurs et les interventions suggérées

Les enseignantes et enseignants ont généralement bien identifié les défis dès le temps 1, mais les ont précisés au temps 2 : par exemple, en évoquant d'abord la « construction de phrases complexes » (T1), mais la « délimitation de phrases graphiques (par la combinaison de phrases syntaxiques) » au temps 2. Quant à l'identification des forces de l'élève en S-P, plusieurs distracteurs ont été relevés au temps 1, comme si les enseignantes et enseignants ne percevaient pas ces forces ou peinaient à se concentrer exclusivement sur cet aspect. Ils évoquent le contenu, la cohérence, le vocabulaire utilisé ou l'orthographe; toutefois, ces éléments distracteurs disparaissent aux deux autres temps de mesure. Les forces en syntaxe sont par ailleurs observées dès le temps 1 et concernent la construction des phrases syntaxiques (présence de tous les constituants), la présence de phrases complexes (ou élaborées) et l'utilisation de compléments de phrase, éléments auxquels

s'ajoutent les procédés de jonction de phrases syntaxiques aux deux autres temps de mesure.

Lorsqu'on demande aux enseignantes et enseignants ce qu'ils feraient pour aider cet élève à améliorer ses habiletés en S-P, ils répondent principalement par des exemples d'activités décontextualisées au temps 1, puis par des activités plus contextualisées et interactives au temps 2.

Pour conclure la tâche de correction explicitée, une question sur leurs impressions générales de cette tâche a été posée. Deux extraits évoquent une difficulté à corriger et à justifier au temps 1, alors que cinq extraits parlent plutôt d'un changement de perception sur le texte de l'élève au temps 2 : une perception plus favorable de la compétence de l'élève en syntaxe (ils conservaient le souvenir d'un texte présentant plus d'erreurs) et une plus grande facilité à justifier la correction de la syntaxe.

2. Quelles sont les retombées immédiates sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique?

La disponibilité d'une autoformation numérique de qualité pour enseigner la S-P représente la principale retombée de ce projet. Elle permet au personnel enseignant de l'ensemble des écoles du Québec d'avoir accès gratuitement à un DP validé par des personnes expertes et appuyé sur des connaissances issues de la recherche. Cette disponibilité numérique permet un investissement personnalisé dans son DP dans un domaine où peu de matériel intégré et interactif existe. De plus, le matériel offert, bonifié dans ce projet à partir du matériel de Nadeau et al. (2020a), permet d'accélérer le transfert de la séquence didactique dans les pratiques enseignantes puisque plusieurs conditions efficaces du DP sont regroupées dans l'autoformation.

Une direction d'établissement ou une équipe de CP pourrait utiliser cet outil pour développer ou harmoniser les pratiques didactiques et le métalangage grammatical employé grâce à une communauté de pratique. Des accompagnements du personnel enseignant en classe permettraient également de soutenir l'appropriation des savoirs linguistiques et des gestes didactiques sur lesquels s'appuie la séquence en contexte d'enseignement. L'autoformation pourrait représenter une transformation du travail des CP en agissant le cadre de la « classe inversée » (Roy, 2014): en prenant en charge les contenus, l'autoformation libère du temps pour que les CP puissent passer d'une situation emblématique de formation à celle d'accompagnement (Guillemette et al., 2019).

3. Quelles sont les principales contributions en termes d'avancement des connaissances? La tâche de correction explicitée représente une **contribution scientifique** au sens où aucune recherche n'avait exploité cet outil pour étudier la S-P auparavant. Elle offre une approche contextualisée, évitant la simple évaluation théorique. Le fait de se laisser de moins en moins distraire par d'autres types d'erreurs (l'orthographe, par exemple) ou de moins se sentir tenu de partager ses habitudes de correction montre que les enseignantes et enseignants de cette étude maîtrisent mieux les savoirs sur la S-P, et qu'ils peuvent en parler plus spécifiquement dans un contexte correspondant à une tâche de leur travail quotidien. Cet outil méthodologique pourrait être réutilisé dans d'autres recherches similaires.

Les enseignantes et enseignants participant au projet ont tous poursuivi les activités et en ont même développé de nouvelles pour mieux répondre aux besoins de leur classe. Ainsi, la participation à des projets de recherche-action et de recherche-développement permet au personnel enseignant un investissement soutenu de son DP dans sa pratique (Wyns, 2020).

Il s'agit d'une première **contribution pratique**. L'objet de la formation (ici,

l'enseignement de la S-P) joue aussi un rôle important pour soutenir l'engagement pendant une période de deux, voire trois ans; il doit être considéré comme suffisamment important et utile pour qu'un engagement aussi soutenu soit maintenu. Un autre aspect majeur de cet engagement concerne l'accompagnement en salle de classe par une personne neutre, considérée comme experte (Richard, 2017). Le coenseignement expérimenté (Tremblay, 2013) a aussi permis le maintien régulier des activités puisque la présence de la chercheuse et des CP en classe soutenait l'expérimentation minimale et régulière des activités.

La gestion flexible d'une plateforme numérique pour concevoir des autoformations à des dispositifs didactiques innovants représente une autre **contribution pratique**. Parce que ce type de formation implique non seulement l'acquisition de nouveaux savoirs mais aussi de nouvelles pratiques, les plateformes doivent s'ajuster pour soutenir la création de matériel varié visant ces deux sources d'apprentissage et pour en assurer la qualité et le succès. La compétence numérique des enseignantes et enseignants, rehaussée lors de la pandémie de Covid 19, permet de faire de l'autoformation une structure gagnante de DP.

Enfin, la formalisation des gestes didactiques soutenant les pratiques enseignantes en S-P (et, plus largement, en grammaire) représente une **contribution théorique** grâce à un outil synthétisé pour la formation initiale et continue et sur lequel des formatrices et formateurs peuvent prendre appui pour leur enseignement. Élaboré à partir de modèles en didactique de la grammaire (Cogis et al., 2016 ; Fisher, soumis) et ajusté à partir de nos nombreuses observations et discussions, cette affiche devrait faire partie du coffre à outils pour l'enseignement de la grammaire et circuler dans le milieu scolaire (voir annexe 18).

PARTIE D – Pistes de solutions ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche

1. Messages clés pour les décideurs, gestionnaires, intervenants

L’appropriation de pratiques d’enseignement de la S-P demande du temps et la mise en place de modalités de DP efficaces. Avant tout, elle demande une adhésion forte aux développements proposés pour favoriser un engagement de la part des personnes enseignantes (Shulman et Shulman, 2004). Les exemples de pratiques sur vidéo, en donnant accès à l’observation des effets d’une pratique sur l’apprentissage d’élèves, sont de nature à susciter cet engagement (Brunvand, 2010). **Les modalités de DP gagnent à faire une place aux vidéos de classe et, par la suite, à accompagner les expérimentations dans le respect professionnel, par la discussion et les échanges constructifs** (CSE, 2014 ; Giguère, 2015).

Dans ce contexte, les autoformations numériques peuvent participer à bonifier les activités de DP en les considérant comme un outil complémentaire, surtout lorsqu’elles sont propices à des échanges et un partage d’expertise entre les personnes participantes (Darling-Hammond et al., 2009). Il importe alors de réfléchir au positionnement de cette modalité de formation dans l’écosystème de formation continue, notamment en ce qui a trait au rôle des CP. Développer des dispositifs didactiques basés sur l’interaction et la créativité tout en portant sur des contenus précis comme la S-P est profitable non seulement aux élèves qui améliorent leur compétence en français écrit (Nadeau et al., 2020a) mais aussi aux personnes enseignantes qui se sont appropriés ces dispositifs. Les résultats de cette recherche en témoignent.

Concevoir des autoformations numériques en collaboration avec le personnel enseignant permet de mieux répondre à leurs besoins, même s’il y participe, en réalité, davantage

comme consultant que comme producteur de contenu/rédacteur. Ainsi, lors de leur création, les personnes conceptrices peuvent réfléchir en amont à cette harmonisation entre des contenus numériques et des accompagnements. Au-delà du simple partage en ligne de contenus (dont la compréhension et l'utilisation peuvent varier grandement), **la transposition en autoformation numérique de pratiques de DP dites efficaces peut permettre d'assurer une formation continue de qualité, à grande échelle, à moindre cout et offrant de la flexibilité et une reconnaissance pour les personnes enseignantes.**

Lorsque ces autoformations numériques sont disponibles sur un sujet donné, une organisation du travail des CP serait amenée à se transformer de manière à leur permettre un suivi personnalisé des personnes enseignantes en classe pour un DP plus approfondi et durable. En s'appuyant sur les situations emblématiques de l'agir compétent en conseilance pédagogique (Guillemette et al. 2019), nous pensons que **cette autoformation pourrait prendre en charge les dimensions des savoirs afin de permettre aux CP de passer d'une posture de formateur à une posture d'accompagnateur.**

De plus, la participation à des recherches-action, à des recherches-collaboratives et à des recherches-développement en éducation contribue réellement au DP du personnel enseignant, de manière assurément plus approfondie que des formations à la pièce, sans suite. Les conditions nécessaires au DP y sont plus facilement respectées, et les personnes enseignantes se sentent valorisées dans ce type d'accompagnement. **Du temps protégé devrait être réservé aux CP pour la participation à de projets de recherche puisqu'elles et ils représentent des maillons importants, essentiels, de cette chaine de transposition didactique et de mobilisation de connaissances.** Surtout, leur rôle dans l'accompagnement des enseignantes et enseignants en salle de classe s'avère essentiel. Un

DP de qualité contribue à rehausser l'efficacité de l'ensemble du système d'éducation, soutenant de manière optimale les apprentissages de tous les élèves.

2. Quelles sont les limites dans l'interprétation ou l'utilisation des résultats?

Les échantillons ($n = 8$ pour le questionnaire de validation et $n = 8$ à l'an 1 et $n = 6$ à l'an 2 pour les entretiens) ne permettent pas de généraliser les résultats de cette recherche. Il donne toutefois un bon aperçu des besoins exprimés par des enseignantes et enseignants du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire sur l'enseignement de la S-P ainsi que sur leur DP.

Concernant la co-élaboration de l'autoformation, le temps dont dispose le personnel enseignant pour des tâches qui dépassent le quotidien de leur classe est extrêmement limité. Ainsi, à postériori, il apparaît illusoire de croire que les participantes et participants auraient pu consacrer du temps à l'élaboration de questionnaires, de textes explicatifs ou d'activités pour l'autoformation. Il en est de même pour les experts, qui disposent de peu de temps pour évaluer une autoformation ; le nombre de personnes participant au questionnaire de validation (par rapport au nombre de personnes sollicitées) en est une illustration éloquent. Aussi, les remarques des personnes expertes ou des utilisatrices potentielles ont été discutées en équipe, mais n'ont pas toutes pu être prises en compte afin d'assurer une cohérence entre les différents outils et une transposition didactique raisonnable.

Enfin, il semble irréaliste de penser qu'une autoformation numérique (asynchrone) puisse être complètement autoportante (Renaud, 2020). Il n'est pas possible de croire que chaque personne qui suit l'autoformation (malgré les rétroactions spécifiques offertes par une personne reconnue experte via la plateforme) l'expérimente de la même manière, en s'appuyant adéquatement sur tous les savoirs présentés et en suivant toutes les conditions

établies (par exemple, les 15 gestes didactiques - annexe 18). Ainsi, il semble qu'un accompagnement demeure nécessaire pour réfléchir à ses pratiques, aux savoirs et aux gestes didactiques développés dans cette séquence et mobilisés dans l'autoformation. Néanmoins, cet outil numérique constitue un moyen puissant à exploiter de manière que les CP bénéficient d'un temps dédié pour se consacrer à cet accompagnement.

PARTIE E – Nouvelles pistes de recherches

Ce projet laisse place à plusieurs nouvelles pistes sur le DP du personnel enseignant. Ainsi, il serait désormais pertinent de reprendre les mêmes collectes de données (entretien d'autoconfrontation, entretien semi-dirigé, tâche de correction explicitée) en considérant uniquement l'autoformation comme stratégie de DP. Quels sont les effets de cette autoformation sur l'évolution des savoirs et des pratiques enseignantes? Quels sont ses effets si on y ajoute des accompagnements par une ou un CP? Quels sont ses effets si on y joint une communauté de pratique où chaque personne partage ses expérimentations, ses questionnements, ses succès au fil de la séquence? Existe-t-il des différences entre les apprentissages des personnes enseignant au primaire et celles enseignant au secondaire? Qu'en est-il du secteur de l'adaptation scolaire?

Une autre piste de recherche pourrait concerner l'usage que font les CP d'un outil d'autoformation numérique. Est-ce qu'ils ont tendance à s'appuyer sur l'autoformation pour offrir de la formation ou dépassent-ils cette posture pour aller vers de l'accompagnement? Quelle place et quelle forme prennent alors la formation et l'accompagnement dans leur tâche?

Il serait également pertinent de mesurer l'effet de l'autoformation numérique sur les apprentissages des élèves, soit dans les textes qu'ils produisent en reprenant les mêmes instruments de collecte de données que dans la recherche de Nadeau et al. (2020). Les élèves réussiraient-ils aussi bien, mieux ou moins bien que les élèves du groupe expérimental si leurs enseignantes et enseignants s'engageaient dans un DP numérique asynchrone de type autoformation, avec ou sans accompagnement?

PARTIE F – Références associées au projet de recherche

Pour accéder à l'autoformation numérique : Cadre21.org

Pour accéder à des articles publiés sur l'autoformation numérique :

Giguère, M.-H. (2023). Coélaboration d'une autoformation numérique pour enseigner la syntaxe et la ponctuation : quels apprentissages rend-elle possibles ? *La Lettre de l'AirDF*, 71, 53-55. <https://airdf.org/nos-publications/la-lettre>

Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C., Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C. (2023). Les enseignants : à la fois utilisateurs et au cœur de la production des résultats. Quel attirail méthodologique pour à cerner ces postures? Dans Dufays, J.-L., De Croix, S., Pollet, M.-C., Scheepers, C., Vrydaghs, D. (dir.) *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)*. Presses universitaires de Louvain, p. 175-188.

Giguère, M.-H., Quevillon Lacasse, C. (2023). Coélaboration d'une autoformation numérique pour l'enseignement du français : entre opportunités et compromis. *Actes du colloque ROC 2023*, 83-86. <https://r-libre.telug.ca/3193/>

Giguère, M.-H., Fisher, C., Arseneau, R. (2024). Perceptions de conseillères pédagogiques sur les effets d'un accompagnement professionnel pour l'appropriation d'une séquence didactique en syntaxe et en ponctuation. *Didactique*. <https://doi.org/10.37571/2024.0306>

Giguère, M.-H., Arseneau, R. (accepté). Gestes didactiques et perceptions relatives à l'adoption d'une posture métalinguistique en syntaxe-ponctuation : résultats issus d'entretiens d'autoconfrontation avec des enseignants québécois. Dans Marmy, V. et Beaumanoir-Secq, M. *Apprendre à réfléchir sur la langue, de la maternelle à l'université*. Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque.

Giguère, M.-H., Fisher, C., Arseneau, R. (accepté). La complémentarité des outils méthodologiques pour une description plus juste des savoirs et des gestes professionnels en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation. *Revue des sciences de l'éducation*.

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R., Quevillon-Lacasse, C. (accepté). *Savoirs et pratiques d'enseignants du 3^e cycle primaire et de 1^{re} secondaire en syntaxe et en ponctuation : un aperçu*. Chapitre de livre aux PUL (direction : Priscilla Boyer, Marie-Andrée Lord et Florent Biao).

Giguère, M.-H., (2025). *Une autoformation numérique pour enseigner la syntaxe et la ponctuation : le numérique au service du développement professionnel*. École branchée. <https://ecolebranchee.com/autoformation-numerique-enseigner-syntaxe-ponctuation/>

Pour accéder à des articles publiés sur la séquence didactique :

Nadeau, M. Fisher, C. Giguère, M.-H., Arseneau, R., Quevillon Lacasse, C. (2020) Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et au 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture. Rapport de recherche remis au FRQSC – Actions concertées. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-dispositifs-didactiques-en-syntaxe-et-en-ponctuation-a-la-maniere-des-dictees-metacognitives-et-interactives-au-3e-cycle-primaire-et-1er-cycle-secondaire-et-effet-sur/>

Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C. (2020) 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. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>

Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H., Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves : expérimentation en classe et résultats dans des textes d’élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*. 4(1) : 81-116. <https://doi.org/10.37571/2023.01041>

Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. (accepté). Effets d’une intervention en syntaxe et en ponctuation sur la complexité syntaxique en production écrite chez des élèves de 3^e cycle primaire et de 1^{re} secondaire en français langue d’enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*.

Giguère, M.-H., Quevillon Lacasse, C., Arseneau, R., Fisher, C. et Nadeau, M. (2024). Une séquence didactique pour enseigner la syntaxe et la ponctuation : les résultats de la recherche. *Les Cahiers de l'AQPF*, 15(2), 16-21.

Giguère, M.-H. (2025). *Pour en finir avec les phrases paragraphe !* Institut des troubles d’apprentissage. <https://www.institutta.com/s-informer/pour-en-finir-avec-les-phrases-paragraphe>

Une bibliographie complète du projet se trouve à l’annexe 19.

Annexes

Liste des tableaux

Tableau 1: Description de l'échantillon pour le questionnaire de validation (Objectif 1)	57
Tableau 2 - Nombre d'enseignantes et enseignants participant au projet à chacune des années (Objectif 2)	58
Tableau 3 - Pertinence perçue des outils de l'autoformation	89
Tableau 4 - Perception sur la pertinence des questionnaires	90
Tableau 5 - Perception de l'utilité des outils vidéo	91
Tableau 6 - Perception de l'organisation de l'autoformation	92
Tableau 7 - Perception des apprentissages réalisés à la suite de l'autoformation	93
Tableau 8 - Commentaires généraux sur l'autoformation	95
Tableau 9 - Lexique de codes pour l'autoconfrontation (© Fisher, soumis)	99
Tableau 10 - Résultats de la posture d'ouverture	105
Tableau 11-Résultats de la compétence grammaticale	106
Tableau 12-Résultats de la compréhension du sens de l'activité	107
Tableau 13- Résultats sur les savoirs et le métalangage	108
Tableau 14-Résultats sur l'ensemble de l'activité : quels gestes pédagogiques vous semblent importants?	110
Tableau 15-Résultats sur les savoirs convoqués dans l'activité	111
Tableau 16-Résultat sur le meilleur coup perçu	112
Tableau 17-Résultats sur le défi ou l'objectif	113
Tableau 18-Pratiques habituelles déclarées en enseignement de la S-P	114
Tableau 19-Résultats sur les insécurités déclarées	115
Tableau 20- Nombre d'erreurs identifiées	120
Tableau 21 - Identification des erreurs au primaire	120
Tableau 22-Identification des erreurs au secondaire	121
Tableau 23-Justesse des erreurs relevées	122
Tableau 24-Qualité du savoir grammatical convoqué	123
Tableau 25-Qualité du métalangage utilisé	124
Tableau 26-Habitudes de correction	125
Tableau 27-Défis observés chez l'élève du primaire	128
Tableau 28-Forces reconnues chez l'élève du primaire	129
Tableau 29-Interventions proposées pour l'élève du primaire	130
Tableau 30 – Conceptions sur les notions grammaticales	132

Liste des figures

Figure 1 - Niveau de connaissances sur l'enseignement de la S-P (avant l'autoformation)	84
Figure 2 - Niveau de maîtrise sur l'animation de dictées métacognitives et interactives (avant l'autoformation).....	84
Figure 3-Temps total requis pour parcourir chaque niveau Explorateur	85
Figure 4 - Jugement sur le temps requis	86
Figure 5- Visionnement des vidéos de l'autoformation.....	87
Figure 6 - Perception de l'utilité des divers outils de l'autoformation	88
Figure 7 - Niveau de connaissances sur l'enseignement de la S-P (après l'autoformation)	96

Annexe 1 – Cadre conceptuel sur l’enseignement de la syntaxe et de la ponctuation

Extraits bonifiés de la description du projet de recherche soumis

Savoir écrire représente une compétence essentielle que doivent maîtriser les citoyens d’aujourd’hui et de demain. Or, déjà à la fin du primaire au Québec, les élèves peinent à réussir les épreuves obligatoires en écriture, principalement en milieux défavorisés (Desrosiers et Tétreault, 2012), ce qui peut entraîner des difficultés scolaires dans toutes les disciplines. De ce fait, « les élèves qui accusent un retard scolaire décrochent nettement plus que ceux qui n’ont pas de retard dans leur parcours scolaire » et ce, principalement en langue d’enseignement (MEES, 2015). D’ailleurs, le critère relatif à la syntaxe et à la ponctuation représente un des deux critères les plus échoués à l’épreuve d’écriture de 6^e année (MELS, 2013) et l’étude de Boivin et Pinsonneault (2018) indique que cette dimension de l’écriture représente la principale difficulté des élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e secondaire. Pourtant, l’analyse syntaxique représente une habileté essentielle à l’apprentissage du français écrit : le fait de comprendre les propriétés de la phrase de base (Boivin, 2012), sa structure et les groupes qui la constituent permet de mieux construire des phrases simples et complexes, de mieux les ponctuer et de mieux réussir en orthographe grammaticale (Boivin et Pinsonneault, 2018; Jarno-El Hilali, 2012). Les habiletés syntaxiques influencent également la clarté du message écrit et ont donc une incidence sur la compréhension du texte par le lecteur (Gaux et Gombert, 1999 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2004). L’analyse syntaxique exerce donc une influence beaucoup plus grande qu’exclusivement sur la rédaction de structures de phrases normées. En somme, bien que ces savoirs soient complexes et indissociables, favoriser la maîtrise de la syntaxe et de la ponctuation (S-P) s’avère nécessaire pour rehausser les habiletés en écriture et en lecture du plus grand nombre d’élèves dans toutes les disciplines. Une des raisons pouvant expliquer les difficultés des élèves en S-P pourrait tenir dans le peu d’enseignement explicite et intégré à des textes authentiques qu’ils reçoivent. Si les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire se disent peu à l’aise avec le concept de phrase, c’est peut-être en raison de ses critères de définition qui sont multiples, peu opératoires et parfois contradictoires (Béguelin, 2000; Paolacci et Rossi Gensane, 2012; Nadeau, Quevillon Lacasse, Giguère, Arseneau et Fisher, 2020a). La notion de phrase demeure peu

claire pour les élèves (Darras et Cauterman, 1997; Lefrançois et al. 2014), mais également pour les personnes enseignantes, la formation initiale étant insuffisante à les rendre critiques dans leurs choix didactiques à ce sujet (Dufour et Chartrand, 2014). Il en résulte que les pratiques enseignantes en S-P cloisonnent la conceptualisation et l'exercitation (Dolz et Schneuwly, 2009; Lord, 2012; Myhill et Watson, 2014). À cet égard, les exercices proposés dans le matériel didactique sont courts, peu signifiants et peu variés, mais aussi inefficaces à rendre compte de la norme alors que les usages perçus implicitement par les élèves sont tout autre (Dufour et Chartrand, 2014). Plutôt que de recevoir un enseignement efficace et nuancé, les élèves retiennent des notions peu fonctionnelles en lien avec l'aspect sémantique (une idée = une phrase) et l'aspect prosodique (une virgule = une pause). Il en résulte des erreurs et des maladresses dans les textes puisque les élèves peuvent difficilement mettre à profit ces savoirs incomplets dans des contextes d'écriture variés et réels.

Selon l'étude de Boivin et Pinsonneault (2018), les écarts à la norme les plus nombreux à l'épreuve obligatoire d'écriture en 4^e et en 6^e année sont reliés à la S-P et ne s'améliorent que très peu dans le temps. Plus précisément, la **punctuation** pose le plus problème (**Martin va à l'école il y va en vélo.*). Viennent à la suite des erreurs les plus fréquentes les sous-catégories de construction des **phrases simples** (**Pendant que tu parlais.*) et de **phrases complexes** (**Il était une fois un garçon marchait dans la forêt.*). La sous-catégorie de la construction de la phrase simple montre une augmentation des difficultés entre la 4^e et la 6^e année et un plateau au 1^{er} cycle du secondaire, ce qui tend à démontrer qu'un enseignement spécifique est nécessaire à ce moment critique de la progression des élèves. En résumé, ces difficultés majeures concernent l'utilisation de la punctuation (absente ou erronée) et la structure des phrases, des phénomènes directement liés à l'analyse syntaxique (Boivin et Pinsonneault, 2018; MELS, 2013).

Par ailleurs, les erreurs semblent plus présentes dans les **textes narratifs** que dans les textes descriptifs (Arseneau, 2020; Nadeau et al., 2020b). Béguelin (2000) désigne comme « effet d'emballement » le phénomène de sous-punctuation présent principalement à la fin des textes narratifs dans lesquels l'élève est si impliqué émotionnellement dans l'écriture de son texte qu'il en oublie la norme. Selon Simon (1966, dans Paolacci et Favart, 2010), ce

phénomène serait plutôt imputé à la surcharge cognitive pour ces scripteurs novices. Or, des recherches plus récentes ont montré que les élèves français de 11-12 ans savent démarquer les fins de phrases graphiques, principalement par le point, mais ne le font pas toujours de manière normée (Paolacci et Favart, 2010). Des phénomènes de **surponctuation** (**Dans cette cave sombre reliée par l'escalier. Ont y trouve des patins accrochés au mur grâce à une ficelle*), de **sous-ponctuation** (**Il avais un tapie rollé au bort du mur le tapie était toute orange*) et de **surjuxtaposition** (**Parmis les Ambassadeurs il y a une jeune princesse, elle est promise au Roi des Trois Orient, et il y a aussi parmi ce cortège un musicien il joue de la luth, il s'est rajouté au voyage en cours de routes lors des pauses nocturnes, il est soupsonné d'avoir volé un cheval ...*) sont rapportés par Arseneau (2020). L'usage important du point suggère d'ailleurs l'utilisation de la stratégie des « connaissances rapportées » chez les scripteurs novices, soit la mise en texte d'informations dont le scripteur se rappelle au fur et à mesure qu'il écrit (*Mon chat est gris. Mon chat est doux. Mon chat s'appelle Alex.*). Pour diminuer les couts cognitifs associés à la tâche d'écriture, les élèves appliquent également le système de l'oral (Beireiter et Scardamalia, 1987). Cela peut produire des phrases agrammaticales comme « *J'ai tout fait qu'est-ce que ma mère a dit ». Il en est de même pour l'emploi de la conjonction «et» (et pas d'autres conjonctions) pour marquer l'enchaînement d'événements, plus fréquent en début d'apprentissage de l'écriture (**On a fait du vélo et on a joué au parc et on a mangé une crème glacée.*).

Enfin, selon Colognesi et Deschepper (2014), les connaissances liées aux procédés syntaxiques de jonction comme la subordination, la coordination et la juxtaposition ne sont pas encore suffisamment explicites pour permettre leur utilisation consciente par les élèves alors qu'au Québec, ces savoirs se trouvent au programme de formation du 3^e cycle du primaire (MELS, 2009). La pratique fréquente de l'écriture ne suffit pas non plus à assurer la progression de la compétence démarcative (Rossi-Gensane et Paolacci, 2016) pas plus qu'un étayage ponctuel en révision de texte (Colognesi et Deschepper, 2014). Comme le relève Arseneau (2020), l'enseignement de la S-P devrait aborder sa dimension syntaxique et « favoriser chez l'élève une posture métalinguistique quant à l'utilisation des signes de ponctuation » (p. 16).

Syntaxe et ponctuation La maîtrise de la S-P représente une clé indispensable au développement de la littératie. Gaux et Gombert (1999) ont démontré son influence en lecture alors que d'autres auteurs en ont montré l'impact sur la compétence à écrire (Hayes et Flowers, 1980). Énoncer ses idées de façon juste et le faire de manière normée constituent des fondements de l'acte d'écrire en contexte scolaire : le scripteur doit pouvoir se faire comprendre de ses destinataires et cela passe grandement par l'utilisation contrôlée de structures syntaxiques correctes et efficaces (Riegel, Pellat et Rioul, 2004). Pour soutenir cet apprentissage, ce projet d'autoformation vise à consolider les savoirs linguistiques et didactiques des personnes enseignantes pour l'enseignement de la S-P au service de la lecture et de l'écriture. Les travaux de Nadeau et al. (2020b) ont montré que le développement des habiletés syntaxiques à l'écrit est possible pour les élèves de la fin du primaire et du début du secondaire si les activités proposées s'appuient sur des approches appropriées, notamment en favorisant la réflexion des élèves dans un contexte d'interaction avec l'enseignante ou l'enseignant et les pairs. Ainsi, des situations de résolution de problème en S-P favorisent la verbalisation de leurs connaissances et conceptions par les élèves et les amènent à s'approprier des connaissances explicites et des procédures efficaces, comme les manipulations syntaxiques, pour analyser et guider des choix en écriture. C'est ce qu'on appelle une activité métalinguistique soit « une activité de prise de conscience et d'analyse des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production » (Reuter et al., 2013). Dans ces situations, la personne enseignante adopte une posture de neutralité tout en fournissant un étayage qui favorise la réflexion des élèves et la construction du savoir (Cogis, Brissaud, Fisher, Nadeau, 2016). Les activités de **ponctuation négociée** (Nadeau et al. 2020b) et les activités de **combinaison de phrases** (Saddler et Graham, 2005; Nadeau et al., 2020b) se révèlent efficaces en contexte d'écriture de textes descriptifs et narratifs chez les élèves. En effet, à la suite d'une expérimentation d'une séquence de vingt activités, les élèves du 3^e cycle du primaire et de la 1^{re} année du secondaire ont globalement amélioré l'utilisation de la ponctuation comparativement à un groupe contrôle (Nadeau et al., 2020b). Ces travaux ont été réinvestis et bonifiés dans le cadre du présent projet.

La syntaxe et la ponctuation représentent deux dimensions de la langue écrite interreliées et quasi indissociables, comme en témoigne le critère d'évaluation adopté par le MEQ :

«Construction des phrases et ponctuation appropriée». Ponctuer correctement en français implique de reconnaître la structure d'une phrase; parallèlement, construire correctement une phrase implique de connaître les mécanismes de jonction et de segmentation, dont la ponctuation. Dans cette étude, les deux dimensions (S-P) sont considérées en interaction dans le cadre du travail sur la phrase, bien que chacune ait ses propres caractéristiques.

La **phrase** peut être appréhendée au plan sémantique comme une unité de sens, porteuse d'un contenu et dotée d'une fonction énonciative; au plan syntaxique, elle est constituée minimalement d'un sujet et d'un prédicat auxquels peuvent s'ajouter un ou des compléments de phrase. D'un point de vue graphique, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Ainsi, une phrase graphique peut être constituée d'une ou plusieurs phrases syntaxiques, jointes par un procédé syntaxique de combinaison. L'enseignement au primaire et au secondaire a trop longtemps misé sur les dimensions graphiques et sémantiques, négligeant la dimension syntaxique (Dufour et Chartrand, 2014). Par ailleurs, les recherches portant sur la syntaxe se basent non seulement sur la norme attendue (Polio et Shea, 2014), mais également sur le concept de complexité syntaxique pour analyser les effets des démarches étudiées, soit la variété syntaxique et le degré d'élaboration syntaxique (Ortega, 2015; Lu et Ai, 2015). Ainsi, plus l'élève vieillit et consolide ses apprentissages relatifs à la langue écrite, plus ses phrases gagnent en justesse et en complexité, ce qui s'observe entre autres par une utilisation de phrases complexes au détriment de phrases simples additionnées, par des déplacements de mots ou de groupes de mots (et utilisation de la virgule qui va de pair), par l'ajout de groupes facultatifs, tout comme une densification de l'information (Paret, 1988; Boivin, Roussel et Pinsonneault, 2017). Les habiletés syntaxiques étant un indicateur de qualité de textes écrits en contexte scolaire (Crossley, 2020), l'enseignement de la dimension syntaxique s'avère ici incontournable pour développer cette maturité à l'écrit et l'usage d'une ponctuation non seulement normée, mais habile. La **ponctuation**, quant à elle, exerce plusieurs fonctions : intonative, syntaxique, énonciative et sémantique ; elle constitue ainsi un système plurifonctionnel peu abordé dans les manuels (Catach, 1994; Dufour et Chartrand, 2014). En lecture orale, la ponctuation donne des indices sur les pauses et les intonations que le lecteur doit respecter pour faciliter la compréhension. À l'écrit, elle découpe les phrases en unités de sens (énoncés) et rendent le sens du message plus clair

pour le lecteur (Jaffré, 2014). Selon Fayol et al. (2014), la ponctuation a comme fonction la progression textuelle en liant des unités entre elles. Dufour et Chartrand (2014) attribuent une fonction syntaxique aux majuscules-points de la phrase graphique de même qu'à la virgule qui rend compte d'un déplacement, d'une omission (par ex. : *Tous les matins, il boit son café; elle, son thé.*) ou d'un ajout par juxtaposition de mots, groupes de mots ou de phrases syntaxiques (par ex. : *Nous avons acheté du café, du thé et du lait à l'épicerie, celle située au coin de la rue*). Enfin, les conjonctions sont partie prenante du système de la ponctuation puisqu'elles contribuent à la délimitation des phrases syntaxiques, en opérant soit leur jonction par la coordination (*Rose est malade car elle tousse beaucoup*) soit leur intégration par la subordination (*Rose tousse parce qu'elle a un rhume*). Comme pour la ponctuation, ces conjonctions comportent une dimension sémantique et contribuent au sens du message de l'autrice ou de l'auteur (Paolacci et Favart, 2010). L'enseignement de la ponctuation s'avère donc également un incontournable pour le développement et la maîtrise de l'analyse syntaxique, aussi bien en écriture qu'en lecture.

Basée sur une approche à dominante syntaxique, la **séquence expérimentée** dans l'étude de Nadeau et al. (2020 a et b) s'appuie sur des principes didactiques ayant fait leurs preuves. En effet, le développement des compétences à l'écrit repose sur l'apprentissage de connaissances et de procédures grammaticales qui s'exercent (d'abord et au besoin) de manière consciente et réfléchie (connaissances explicites) (Jaffré, 1995; Haas, 2002; Nadeau et Fisher, 2006; Brissaud et Cogis, 2011). Les pratiques didactiques efficaces montrent l'importance de l'interaction verbale entre les pairs de même que l'étayage de la personne enseignante pour assurer la construction de connaissances transférables en écriture. Ainsi, sont mis de l'avant l'étayage des verbalisations des élèves par l'enseignante ou l'enseignant (questions ouvertes, modélisation et soutien du raisonnement grammatical) (Nadeau et Fisher, 2014; Tobola Couchepin, Dolz et Mabillard, 2017; Myhill et Newman, 2016), la prise en compte des conceptions transitoires qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage (Jaffré, 1995; Haas, 2002; Nadeau et Fisher, 2006; Brissaud et Cogis, 2011; Camps 2014), l'activité métalinguistique (Gombert, 2006; Reuter et al., 2013) et l'usage d'un métalangage précis (Boivin, 2009; Fisher et Nadeau, 2014).

Trois types d'activités composent cette séquence sur laquelle l'autoformation s'appuie. Le premier type d'activité (Nadeau et al., 2020a) consiste à amener les élèves à dégager les caractéristiques des concepts de « phrase graphique » et de « phrase syntaxique », à savoir que la première commence par une majuscule et se termine par un point, et que la seconde est composée au minimum d'un sujet et d'un prédicat auxquels un ou des complément(s) de phrase peut (peuvent) s'ajouter. Une phrase graphique peut être composée d'une seule phrase syntaxique ou de plusieurs, obligatoirement jointes par un procédé de combinaison (coordination, de juxtaposition ou de subordination). Ces concepts se trouvent à la base de l'enseignement de la syntaxe et permettent de nommer et d'explicitier à la fois la justesse syntaxique (est-ce ou non une bonne phrase?) et sa complexité (comment faire pour varier et complexifier les structures?). Cette activité invite les élèves à manipuler des cartons pour former des phrases à l'aide de groupes syntaxiques, de virgules et de conjonctions.

Le second type d'activité (Nadeau et al., 2020a), un dispositif que nous appelons la ponctuation négociée, consiste à discuter de l'ajout de ponctuation à un texte non ponctué « à la manière » de la phrase dictée du jour. Les signes de ponctuation sont d'abord ajoutés individuellement par les élèves, puis sont tous reportés au tableau; l'enseignante ou l'enseignant anime ensuite une discussion où les élèves doivent justifier leur choix de signe par l'analyse syntaxique des phrases. Une étude de Colognesi et Deschepper (2014) a testé une activité semblable où les élèves de 5^e années du primaire (10 ans) résolvent collectivement un problème lié à un texte non ponctué. À la suite de cette activité, les élèves devaient transférer leurs réflexions à la révision de leur propre texte. Selon les auteurs, une seule séance s'avère insuffisante pour développer la complexité et la créativité syntaxique. Si les élèves ont acquis des connaissances, celles-ci sont demeurées trop peu solides pour leur permettre de choisir consciemment une marque en fonction de son effet sur le texte. La séquence expérimentée par Nadeau et al. (2020a) a permis des progrès entre autres grâce au fait que ce dispositif était vécu à plusieurs reprises. Pour leur part, Paolacci et Rossi-Gensane (2014) proposent une activité de segmentation à partir de phrases syntaxiques correctes non segmentées. Selon ces chercheuses, il devient possible de transférer progressivement cette habileté à l'écriture des élèves, ces activités ayant l'avantage de «valorise[r] (...) la prise en compte de l'écriture en cours, qui reste le plus difficile à travailler sur un plan didactique» (Paolacci et Rossi-Gensane, 2014, p. 124). Ainsi, ce type

d'activité où les possibilités de segmentation des phrases graphiques et syntaxiques sont explicitement révélées peut avoir un éventuel effet sur la qualité des textes produits par les élèves.

Le troisième type d'activité est un dispositif méconnu dans le monde francophone : la combinaison de phrases (Graham et Perrin, 2007; Saddler et Graham, 2005). Il consiste à proposer aux élèves des phrases syntaxiques courtes, liées à un thème et comportant des répétitions, qu'ils doivent joindre en une seule phrase graphique. Par exemple, à partir des trois phrases suivantes, il est possible de construire des combinaisons variées: 1- Le chapeau est noir. 2- Le chapeau est rond. 3- L'homme porte un chapeau. -> L'homme porte un chapeau noir et rond / Le chapeau rond qui tire sur le noir est porté par l'homme [au manteau gris]. Deux phrases sont choisies par l'enseignante ou l'enseignant et sont affichées au tableau. L'analyse collective qui suit porte sur les procédés de combinaison qui ont permis de produire ces nouvelles phrases graphiques (ici, la densification du groupe du nom par la coordination - *noir et rond* - ou la subordonnée relative - *qui tire sur le noir* - , la phrase passive – *le chapeau est porté par l'homme* - et l'ajout de contexte - *au manteau gris*). Les échanges rendent explicites les procédés syntaxiques utilisés intuitivement par les élèves, facilitant donc leur transfert en contexte d'écriture tant pour le respect de la norme que pour la variété des structures syntaxiques employées et l'effet de celles-ci sur l'ensemble du texte.

Chaque activité se conclut par un retour métacognitif avec les élèves : une section «À retenir» de leur cahier est complétée par un élément des échanges dont les élèves souhaitent se souvenir.

Les résultats de Nadeau et al. (2020b ; Arseneau et al., 2023 ; Quevillon Lacasse et al., accepté) montrent que l'intervention a eu un impact positif et significatif en écriture chez les élèves du groupe expérimental de 1^{re} secondaire pour plusieurs indices de complexité syntaxique, en comparaison avec les élèves du groupe contrôle, soit le taux de phrases syntaxiques par phrases graphiques et le taux de subordination et de coordination correcte. Les élèves du primaire ont davantage bénéficié de l'intervention sur le plan de la ponctuation. Principalement au secondaire, les résultats montrent que le taux de ponctuation correcte de phrases graphiques, le taux de juxtaposition correcte de phrases

syntaxiques, le taux de virgules correctes pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le sujet et le taux de virgules correctes devant les conjonctions *mais*, *car* et *donc* ont augmenté dans le groupe expérimental comparativement au groupe contrôle, souvent de manière significative, dans les deux types de textes (descriptif et narratif). Enfin, le nombre d'élèves utilisant la coordination de phrases syntaxiques avec les conjonctions *mais*, *car* et *donc* a augmenté significativement dans le groupe expérimental.

Ce portrait de l'enseignement de la S-P fait état des défis qui y sont associés, mais également de solutions concrètes pouvant remédier aux difficultés des élèves. L'autoformation numérique, en proposant un DP réfléchi, peut contribuer à offrir des ressources aux personnes enseignantes désireuses de développer leurs savoirs et leurs pratiques, tant linguistiques que didactiques.

Annexe 2 – Déroulement de la recherche

Temps	Tâche avec les enseignantes et enseignants	Obj.	Tâches de l'équipe de recherche
An 1			
Septembre 2021	Recrutement des participantes et participants	1-2	Demande du certificat éthique
Novembre 2021	1 ^{re} collecte de données (entretien d'autoconfrontation et semi-dirigé, tâche de correction explicitée)	2	
Décembre 2021	1 ^{re} rencontre collective (formation, besoins, matériel)	1-2	Formalisation du projet partagé de recherche-action
Janvier à avril 2022	Six accompagnements en classe par la chercheuse et deux CP	1	Analyse de la 1 ^{re} collecte de données
Mai 2022	2 ^e collecte de données	2	
Juin à aout 2022	2 ^e rencontre collective pour partager les expérimentations de la première année	1-2	Analyse de la 2 ^e collecte de données
An 2			
Septembre 2022	3 ^e rencontre collective pour discuter d'une première ébauche de l'autoformation	1	
Septembre 2022	Tournages dans les classes (Activité Qu'est-ce qu'une phrase?)	1	
Octobre 2022 à avril 2023		1	Bonification des documents de la séquence didactique
Mars 2023	Accompagnement dans les classes	1	
Mai 2023	3 ^e collecte de données	2	
Juin à aout 2023		2	Analyse de la 3 ^e collecte de données
An 3			
Septembre à décembre 2023		1	Travail auprès de graphistes pour la mise en beauté des documents bonifiés et l'élaboration de capsules
Janvier 2024	Tournages supplémentaires en classe (Activité de combinaison de phrase au primaire et de ponctuation négociée au secondaire)	1	

	Entretien avec deux enseignantes sur leurs apprentissages et sur des conseils à donner pour une personne qui désire se lancer.		
Février 2024		1	Découpage des extraits vidéos
Mars à mai 2024		1	Finalisation des outils de l'autoformation
Juillet à décembre 2024		1	Conception de trois questionnaires en ligne pour valider l'autoformation
Novembre 2024		1	Mise en ligne de la version 1.0 de l'autoformation
Mars-avril 2025	Passation des questionnaires sur l'autoformation	1	
Juin 2025		1-2	Dépôt du rapport de recherche

De nombreuses présentations dans des congrès et colloques professionnels et scientifiques ont été réalisées au cours des trois années du projet de même que plusieurs formations dans des écoles ou des centres de service scolaires.

Communications scientifiques : 15

Publications scientifiques : 7

Communications professionnelles : 19

Publications professionnelles : 2

Considérant que chaque communication représente du temps de planification et de présentation, que chaque publication concernant le projet est chronophage, cela peut expliquer le délai par rapport au devis initial.

Annexe 3 – Éthique de la recherche



No. de certificat : 2022-4087

Date : 2021-10-26

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Marie-Hélène Giguère

Unité de rattachement : Département d'éducation et formation spécialisées

Titre du protocole de recherche : 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

Source de financement (le cas échéant) : FRQSC

Date prévue de fin de projet : 31 juillet 2024

Équipe de recherche

Cochercheurs UQAM : Marie Nadeau; Rosianne Arseneau; Claude Quevillon Lacasse

Cochercheurs externes : Carole Fisher (UQAC); Amal Boultif (U Ottawa)

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiqués rapidement au comité.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiquée au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **2022-10-26**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Louis-Philippe Auger
Coordonnateur du CIEREH

Pour: Yanick Farmer

Formulaire de consentement à la recherche (questionnaire de validation)

Bonjour,

À titre d'expert.e en grammaire ou du développement professionnel/ d'enseignant.e de 3e cycle du primaire ou du 1er cycle du secondaire ou de conseiller ou conseillère pédagogique (du projet ou découvrant l'autoformation pour la première fois), nous vous demandons de valider la première version de l'autoformation numérique qui a été co-élaborée par des chercheuses, des enseignant.es et le partenaire CADRE21 - Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21e siècle.

Plus particulièrement, votre rôle consiste à : a) Lire et naviguer dans la version BETA de l'autoformation numérique. b) Commenter, valider, proposer des améliorations à l'autoformation numérique par le biais d'un questionnaire.

Parcourir l'autoformation numérique et compléter le questionnaire devrait vous prendre entre trois et cinq heures. Vous avez un mois pour compléter le questionnaire. Merci de suivre l'ensemble de l'autoformation dans l'ordre proposé des tuiles.

Si vous consentez volontairement à participer à ce projet de recherche, cliquez sur "suivant" pour démarrer le questionnaire.

**Personnes-ressources :*

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Marie-Hélène Giguère au numéro (514) 987-3000 poste [REDACTED] pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Courriels de recrutement pour la validation de l'autoformation

(Utilisatrices et utilisateurs potentiels)

Bonjour,

Nous communiquons avec vous aujourd'hui pour vous demander de participer à un projet de recherche-développement. Notre équipe de recherche a élaboré conjointement avec des enseignantes et des enseignants une séquence didactique pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, une dimension grammaticale pour laquelle peu de ressources didactiques existent. L'autoformation numérique présente et illustre cette séquence à l'aide de quiz et de vidéos et elle fournit tout le matériel nécessaire pour la mettre en œuvre dans votre classe.

Si vous acceptez de participer, il s'agirait pour vous de suivre l'autoformation numérique portant sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation sur le site cadre21.org. Pour ce faire, il vous faudra créer gratuitement un compte directement sur le site.

À la suite de l'autoformation, nous vous demandons de compléter un formulaire électronique (Forms) afin de nous aider à améliorer cette autoformation. Ce questionnaire vous prendra environ 20 minutes à compléter. Quant aux autoformations, le site indique trois heures pour chaque niveau Explorateur, mais nous pensons que quatre à cinq heures pourraient vous permettre de compléter l'ensemble du parcours. À la suite de chaque autoformation, vous pouvez compléter une demande de badge pour vous assurer que le temps que vous aurez investi dans votre développement professionnel vous soit reconnu.

Pour suivre l'autoformation : cadre21.org

Pour compléter le questionnaire : [lien](#)

Nous vous remercions à l'avance au temps que vous pourrez accorder au développement professionnel et à la recherche.

Marie-Hélène Giguère, UQAM

(Pour les personnes expertes)

Bonjour,

Nous communiquons avec vous aujourd'hui pour vous demander de participer à un projet de recherche-développement. Notre équipe de recherche a élaboré conjointement avec des enseignantes et des enseignants une séquence didactique pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, une dimension grammaticale pour laquelle peu de ressources didactiques existent. L'autoformation numérique présente et illustre cette séquence à l'aide de quiz et de vidéos et elle fournit tout le matériel nécessaire pour la mettre en œuvre dans une classe.

Si vous acceptez de participer, il s'agirait pour vous de suivre l'autoformation numérique portant sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation sur le site cadre21.org. Pour ce faire, il vous faudra créer gratuitement un compte directement sur le site.

À la suite de l'autoformation, nous vous demandons de compléter un formulaire électronique (Forms) afin de nous aider à améliorer cette autoformation *à titre de personne experte du numérique ou de la grammaire*. Ce questionnaire vous prendra environ 20 minutes à compléter. Quant aux autoformations, le site indique trois heures pour chaque niveau Explorateur, mais nous pensons que quatre à cinq heures pourraient vous permettre de compléter l'ensemble du parcours.

Pour suivre l'autoformation : cadre21.org

Pour compléter le questionnaire : [lien](#)

Nous vous remercions à l'avance au temps que vous pourrez accorder au développement professionnel et à la recherche.

Marie-Hélène Giguère, UQAM

(Pour les personnes ayant participé au projet)

Bonjour,

Il y a déjà plusieurs mois que nous avons eu de vos nouvelles! J'espère que vous allez bien et que vous poursuivez l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation comme vous l'avez si bien appris!

Je communique avec vous aujourd'hui pour vous demander de poursuivre votre à notre projet de recherche-développement. Comme vous le savez, notre équipe de recherche a élaboré conjointement avec des enseignantes et des enseignants une séquence didactique pour l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, une dimension grammaticale pour laquelle peu de ressources didactiques existent. L'autoformation numérique présente et illustre cette séquence à l'aide de quiz et de vidéos et elle fournit tout le matériel nécessaire pour la mettre en œuvre dans votre classe.

Si vous acceptez de participer, il s'agirait pour vous de suivre l'autoformation numérique portant sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation sur le site cadre21.org. Pour ce faire, il vous faudra créer gratuitement un compte directement sur le site.

À la suite de l'autoformation, nous vous demandons de compléter un formulaire électronique (Forms) afin de nous aider à améliorer cette autoformation à titre de personne ayant reçu un accompagnement et, surtout, ayant contribué à l'élaboration de cette autoformation grâce à votre expertise et à vos suggestions. Ce questionnaire vous prendra environ 20 minutes à compléter. Quant aux autoformations, le site indique trois heures pour chaque niveau Explorateur, mais nous pensons que quatre à cinq heures pourraient vous permettre de compléter l'ensemble du parcours.

Pour suivre l'autoformation : cadre21.org

Pour compléter le questionnaire : [lien](#)

Nous vous remercions à l'avance au temps que vous pourrez accorder au développement professionnel et à la recherche.

Marie-Hélène Giguère, UQAM



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : *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*

Chercheuse responsable : Marie-Hélène Giguère, Ph.D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Marie Nadeau, Ph.D., UQAM
Carole Fisher, Ph.D., UQAC;
Rosianne Arseneau, Ph.D., UQAM;
Amal Boultif, Ph.D., Université d'Ottawa,
Claude Quevillon Lacasse, candidate au doctorat, UQAM;
Viviane Boucher, conseillère pédagogique et techno-pédagogique, UQAM
Audrey Tanguay, conseillère pédagogique, CSSH
Sébastien Stasse, partenaire, CADRE 21

Organisme de financement : Fonds de recherche du Québec – Société et culture FRQSC

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

Le présent projet vise l'atteinte des **objectifs spécifiques** suivants :

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 1^{er} 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.

Nature de la participation

À titre d'enseignant·e participant, nous vous demandons de vous engager dans le projet dans une perspective de deux ans : la première année en sera une de formation et d'accompagnement pour vous soutenir dans la maîtrise d'activités innovantes en syntaxe et en ponctuation; la 2^e année sera consacrée à l'élaboration de l'autoformation numérique en partenariat avec l'équipe de recherche et le partenaire CADRE21 - Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21^e siècle. Ce partenaire a pour mission « d'accompagner les intervenants francophones du monde de l'éducation – enseignantes et enseignants, personnel éducatif et cadres scolaires – dans leur réflexion, leur développement professionnel et leur veille sur les grands enjeux de l'éducation. » « Desservant le monde de l'éducation partout en Francophonie, le CADRE21 innove avec une offre de formation continue en ligne actuelle, rigoureuse et reconnue. Le modèle privilégie d'abord l'intention pédagogique en vue de favoriser l'action pédagogique contextualisée dans le milieu. »

Plus particulièrement, votre rôle consiste à :

a) **Participer à 4 rencontres collectives sur deux ans** avec l'équipe de recherche et les partenaires. Ces rencontres d'une durée d'une journée pédagogique chacune se tiendront idéalement en présence au Centre de service scolaire ou dans une école près de la vôtre. Lors de ces rencontres, vous serez invité.e à échanger sur vos besoins et préférences de formation continue et de développement professionnel de même que sur vos pratiques en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation.

b) **Expérimenter dans votre classe, de décembre 2021 à avril 2022, une séquence didactique composée d'une vingtaine d'activités élaborées par l'équipe de recherche en syntaxe et en ponctuation.** Ces activités hebdomadaires sont d'une durée d'environ 30 à 40 minutes. En 2022-2023, il s'agira d'expérimenter à nouveau dans votre classe les activités afin que des capsules vidéo puissent être réalisées et intégrées à l'autoformation numérique.

- c) **Recevoir le soutien individuel offert dans le cadre du projet et faire part aux chercheuses de vos commentaires et observations à propos des activités expérimentées.** Ce soutien prendra la forme d'une visite régulière d'une chercheuse, environ deux fois par mois, pour observer le déroulement des activités en classe. À l'issue de chaque visite, une période d'échange en dehors de la classe est prévue (environ 30 minutes). La chercheuse ou la conseillère pédagogique pourront fournir une rétroaction ciblée sur l'activité (i.e. concernant une dimension particulière de la pratique mise en œuvre). Ce sera également l'occasion pour vous de faire part à la chercheuse ou à la CP de vos commentaires et de vos observations sur le déroulement de l'activité, son intérêt, les points à améliorer, de même que sur les éléments que vous jugez essentiels pour votre développement professionnel.
- d) **Accorder deux entretiens à trois reprises dans le projet,** soit en octobre 2021, en mai 2022 et en mai 2023. Cette collecte sera toujours réalisée de la même manière : 1- un entretien individuel qui implique une correction explicitée d'un texte d'élève en S-P sera d'une durée d'une heure. Cet entretien permettra de mieux décrire vos savoirs linguistiques et didactiques en syntaxe et en ponctuation et sera enregistrée. 2- Une animation d'une activité dans votre classe sera filmée et une discussion d'au plus une heure sur cet enseignement aura lieu à partir de l'enregistrement. C'est l'entretien qui sera analysé et non les images recueillies en classe.
- e) **Collaborer à l'élaboration de l'autoformation en sous-équipes.** En plus de proposer des éléments de contenus que vous jugez essentiels au développement des savoirs d'autres enseignants, il vous faudra lire et commenter des textes didactiques, donner votre appréciation sur des animations et des infographies, valider l'outil final, etc.

Avantages

Le projet comporte plusieurs avantages pour les enseignant·es qui y participent : un approfondissement des connaissances sur des concepts grammaticaux figurant au programme d'études et une formation à des pratiques innovantes grâce à un accompagnement individuel pour bien s'approprier les démarches et les fondements sur lesquels elles reposent; la possibilité d'échanger sur leurs pratiques et de faire profiter les chercheuses et les autres participant·es de leur expérience; l'occasion d'approfondir leur compréhension des modes d'apprentissage des élèves et des obstacles qu'ils rencontrent. Globalement, le projet donne l'occasion à l'enseignant·e de réfléchir sur ses pratiques, d'acquérir de nouvelles habiletés et connaissances et de se développer professionnellement, et ce, dans des conditions que des conseillers pédagogiques ne peuvent offrir, par manque de ressources et de temps.

De plus, ce projet vise à faciliter et à augmenter l'offre de formation continue des enseignant·es en élaborant avec elles-eux une autoformation numérique. Dans un contexte de pénurie de personnel scolaire - où il est difficile de se faire remplacer pour assister à des formations, d'aisance plus manifeste d'utilisation d'outils numériques - grâce à la pandémie, d'obligation par la loi de 20 heures de formation tous les deux ans - mais où les ressources des Centres de services scolaires sont

restreintes et réduites, cette autoformation apportera une aide précieuse au système scolaire québécois francophone.

Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque associé à votre participation ni d'inconvénients particuliers, d'autant plus que vous êtes libre de mettre fin à votre participation quand vous le voulez. Ce que vous aurez à faire correspond à des tâches qui font partie du monde de l'enseignement. Vous devez cependant être prêt à consacrer du temps à la recherche et à apporter certaines adaptations au déroulement de votre horaire habituel afin de pouvoir accomplir les tâches demandées ci-dessus. Notez que des frais de suppléance (ou autre compensation) sont prévus au budget de la recherche en échange de ce temps pour les tâches où cela s'applique.

De plus, soyez assuré(e) que la responsable de la recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort physique et psychologique de votre part et qu'elle mettra fin à votre participation si votre bien-être était compromis.

Compensation

Afin de vous remercier de votre participation au projet, un montant de 150\$ pour votre classe vous sera remis à la fin de la première année. Pour souligner votre engagement dans la 2^e année du projet, et plus particulièrement votre participation aux trois collectes de données, un montant de 350\$ pour votre classe vous sera remis par l'équipe de recherche, pour un total de 500\$ sur deux ans.

Confidentialité

- a) Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, sous clé, au bureau de la responsable du projet et ce, pour la durée totale du projet.
- b) Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique ou un pseudonyme dans les publications ou communications orales (par exemple : Enseignant de la classe A, Manon pour Mireille). Ce code associé à votre nom ne sera connu que du responsable du projet et de l'assistant de recherche chargé de la codification. Aucune publication ou communication sur la recherche (incluant les mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe) ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part.
- c) Les données de recherche (enregistrements - images et son) seront détruites de manière sécuritaire au terme du projet, soit en 2024.
- d) Soyez conscient que malgré tous nos efforts pour protéger votre identité (nous ne dévoilons ni votre nom, ni celui de votre école), il est possible que certains de vos propos permettront à un professionnel travaillant dans le même secteur que vous, de vous identifier.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant personnellement seront détruits.

Le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Marie-Hélène Giguère au numéro (514) 987-3000 poste [REDACTED] pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : [ciereh@uqam.ca](mailto:cierreh@uqam.ca).

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant *au projet de Co-élaboration d'une autoformation numérique*:

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je m'engage à respecter la confidentialité des propos partagés par les autres personnes lors des rencontres de groupe.

Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je consens à ce que les entretiens auxquels je participe soient enregistrés.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Si oui, fournir une adresse courriel :

Recherches ultérieures/ Utilisation de vos données dans des projets futurs

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 3 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que mes données anonymisées puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Je refuse que mes données anonymisées puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche? **Oui** **Non**

Déclaration de la chercheuse principale :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : Date :

Marie-Hélène Giguère, Ph.D.

Professeure au département d'éducation et formation spécialisées

Faculté des sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

CP 8888 succursale Centre-Ville, Montréal, H3C 3P8

Courriel : giguere.marie-helene@uqam.ca

Tél. (514) 987-3000 poste [REDACTED]

Un exemplaire de ce document signé doit être remis à la personne participante

Consentement des parents pour réaliser des tournages en classe à des fins d'enseignement et de formation



Autorisation parentale pour l'utilisation de l'image d'un enfant mineur et la publication de photographies

Je soussignée Monsieur, Madame _____

Agissant en qualité de :

Père Mère Tuteur , représentant légal du ou des mineurs suivants :

Nom Prénom.....

Nom Prénom.....

Nom Prénom.....

Autorise l'équipe du CADRE21 à photographier et/ou filmer ces enfants dans le cadre de la création de contenu de formation et/ou à procéder à des entrevues sur les activités d'apprentissage de la syntaxe et de la ponctuation.

Donne également l'autorisation au CADRE21 de diffuser les photographies et images filmées de ces enfants pour les usages suivants :

- Publication des photographies et/ou images filmées sur le site web cadre21.org dans le cadre de ses formations
- Publication éventuelle à des fins de promotion sur le site web cadre21.org
- Publication éventuelle à des fins de communication dans la presse locale et auprès de périodiques d'information sur les l'éducation.

Avec la compréhension que je peux à tout moment retirer cette autorisation au moyen d'une demande écrite ou par courriel à info@cadre21.org.

Le CADRE21 s'engage à s'assurer d'un usage approprié et éthique de ces images et prendra soin de protéger les informations nominatives de ces enfants et s'engage à ne pas les partager avec une tierce partie.

Fait àle

Signature

Information aux parents de la présence de la chercheuse en classe pour des observations

Montréal, 16 septembre 2022

Objet : Information concernant un projet de recherche

Bonjour,

Je me présente : je m'appelle Marie-Hélène Giguère et je suis professeure à l'Université du Québec à Montréal. Je mène actuellement un projet de recherche qui s'intitule « Coopération d'une autoformation numérique pour enseigner la syntaxe et la ponctuation au 3^e cycle du primaire et au 1^{er} cycle du secondaire ».

L'enseignant·e de votre enfant a accepté de faire partie de ce projet de recherche pour apprendre à mieux enseigner la syntaxe et la ponctuation au service de l'écriture de textes. La direction de l'école et le Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe ont également donné leur accord, sachant que **votre enfant ne fait pas partie de la recherche**.

Cette lettre veut donc vous **informer de la présence de personnes de l'équipe de recherche dans la classe de votre enfant à raison de quelques périodes durant l'année scolaire**. L'enseignement qui sera offert à votre enfant correspond à ce qui serait enseigné normalement et est conforme avec le programme de formation. Lors de la collecte de données, certaines leçons seront filmées à l'aide d'une tablette numérique. *En aucun temps les élèves ne figureront dans le champ de la caméra*. Si une personne de l'équipe de recherche s'apercevait d'un quelconque malaise de la part de votre enfant, il serait invité à quitter la classe et ce, sans aucun préjudice.

Si vous avez des questions concernant ce projet, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel : adresse courriel

Je vous remercie sincèrement de votre collaboration,

Marie-Hélène Giguère

Professeure, UQAM

FRQSC-PREL 2021-2024

Équipe de recherche : Marie-Hélène Giguère, Marie Nadeau, Carole Fisher, Claude Quevillon Lacasse, Rosianne Arseneau, Amal Boulif, Viviane Boucher, Sébastien Stasse (CADRE21) et CSSH.

Annexe 4 – Échantillons

Les personnes ayant répondu au questionnaire de validation (Objectif 1) ont été recrutées par les CP du même CSS (personnes utilisatrices n=4 et participantes au projet n=1) ou encore directement par l'équipe de recherche (personnes expertes n=4). Un taux de participation plus élevé était souhaité, ce qui n'a pas été possible, étant donné le manque de temps évoqué par les personnes sollicitées.

Tableau 1: Description de l'échantillon pour le questionnaire de validation (Objectif 1)

Catégories	Rôles	Personnes sollicitées pour la validation de l'autoformation	Répondantes			N
			Personnes enseignantes (ENS)	Personnes conseillères pédagogiques (CP)	Personnes expertes	
Personnes enseignantes qui découvrent l'autoformation (D)		Plusieurs personnes enseignantes et un conseiller pédagogique	3 (D1, D2, D3)	1 (D4)	-	4
Personnes enseignantes ou CP ayant participé à la recherche (P)		6 personnes enseignantes et 2 CP	1 (P1)	-	-	1
Personnes expertes qui ont testé l'autoformation (E)		8 personnes expertes dont 5 en français-grammaire et 3 en numérique et développement professionnel	-	-	4 (français-grammaire) (E1, E2, E3, E4)	4

Les personnes enseignantes participant à l'étude (Objectif 2) ont été recrutées grâce aux conseillères pédagogiques participant au projet. Elles font partie d'un même centre de services scolaire (CSS) et œuvrent au 3^e cycle du primaire ou au 1^{er} cycle du secondaire. Elles comptent entre deux et vingt-cinq ans d'expérience en enseignement au moment du

projet. Au cours de la première année, six femmes (cinq au primaire et une au secondaire) et deux hommes du primaire ont fait partie de l'échantillon. Au cours de la deuxième année, ce sont quatre femmes (trois au primaire et une au secondaire) et deux hommes qui ont poursuivi le projet ; les attritions sont dues à une affectation au 1^{er} cycle et à un congé de maternité.

Tableau 2 - Nombre d'enseignantes et enseignants participant au projet à chacune des années (Objectif 2)

Niveau scolaire	Nombre d'enseignantes et enseignants à l'an 1	Nombre d'enseignantes et enseignants ayant poursuivi à l'an 2	Nombre d'enseignantes à l'an 3 (sélection)
4 ^e et 5 ^e année	0	1 (nouvelle affectation)	
5 ^e année	3	1	1
5 ^e et 6 ^e année	1	0	
6 ^e année	3	3	
1 ^{re} secondaire	1 (2 attritions)	1	1
Total	8	6	2
Description	5 écoles de provenance 2 hommes et 6 femmes Entre 2 et 25 ans d'expérience en enseignement	5 écoles de provenance 2 hommes et 4 femmes	2 écoles de provenance 2 femmes

Annexe 5 – Questionnaires de validation « Forms »

1. Questionnaire de validation pour les experts

Bonjour,

À titre d'expert-e, nous vous demandons de valider la première version de l'autoformation numérique qui a été co-élaborée par des chercheuses, des enseignant-es et le partenaire CADRE21 - Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21^e siècle.

Plus particulièrement, votre rôle consiste à : a) Lire et naviguer dans la version BETA de l'autoformation numérique. b) Commenter, valider, proposer des améliorations à l'autoformation numérique par le biais d'un questionnaire.

Parcourir l'autoformation numérique et compléter le questionnaire devrait vous prendre entre trois et cinq heures. Vous avez un mois pour compléter le questionnaire. Merci de suivre l'ensemble de l'autoformation dans l'ordre proposé des tuiles.

Si vous consentez volontairement à participer à ce projet de recherche, cliquez sur "suivant" pour démarrer le questionnaire.

**Personnes-ressources :*

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Marie-Hélène Giguère au numéro (514) 987-3000 poste 0921 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Identification du participant

Vous êtes un expert en :

- Français, grammaire
- Développement professionnel

Identification du participant

Pour les personnes ayant participé au projet

Vous êtes un/une :

- Enseignante
- Conseillère pédagogique

Vous travaillez au :

- 3ecycleduprimaire
- 1ercycleusecondaire
- Autre

Si vous avez sélectionné "autre", précisez ici :

Identification du participant

Pour les personnes qui découvrent l'autoformation

Vous êtes un/une :

- Orthopédagogue
- Enseignante
- Conseillère pédagogique

Vous travaillez au :

- 3ecycleduprimaire
- 1ercycleusecondaire
- Autre

Si vous avez sélectionné "autre", précisez ici :

Avant de suivre l'autoformation

Répondez aux questions suivantes selon l'échelle proposée.

	Pas à l'aise	Peu à l'aise	À l'aise	Très à l'aise
Quel est votre niveau de connaissance sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comment considérez-vous maîtriser l'animation d'activité telles que la dictée 0 faute ou la phrase dictée du jour?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pendant l'autoformation

Le temps total requis pour chaque niveau *explorateur*

En combien de temps avez-vous parcouru chaque niveau?

	Moins de 3h	3h	Plus de 3h
Pour l'activité Qu'est-ce qu'une phrase?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour l'activité de ponctuation négociée?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour l'activité de combinaison de phrases?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le temps requis est-il trop long?

- Oui
- Non

Si oui, pourquoi?

Pendant l'autoformation

Avez-vous visionné les vidéos du primaire et du secondaire?

Oui

Non

Expliquez pourquoi.

Pendant l'autoformation

En lien avec l'activité **Qu'est-ce qu'une phrase**, est-ce que ces items ont été utiles à vos apprentissages?

	Oui	Non
Les notions théoriques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les exercices de mise en contexte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le déroulement de l'activité illustré avec des vidéos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les documents à télécharger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les témoignages des enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En lien avec l'activité de **punctuation négociée**, est-ce que ces items ont été utiles à vos apprentissages?

	Oui	Non
Les notions théoriques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les exercices de mise en contexte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le déroulement de l'activité illustré avec des vidéos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les documents à télécharger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les témoignages des enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En lien avec l'activité de **combinaison de phrases**, est-ce que ces items ont été utiles à vos apprentissages?

	Oui	Non
Les notions théoriques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les exercices de mise en contexte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le déroulement de l'activité illustré avec des vidéos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les documents à télécharger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les témoignages des enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pendant l'autoformation

La clarté des explications

	En désaccord	Partiellement en accord	En accord	Totalement en accord
J'ai lu tous les textes descriptifs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai compris les notions des textes descriptifs (ils étaient clairs pour moi, j'ai appris des notions).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pour m'aider à comprendre, les textes descriptifs étaient : (longueur du texte)

- Trop courts
- De bonne longueur
- Trop longs

En lien avec la longueur des textes, avez-vous une précision à apporter?

Pour m'aider à comprendre, les textes descriptifs étaient : (détails)

- Trop détaillés
- Suffisamment détaillés
- Pas assez détaillés

En lien avec les textes descriptifs (niveau de détails), avez-vous une précision à apporter?

Pendant l'autoformation

Questionnaires

	En désaccord	Partiellement en accord	En accord	Totalement en accord
Les questionnaires m'ont permis de valider mes connaissances.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les réponses ou explications à la bonne réponse sont claires ou utiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Concernant la quantité de questions, il y avait :

- Trop de questions
- Juste assez de questions
- Pas assez de questions

En lien avec la quantité de questions, avez-vous une précision à apporter?

Pendant l'autoformation

La clarté des extraits vidéos et des capsules

	En désaccord	Partiellement en accord	En accord	Totalement en accord
Les extraits vidéo sont éclairants pour envisager une pratique en classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les extraits vidéo sont aidants pour la compréhension des notions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les capsules (Qu'est-ce qu'une phrase, ponctuation négociée, méthode 1-2-3-4 et combinaison de phrase) sont utiles à ma compréhension.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Concernant la quantité de vidéos et capsules, il y avait :

- Trop de vidéos
- Juste assez de vidéos
- Pas assez de vidéos

Concernant la longueur des vidéos et capsules, je considère qu'elle est :

- Trop longue
- De bonne longueur
- Trop courte

En lien avec les extraits vidéo, avez-vous une précision à apporter?

Pendant l'autoformation

L'organisation de l'autoformation

	En désaccord	Partiellement en accord	En accord	Totalement en accord
Le parcours proposé (tuiles) était aidant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aurais préféré choisir l'ordre de passation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le matériel offert se situe au bon endroit (à la fin, regroupé).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aurais préféré obtenir le matériel au fur et à mesure.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En lien avec l'ordre des tuiles et le matériel offert, avez-vous une précision à apporter?

Après avoir suivi l'autoformation

De manière générale, en réalisant l'autoformation :

	En désaccord	Partiellement en accord	En accord	Totalement en accord
J'ai acquis des connaissances sur la syntaxe et la ponctuation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai acquis des connaissances sur l'animation de la séquence didactique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qu'est-ce qui aurait aidé à mieux comprendre le dispositif?

Après avoir suivi l'autoformation

Pour les personnes qui découvrent l'autoformation

De manière générale, en réalisant l'autoformation :

	En désaccord	Partiellement en accord	En accord	Totalement en accord
J'ai envie d'expérimenter la séquence didactique dans ma classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qu'est-ce qui pourrait m'aider dans cette mise en œuvre?

Après avoir suivi l'autoformation

De manière générale, en réalisant l'autoformation :

	En désaccord	Partiellement en accord	En accord	Totalement en accord
La plateforme (CADRE21) de l'autoformation facilite les apprentissages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires :

Répondez à la question selon l'échelle proposée.

	Pas à l'aise	Peu à l'aise	À l'aise	Très à l'aise
Après avoir suivi l'autoformation, quel est votre niveau de connaissance sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quel apprentissage vous semble le plus porteur de changement? Pourquoi?

Après avoir suivi l'autoformation

Pour les personnes expertes

Répondez aux questions suivantes selon l'échelle proposée.

	En désaccord	Partiellement en accord	En accord	Totalement en accord
Le contenu de l'autoformation était juste et précis (concepts, terminologies, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les activités composant le dispositif de formation sont bien équilibrées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ces dernières facilitent l'apprentissage actif.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Commentaires généraux :

Fin

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Ce contenu n'a pas été créé ni n'est approuvé par Microsoft. Les données que vous soumettez sont envoyées au propriétaire du formulaire.

 Microsoft Forms

Protocole entretien

Entretien d’auto-confrontation et semi-dirigé sur l’animation d’une activité d’apprentissage en syntaxe et en ponctuation

- Je te remercie de te montrer disponible pour cet entretien.
- Nous allons faire un entretien individuel enregistré (audio) d’une durée d’environ une heure. L’entretien contient deux parties : une première partie est une description fine d’un extrait; une deuxième est consacrée au déroulement plus général de la leçon.
- Il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Le but de l’entretien est de décrire les pratiques et les savoirs des enseignant·e·s dans leur état actuel. Ne pas savoir ou ne pas être certain·e est une réponse aussi valable.
- L’enregistrement va commencer et il sera rendu anonyme lors de la transcription.

1^{re} partie :

La première partie de l’entretien vise à savoir comment les enseignant·e·s enseignent une activité de syntaxe et de ponctuation. Je vais t’inviter à regarder un extrait de la vidéo qu’on vient de réaliser dans ta classe et te demander d’explicitier, de décrire en détail les événements, les gestes pédagogiques ou didactiques que tu juges importants dans cet extrait. Je t’invite à verbaliser /à dire à voix haute ce que tu considères important dans cet extrait et à quoi tu pensais à ce moment-là. À tout moment, je t’inviterais à être le plus précis·e possible dans ton explication. Il est aussi possible que j’arrête moi-même la vidéo pour te poser des questions.

Est-ce que tu as des questions?

Éviter les « pourquoi » au profit des questions « quoi » et « comment ». Par ex. :

- Qu’est-ce que tu fais à ce moment ? (on privilégie le temps présent)
- Qu’est-ce qui t’amène à penser que... (par ex. l’ens. a dit : « là, j’ai pensé que les élèves n’écoulaient plus »)
- Qu’est-ce que tu as décidé de faire après ?
- Comment est-ce que tu fais pour
- Pour expliquer, tu t’y es pris comment ? tu as commencé par quoi?
- Quand tu expliques, tu fais comment ?
- Qu’est-ce qui t’a fait penser ça ? À quoi as-tu vu que...?
- Quand tu dis « on », tu veux dire...?
- Faut faire ça... (= faire écho pour amener l’ens. à aller plus loin)

Utiliser les mêmes mots que l’enseignant·e, de ne pas introduire des concepts ou des idées nouvelles.

2^e partie :

On va maintenant parler de la leçon de manière plus générale (regarder un 2^e extrait si nécessaire) et je vais te poser plus de questions sur cette séance.

- Quelle était ton intention pédagogique/didactique pour cette activité?
 - Qu'est-ce qui t'a amené·e à faire ce choix?
- Qu'est-ce que tu avais anticipé comme réponse des élèves? / Est-ce que les élèves ont répondu comme tu l'avais anticipé?
 - Si la réponse est oui : À quoi est-ce que c'est dû, d'après toi?
 - Si la réponse est non : Qu'avais-tu anticipé? Quelle est la différence? Qu'est-ce qui expliquerait qu'ils ont répondu comme ils l'ont fait?
- Est-ce que quelque chose t'a étonné·e ou surpris·e durant cette séance?
- Quels *gestes pédagogiques ou didactiques* (interventions, consignes...) te semblent vraiment importants dans la leçon que tu viens de donner?
- Quels *savoirs* te semblent vraiment importants dans la leçon que tu viens de donner?
- Dans quelle mesure penses-tu que les élèves vont utiliser ou « transférer » ces savoirs en contexte d'écriture?
- Quel est ton meilleur coup dans cette leçon et que tu pourrais/devrais reproduire dans d'autres activités? Pourquoi?
- Quel objectif ou défi aimerais-tu te donner pour une prochaine activité (quelque chose à approfondir, à tenter, à améliorer, etc.)?

En conclusion (3^e partie)

- Quelles sont les activités que tu juges généralement pertinentes et efficaces pour enseigner la syntaxe et la ponctuation?
- Parmi ces activités, lesquelles planifies-tu le plus régulièrement?

À la fin de l'entretien

- Je te remercie beaucoup d'avoir pris le temps pour cet entretien.
- As-tu des commentaires à faire sur l'entretien, sur son contenu ou son déroulement?
- Comment te sens-tu à présent?
- As-tu des éléments à ajouter avant de terminer?

Protocole – Correction explicite

Test de transfert de connaissances (savoirs linguistiques et didactiques en syntaxe et en ponctuation)

1. Remercier l'enseignant·e de se montrer disponible pour cet entretien.
2. Expliquer que le test prend la forme d'un entretien individuel enregistré (audio) d'une durée d'une heure. Il est séparé en trois parties : correction expliquée, diagnostic et savoirs. La copie corrigée par l'enseignant·e sera conservée.
3. Rappeler qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Le but de l'entretien est de décrire les pratiques et les savoirs des enseignant·es dans leur état actuel. Ne pas savoir ou ne pas être certain·e est une réponse aussi valable.
4. Indiquer que l'enregistrement va commencer et qu'il sera rendu anonyme lors de la transcription.

1^{re} partie : la correction explicite (environ 30 minutes)

D'abord, l'enseignant·e devra expliciter les corrections qu'il·elle effectue sur un texte d'élève de son niveau scolaire en syntaxe et en ponctuation.

Décrire l'objectif de cette partie de l'entretien et son déroulement :

La première partie de l'entretien vise à savoir comment les enseignant·es procèdent pour faire la correction d'un texte d'élève au plan de la syntaxe et de la ponctuation. Je vais te remettre une copie de texte d'élève authentique et te demander dans un premier temps d'en faire une lecture intégrale (silencieuse). Ce faisant (comme à tout moment d'ailleurs), tu peux annoter la copie. Dans un deuxième temps, je vais te demander de repasser chaque erreur de S-P vue et de verbaliser / de dire à voix haute ce qui fait que tu considères ce passage ou signe comme une erreur et comment tu ferais pour le corriger. À tout moment, je t'inviterais à employer autant que possible des mots/termes de grammaire pour expliciter ce que tu penses ou fais. De plus, je te rappelle que la copie corrigée sera conservée.

Est-ce que tu as des questions?

Je vais te montrer la consigne qu'on a donnée à l'élève et l'image à laquelle le texte réfère.

Des questions peuvent lui être posées pour l'aider à verbaliser ses gestes et réflexions :

- Peux-tu verbaliser ce que tu fais exactement? (par ex. : traces)
- Pourquoi as-tu relevé cette erreur? Elle est due à quoi, selon toi?
- Peux-tu identifier en « mots de grammaire » ton explication? (*obj* : faire ressortir autant que possible le métalangage lié aux manipulations syntaxiques, aux groupes et fonctions syntaxiques, aux classes de mots, aux

procédés de combinaison de phrases syntaxiques, sans toutefois le fournir à l'enseignant·e)

2^e partie : le diagnostic (environ 10-15 minutes)

Ensuite, inviter l'enseignant·e à identifier les forces, les défis et les besoins de l'élève dont il·elle vient de corriger le texte. (**Ne pas trop insister : une absence de réponse est un indicateur pour nous*)

Des questions peuvent lui être posées...

- Quels sont les défis en S-P les plus importants de cet·te élève, selon toi?
 - Peux-tu me dire sur quoi tu t'appuies, par exemple des passages du texte?
- Quelles sont ses principales forces en S-P, selon toi?
 - Peux-tu me dire sur quoi tu t'appuies, par exemple des passages du texte?
- Quelles activités en S-P proposerais-tu en classe pour aider cet élève à s'améliorer?

3^e partie : les savoirs (environ 10-15 minutes)

Enfin, des questions sur les savoirs linguistiques de l'enseignant·e seront posées :

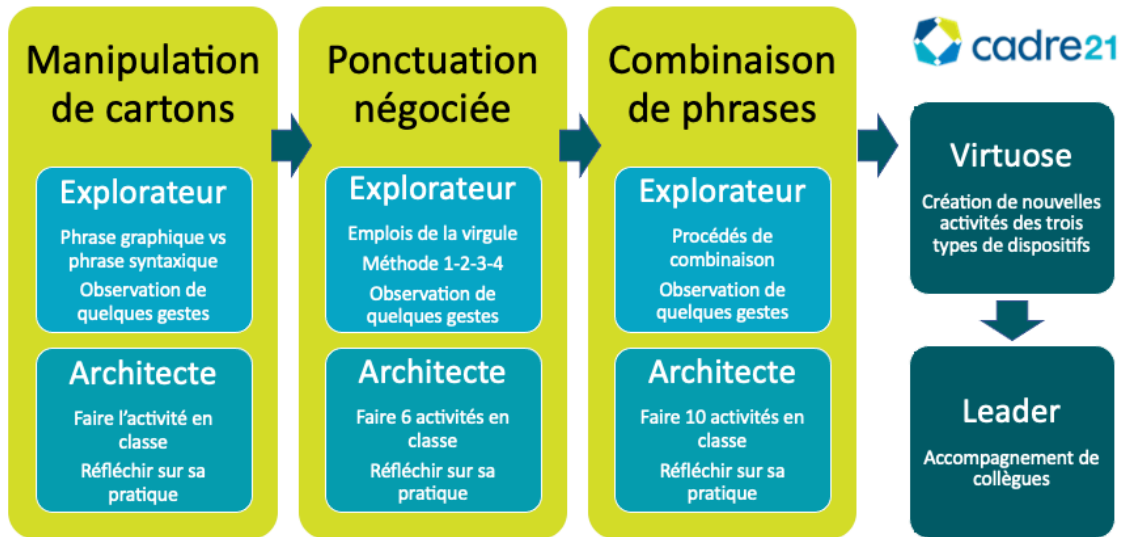
- Inviter l'enseignant·e à répondre à quatre questions sur ses savoirs linguistiques.
- Rappeler que nous ne sommes pas à la recherche de la « bonne réponse ».
- Relancer l'enseignant·e uniquement pour préciser son métalangage ou s'assurer de la compréhension de sa réponse.
- S'assurer que l'enseignant·e a terminé de répondre (même si c'est bref) avant de passer à la question suivante.

- 1. Dans tes mots, comment définirais-tu ce qu'est la syntaxe?**
- 2. Dans tes mots, comment définirais-tu ce qu'est la ponctuation?**
- 3. Dans tes mots, comment définirais-tu ce qu'est une phrase?**
- 4. Quelle définition ou formule de la phrase utilises-tu actuellement dans ton enseignement?**

À la fin de l'entretien

- Remercier de nouveau l'enseignant·e.
- Lui demander s'il·elle a des commentaires à faire sur l'entretien, sur son contenu ou son déroulement.
- Lui demander comment il·elle se sent à l'issue de l'entretien ou s'il·elle a des éléments à ajouter avant de terminer.

Annexe 7 – Canevas de l’autoformation



Écran d’accueil

Enseigner la syntaxe et la ponctuation
Partenaire actif de votre développement professionnel.

Autoformations > Stratégies pédagogiques > Enseigner la syntaxe et la ponctuation



Description de l'autoformation :

Cette autoformation vous aidera à enseigner efficacement à vos élèves à construire et à ponctuer des phrases. Vous apprendrez à enseigner la syntaxe et la ponctuation grâce à des critères syntaxiques, cohérents avec la langue écrite et durables dans le temps, plutôt que de fournir des indices flous aux élèves comme « une idée = une phrase » ou des indices de respiration (petite pause = virgule, grande pause = point). Une séquence didactique de vingt activités vous est expliquée et exemplifiée à l'aide d'extraits vidéo de classe en plus de vous offrir tout le matériel nécessaire pour la mettre en œuvre.

Spécialiste(s) de contenus :

[Marie-Hélène Ciguère](#), [Marie Nadeau](#), [Carole Fisher](#), [Claude Quevillon Lacasse](#) et [Rosianne Arseneau](#)

Liste des autoformations co-élaborées dans le projet

 <p>1 a - Qu'est-ce qu'une phrase - Explorateur</p> <p>Au niveau « Explorateur », vous apprendrez comment animer les trois activités de la séquence didactique : un premier dispositif intitulé « Qu'est-ce q [...] »</p> <p style="text-align: right;">→</p>	 <p>1 b - Qu'est-ce qu'une phrase - Architecte</p> <p>Au niveau Architecte, il vous est demandé de mettre en œuvre avec vos élèves les différentes activités des trois dispositifs présentés au niveau Explo [...]</p> <p style="text-align: right;">→</p>
 <p>2 a - Ponctuation négociée - Explorateur</p> <p>À ce niveau « Explorateur », vous apprendrez comment animer la deuxième des trois activités de la séquence didactique: la ponctuation négociée à la ma [...]</p> <p style="text-align: right;">→</p>	 <p>2 b - Ponctuation négociée - Architecte</p> <p>Au niveau Architecte, il vous est demandé de mettre en œuvre avec vos élèves les différentes activités des trois dispositifs présentés au niveau Explo [...]</p> <p style="text-align: right;">→</p>
 <p>3 a - Combinaison de phrases - Explorateur</p> <p>Ce troisième niveau « Explorateur » vous apprendra comment animer la dernière des trois activités de la séquence didactique : la combinaison de phrase [...]</p> <p style="text-align: right;">→</p>	 <p>3 b - Combinaison de phrases - Architecte</p> <p>Au niveau Architecte, il vous est demandé de mettre en œuvre avec vos élèves les différentes activités des trois dispositifs présentés au niveau Explo [...]</p> <p style="text-align: right;">→</p>
 <p>Enseigner la syntaxe et la ponctuation - Virtuose</p> <p>Au niveau Virtuose, il vous est demandé de vous approprier les différentes activités de la séquence didactique de même que les principes didactiques s [...]</p> <p style="text-align: right;">→</p>	

Écran d'accueil de la première partie de l'autoformation : Qu'est-ce qu'une phrase?

Niveau Explorateur



1 a – Qu'est-ce qu'une phrase ? – Explorateur

Partenaire actif de votre développement professionnel.

Exploration

Objectifs

À la fin de cette formation vous serez en mesure de :

- Connaître et comprendre les notions de *phrase syntaxique* et de *phrase graphique* ;
- Connaître le premier des trois dispositifs proposés dans la séquence et les pistes pour sa mise en œuvre efficace en classe : l'activité *Qu'est-ce qu'une phrase?*

Les trois questions suivantes constitueront les lignes directrices de ce niveau Explorateur afin d'obtenir le badge :

- Quelle(s) notion(s) syntaxique(s) se clarifie(nt) à la suite de cette formation ?
- Comment envisagez-vous de mettre en œuvre les contenus de la formation dans votre enseignement de la syntaxe et de la ponctuation ?
- Quel impact sur l'apprentissage de la syntaxe et de la ponctuation, ainsi que sur l'engagement de vos élèves anticipez-vous à la suite de cette formation ?



1 a - Qu'est-ce qu'une phrase - Explorateur

Entamer la formation

📅 Mise à jour: Automne 2024

🕒 Temps requis: 3 heures

Description

Au niveau « Explorateur », vous apprendrez comment animer les trois activités de la séquence didactique : un premier dispositif intitulé « Qu'est-ce qu'une phrase ? », consiste à faire manipuler des cartons par les élèves pour découvrir les concepts de phrase syntaxique et de phrase graphique, notions qui seront réinvesties tout au long de la séquence. Le deuxième dispositif est constitué d'une série d'activités de ponctuation négociée à la manière de la « phrase dictée du jour » (Nadeau et Fisher, 2014) et le troisième dispositif présente une série d'activités de combinaison de phrases libre (Saddler, 2019). Ce premier niveau de l'autoformation vise à faire connaître les savoirs linguistiques nécessaires à la réalisation de chaque dispositif et comment animer les activités qui les composent. Vous pouvez explorer les trois parties du niveau Explorateur.



2 a - Ponctuation négociée - Explorateur

À ce niveau « Explorateur », vous apprendrez co [...] →



3 a - Combinaison de phrases - Explorateur

Ce troisième niveau « Explorateur » vous appren [...] →

Responsable(s) de la rétroaction

[Marie-Hélène Giguère](#)

Spécialiste(s) de contenus

[Marie-Hélène Giguère](#)

[Marie Nadeau](#)

[Carole Fisher](#)

[Claude Quevillon Lacasse](#)

[Rosianne Arseneau](#)

Exigences technologiques

Aucune connaissance technologique

Aucune connaissance technique

Public cible

Tous les ordres d'enseignement

projet séquence NE1-V_finaie

→ Introduction à l'activité Qu'est-ce qu'une phrase ?

→ Comment les élèves s'y prennent-ils ?

→ Notions théoriques

→ Exercices de mise en contexte

→ Déroulement de l'activité (avec vidéos)

→ Comment bien se préparer ?

→ Importance des manipulations syntaxiques et du métalangage

→ Exercices de mise en contexte

→ Documents à télécharger

→ Références

Introduction à l'activité Qu'est-ce qu'une phrase ?

Cet extrait vidéo explique en quoi consiste l'activité *Qu'est-ce qu'une phrase* ?



En quoi consiste l'activité Qu'est-ce qu'une phrase ?

DES ACTIVITÉS
MÉTACOGNITIVES,
INTERACTIVES ET CRÉATIVES
POUR TRAVAILLER LA
SYNTAXE ET LA
PONCTUATION

05:13

 NOUS VOUS INVITONS À CONSULTER
LE **CONTENU** DES **AUTRES ONGLETS**. 

Les tuiles (les onglets de gauche) peuvent être sélectionnés dans l'ordre ou le désordre, selon les préférences de la personne qui suit l'autoformation.

Complétez ce niveau et demandez le badge :

1 a - Qu'est-ce qu'une phrase - Explorateur

Critères d'obtention :

Développer une réflexion sur :

- Quelle(s) notion(s) syntaxique(s) se clarifie(nt) à la suite de cette formation ?
- Comment envisagez-vous de mettre en œuvre les contenus de la formation dans votre enseignement de la syntaxe et de la ponctuation ?
- Quel impact sur l'apprentissage de la syntaxe et de la ponctuation, ainsi que sur l'engagement de vos élèves anticipez-vous à la suite de cette formation ?



Écran d'accueil de la première partie de l'autoformation : Qu'est-ce qu'une phrase?

Niveau Architecte



1 b – Qu'est-ce qu'une phrase ? – Architecte

Partenaire actif de votre développement professionnel.

Entrée en matière

Le niveau Explorateur vous a démontré les notions théoriques et présenté l'activité « Qu'est-ce qu'une phrase? » visant à clarifier les notions de phrase graphique et de phrase syntaxique grâce à la manipulation de constituants. Par des textes explicatifs, des exercices formatifs et des exemples de pratiques sur vidéo de même que par le matériel fourni, vous avez tout en main pour expérimenter ce dispositif dans votre classe ou dans la classe de collègues enseignants ou enseignantes si vous êtes orthopédagogue ou conseillère ou conseiller pédagogique.

La mise en œuvre du niveau Architecte vous permettra d'approfondir votre compréhension du dispositif en expérimentant auprès des élèves. C'est bien souvent par la pratique enseignante que se clarifient certains concepts linguistiques.

Accès aux autres niveaux de la formation
[1a – Qu'est-ce qu'une phrase ? – Explorateur](#)

Mandat



Pour obtenir le badge du niveau Architecte, vous devrez :
animer l'activité « Qu'est-ce qu'une phrase? » auprès de vos élèves (trois à quatre périodes).

Exploration

Le niveau Explorateur a fourni des outils théoriques et pratiques afin de faciliter l'expérimentation du dispositif en classe. Il n'est toutefois pas toujours aisé de transférer ces pratiques avec aisance en classe et gérer à la fois un contenu parfois nouveau et des pratiques parfois nouvelles aussi. Le niveau Architecte vous invite à expérimenter le dispositif et à réfléchir aux apprentissages professionnels que vous réalisez en enseignant. N'hésitez pas à vous faire accompagner en classe par une conseillère ou un conseiller pédagogique ou encore par un ou une collègue. Les discussions qui suivront n'en seront que plus riches!

À l'issue du niveau Architecte Qu'est-ce qu'une phrase?, vous serez en mesure de :

- Mieux comprendre les notions de phrase graphique et de phrase syntaxique.
- Développer une posture d'accompagnement et maîtriser des gestes didactiques associés à l'enseignement de la grammaire pour permettre la participation des élèves, l'appropriation des notions et du raisonnement grammatical et l'engagement cognitif des élèves dans les interactions.

Bilan et perspectives

Questions à poser et traces à laisser pour obtenir le badge

Préparatifs

- **Identifier** les outils nécessaires à la mise en œuvre de l'activité *Qu'est-ce qu'une phrase?* (préparation des cartons, lecture du guide pédagogique, impression des documents pour les élèves, accessibilité des outils sur le tableau numérique interactif, etc.).
- **Planifier** les différentes activités en vous appropriant le contenu linguistique et les étapes de l'activité.
- **Expérimenter** ce que vous avez planifié et évaluer l'impact sur les élèves. Une manière de connaître cet impact consiste à terminer chaque activité par les pages « À retenir » du cahier de l'élève où ces derniers sont invités à nommer les apprentissages réalisés.
- **Analyser** l'activité et déterminer les ajustements à y apporter pour une prochaine fois.
- **Présenter des traces** afin d'obtenir le badge Architecte. Fournissez des photos de votre tableau à la suite de la discussion avec vos élèves, de même que des photos de trois (3) cahiers d'activité d'élèves (la section travaillée et la page sur le retour – section « À retenir »). Des photos d'élèves (anonymisées ou floutées) qui manipulent les cartons peuvent également être soumises.

Questions guides

- **Réflexion sur l'impact**
 - En quoi la mobilisation des notions de phrase graphique et de phrase syntaxique dans l'activité a-t-elle eu de l'impact sur les élèves?
 - En quoi la mise en œuvre des gestes didactiques préconisés par la séquence (par exemple : laisser les élèves découvrir les constituants obligatoires) a-t-elle eu de l'impact sur votre enseignement?
- **Réflexion sur l'expérience**
 - À la lumière de votre activité vécue, quels apprentissages professionnels tirez-vous de cette expérimentation?
- **Retour sur l'activité**
 - Que feriez-vous différemment si c'était à refaire?

Critères d'attribution du badge

Les critères suivants seront utilisés pour l'évaluation du badge au niveau Architecte :

- **Suffisance** des traces de l'activité réalisée : Fournir plusieurs traces des différentes étapes de l'activité (par exemple : photos du TNI et des cahiers des élèves, préparation à l'enseignement, etc.)
- **Pertinence** de l'activité en lien avec le sujet (mise en œuvre des activités proposées dans les cahiers fournis au niveau Explorateur)
- **Clarté** de la description de l'expérimentation (réponse claire et développée aux questions guide)
- **Qualité** de la réflexion et du retour sur l'activité

Annexe 8 – Résultats détaillés du questionnaire de validation

Dans le cadre d'une recherche-développement d'une autoformation numérique sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation offerte sur la plateforme CADRE21, un questionnaire de validation a été créé via la plateforme FORMS et a été rempli par plusieurs répondantes et répondants. Certains d'entre eux sont des utilisateurs potentiels qui découvrent l'autoformation, d'autres sont des personnes enseignantes ayant participé aux premières phases de la recherche et enfin, d'autres sont des personnes expertes. Les répondants devaient d'abord suivre l'ensemble de l'autoformation dans l'ordre proposé des tuiles, puis répondre au questionnaire (annexe 5). Leurs réponses seront présentées ci-dessous en différentes sections : identification des participantes et participants, la perception de leurs savoirs avant de suivre l'autoformation, pendant l'autoformation et après avoir suivi l'autoformation.

1. Identification des personnes répondantes

Parmi les personnes répondantes (annexe 4), nous comptons au total quatre personnes enseignantes, un conseiller pédagogique et quatre personnes expertes. Les réponses n'ont pas permis de déterminer combien de personnes travaillaient au 1^{er} cycle du secondaire puisque plusieurs ont apporté des précisions : adaptation scolaire (tous les niveaux du secondaire en français) (D1), Formation à un métier semi-spécialisé (FMS)-PRÉDEP (D3), 1^{er} et 2^e cycle du secondaire (D4). Néanmoins, deux d'entre elles travaillent au 3^e cycle du primaire (D3, P1).

Parmi les personnes répondantes, une enseignante avait participé à la recherche menant à la création de l'autoformation (l'équipe de chercheuses était préalablement venue dans sa classe dans les premières phases de la recherche). Trois enseignantes et un conseiller pédagogique découvraient cette autoformation. Enfin, quatre des répondantes et répondants étaient des experts en français (grammaire), mais aucun en développement professionnel, malgré les relances.

2. Avant de suivre l'autoformation

Tout d'abord, les personnes répondantes devaient situer sur une échelle de *Likert* « pas à l'aise, peu à l'aise, à l'aise et très à l'aise » leur niveau de connaissance sur l'enseignement

de la syntaxe et de la ponctuation. Ainsi, l'ensemble des personnes répondantes ont répondu se sentir à l'aise (4) ou très à l'aise (5) pour enseigner la S-P.

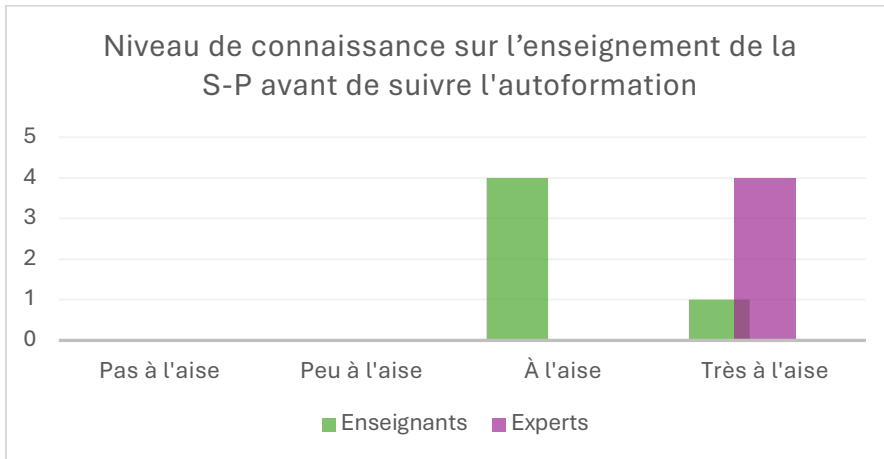


Figure 1 - Niveau de connaissances sur l'enseignement de la S-P (avant l'autoformation)

Ensuite, elles devaient situer leur niveau de maîtrise quant à l'animation d'activités comme la dictée 0 faute ou la phrase dictée du jour. À cet effet, elles se disent toujours se sentir à l'aise (5) ou très à l'aise (4) pour animer des activités de dictées métacognitives et interactives.

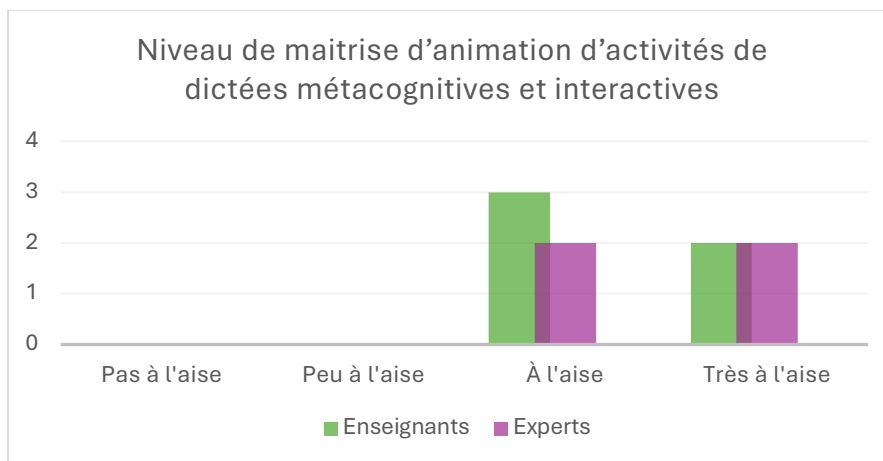


Figure 2 - Niveau de maîtrise sur l'animation de dictées métacognitives et interactives (avant l'autoformation)

3. Commentaires sur l'autoformation (Pendant l'autoformation)

En ce qui concerne le temps total requis pour parcourir chaque niveau *Explorateur* de l'autoformations sur la plateforme Cadre21, les différentes activités de la séquence

didactique ont été évaluées par les répondantes et les répondants : l'activité 1 : *Qu'est-ce qu'une phrase*, l'activité 2 : *Ponctuation négociée* et l'activité 3 : *Combinaison de phrases*.

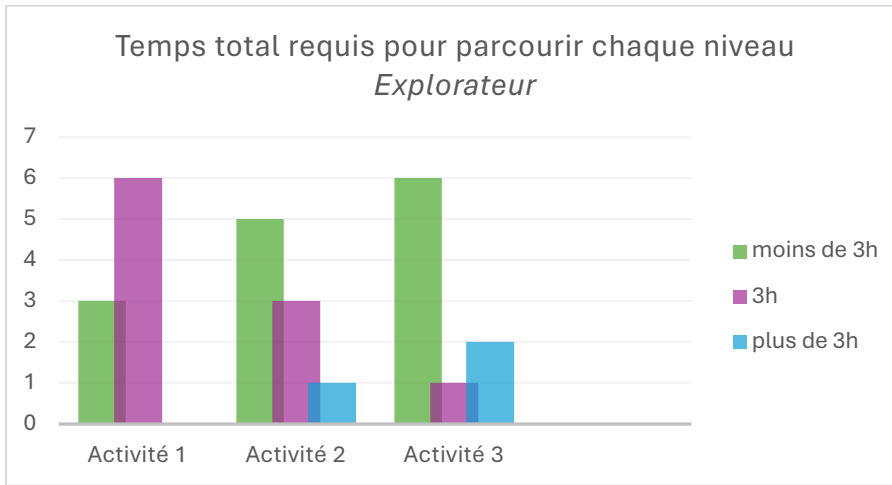


Figure 3-Temps total requis pour parcourir chaque niveau Explorateur

L'équipe de recherche estimait que chaque niveau demanderait trois heures à compléter. Les personnes répondantes semblent généralement confirmer cette estimation.

Puisqu'un total de neuf heures est demandé pour compléter la formation, l'équipe de recherche désirait valider si ce temps investi était perçu comme étant trop long dans le cadre de la tâche d'une personne enseignante.

Parmi les personnes répondantes, deux d'entre elles ont trouvé que le temps requis était trop long, mais sept l'ont jugé raisonnable.

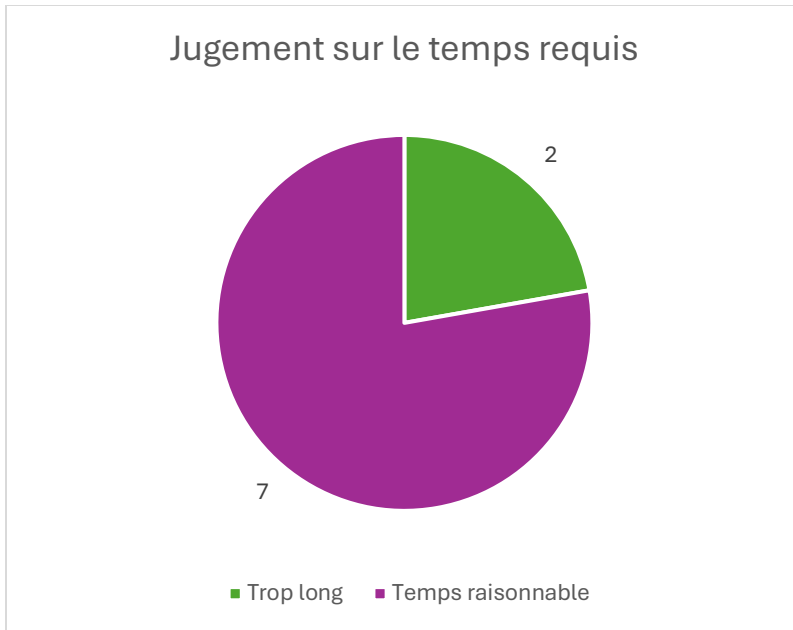


Figure 4 - Jugement sur le temps requis

Certains commentaires nuancent les avis négatifs :

« Je trouve que le temps pour l'activité 1 "Qu'est-ce qu'une phrase ?" était un peu trop long, car je connaissais déjà toutes les notions et j'enseigne déjà de cette façon-là depuis plusieurs années. Sinon, non, le temps requis n'est pas trop long. » (D1)

« Je crois que bien comprendre la théorie, s'appropriier le contenu et prendre connaissances des vidéos et des ressources nécessitent ce temps. » (D2)

Connaissant l'effet vicariant des exemples de pratiques sur vidéo, l'équipe de recherche a pris soin d'offrir des vidéos pour chaque ordre d'enseignement (primaire et secondaire), ordres à qui s'adresse principalement l'autoformation. Nous avons donc voulu savoir l'usage réel qui en avait été fait par les personnes répondantes, à savoir leur intérêt à visionner toutes les vidéos ou seulement celles de leur ordre d'enseignement.

À la question « avez-vous visionné les vidéos du primaire et du secondaire ? », uniquement les personnes expertes et l'enseignante ayant participé au projet ont répondu « oui ». Les autres n'ont pas jugé utile de le faire dans le temps dont elles et ils disposaient.

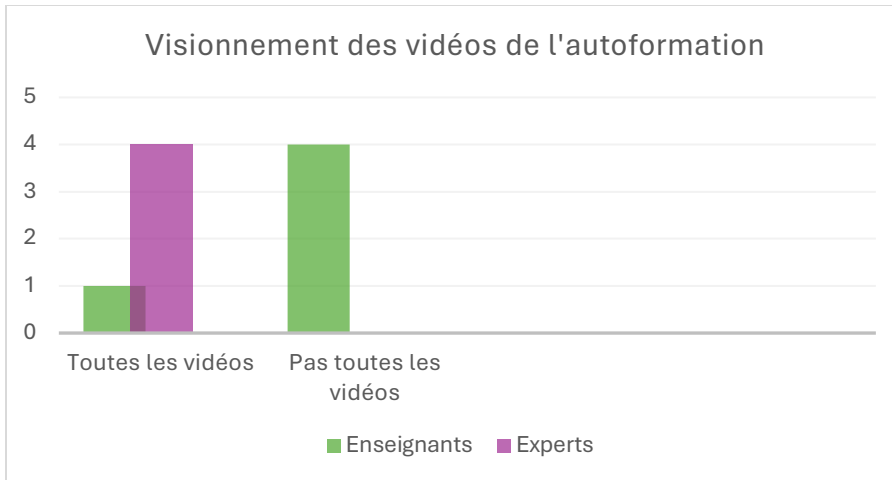


Figure 5- Visionnement des vidéos de l'autoformation

Plusieurs commentaires ont permis de mieux comprendre les arguments des répondants :

« Je trouve que les vidéos du secondaire me permettent d'aller légèrement plus loin. Elles facilitent ma propre compréhension des procédés de combinaison de phrases, surtout pour les éléments plus complexes comme les 2 types de subordonnées, des notions qui étaient plus loin dans ma tête et avec lesquelles je me sens un peu moins à l'aise. Je trouve aussi important de savoir où mes élèves s'en vont à moyen terme pour prioriser ce qui est essentiel en 5^e année. » (P1)

« Pour pouvoir constater la distinction entre les activités menées au primaire versus celles menées au secondaire. » (E1)

« J'enseigne au secondaire. J'ai donc visionné les vidéos du secondaire. » (D2)

« Celles du secondaire et certaines vidéos du primaire parce que je soutiens des enseignant.e.s du secondaire. Quand il y avait des vidéos du secondaire, je préconisais le visionnement de ces dernières. » (D4)

Par la suite, les personnes répondantes devaient déterminer si des activités précises prévues dans l'autoformation à chaque dispositif avaient été utiles à leur apprentissage. Il s'agit des notions théoriques, des exercices de mise en contexte, du déroulement de l'activité illustré

avec des vidéos, des documents à télécharger et des témoignages des enseignantes et des enseignants ayant vécu le projet. Voici une synthèse des réponses reçues.

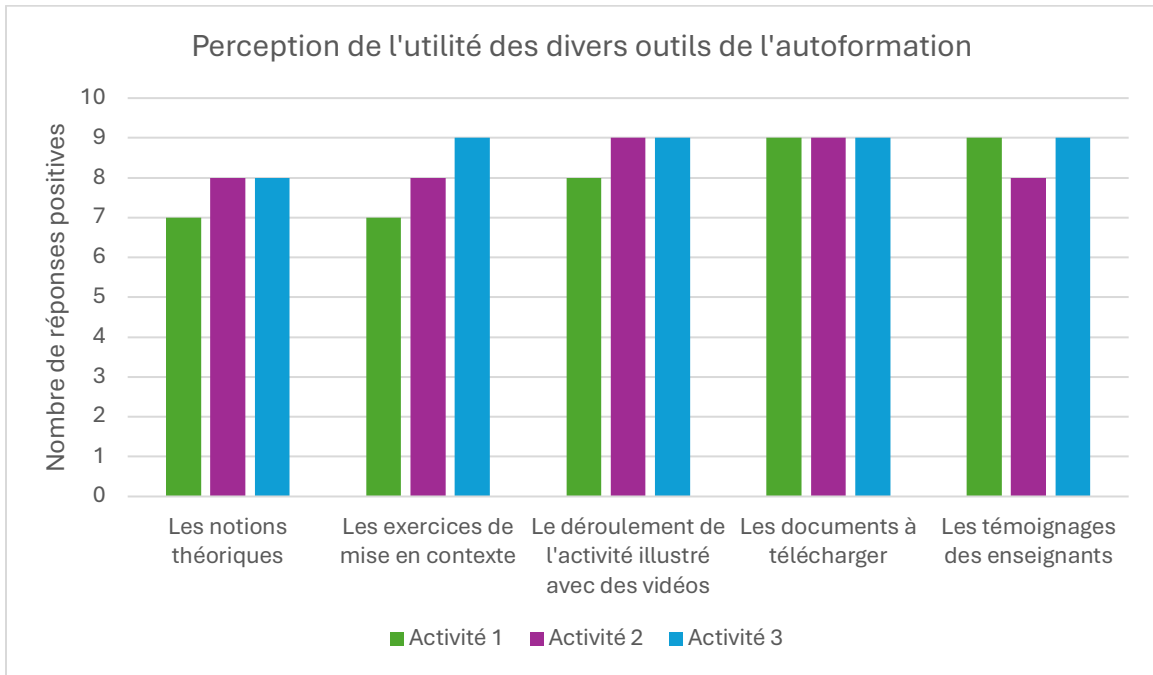


Figure 6 - Perception de l'utilité des divers outils de l'autoformation

La grande majorité des personnes répondantes a trouvé utiles les différents outils soutenant le développement professionnel. Un seul expert a semblé moins réceptif aux exercices de mise en contexte ou aux notions théoriques, peut-être en raison de son aisance en grammaire.

Les personnes répondantes devaient ensuite se situer sur une échelle de *Likert* « en désaccord, partiellement en accord, en accord et totalement en accord » par rapport à plusieurs éléments comme la clarté des explications, la longueur et la précision des textes, la pertinence des questionnaires et la quantité de questions, les extraits vidéos et les capsules (qualité, quantité) ainsi que l'organisation générale de l'autoformation. L'équipe de recherche voulait ainsi valider la pertinence et l'efficacité perçue des différents outils fournis. Les réponses sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 - Pertinence perçue des outils de l'autoformation

La clarté des explications	
J'ai lu tous les textes descriptifs.	Totalement en accord = 5 En accord = 3 Partiellement en accord = 1 En désaccord = 0
J'ai compris les notions des textes descriptifs (ils étaient clairs pour moi, j'ai appris des notions).	Totalement en accord = 4 En accord = 5 Partiellement en accord = 1 En désaccord = 0
Longueur	
Pour m'aider à comprendre, les textes descriptifs étaient :	Trop courts = 0 De bonne longueur = 8 Trop longs = 1
Précisions sur la longueur des textes :	
<p><i>« En tant que CP, je trouve pertinent de comprendre l'historique des travaux, les choix pédagogiques et les appuis théoriques, mais je me questionne à savoir si les enseignant.e.s trouvent pertinent de tout lire ces précisions ou si elles et ils préféreraient que ce soit plus concis. » (D4)</i></p>	
Précision	
Pour m'aider à comprendre, les textes descriptifs étaient :	Trop détaillés = 0 Suffisamment détaillés = 9 Pas assez détaillés = 0
Précisions sur le détail des textes :	
<p><i>« Je crois que j'aurais aimé que l'on ajoute un texte descriptif résumé sur la méthode 1-2-3-4 dans la section "Notions théoriques" de la partie ponctuation, ou du moins avant le visionnement des vidéos des animations en classe. Je trouve que de simplement mettre la référence du document à télécharger fait en sorte qu'on risque de le consulter seulement à la fin, ce qui nous fait manquer un essentiel de la formation. Comme tout est très linéaire et bien organisé, je crois que cela permettrait de s'assurer que les enseignants qui participent à la formation prennent connaissance de la méthode plus tôt. Il pourrait aussi être pertinent de le faire avec les procédés de combinaison de phrases. » (P1)</i></p> <p><i>« Parfois, des exemples illustrés auraient aidés. » (E2)</i></p> <p><i>« Les détails me paraissaient justes sur le plan théorique, mais je crois qu'un équilibre quant à la longueur doit être trouvé. » (E3)</i></p>	

Les notions théoriques présentées semblent donc claires et de bonne longueur pour une grande majorité des personnes répondantes. Les commentaires invitent à repenser certaines sections tant dans les contenus que sur le plan de la forme.

L'équipe de recherche a prévu des questionnaires de mise en contexte pour permettre une interaction avec l'autoformation. Le tableau suivant en présente les résultats :

Tableau 4 - Perception sur la pertinence des questionnaires

Les questionnaires	
Les questionnaires m'ont permis de valider mes connaissances.	Totalement en accord = 5 En accord = 4 Partiellement en accord = 0 En désaccord = 0
Les réponses ou explications à la bonne réponse sont claires ou utiles	Totalement en accord = 5 En accord = 2 En désaccord = 1 Partiellement en accord = 1
Quantité de questions	
Concernant la quantité de questions, il y avait :	Trop de questions = 0 Juste assez de questions = 9 Pas assez de questions = 0
<p>Précisions sur les questionnaires :</p> <p>« Mon commentaire ne porte pas sur la quantité de questions. Il porte plutôt sur certaines questions posées dans l'autoformation «Qu'est-ce qu'une phrase?» Les no 2, 5 et 6 se terminent par «:» et ça indique étrangement la bonne réponse. » (D1)</p> <p>« La question où il fallait numéroter de 1 à 10 les étapes de la combinaison de phrases comportait des choix de réponses trop faciles. » (P1)</p> <p>« Dans l'autoformation 3, lorsqu'il faut cocher deux bonnes réponses et qu'on en coche une seule, le système ne nous indique rien. Il faudrait que ce soit précisé qu'il faut deux réponses. On dirait qu'il manque des phrases dans l'exercice (la première partie) La Q9, si on coche les deux c et g on nous donne une mauvaise réponse alors que c'est la bonne réponse selon le corrigé. » (E1)</p> <p>« J'ai trouvé ces sections mignonnes, mais je pourrais voir comment elles pourraient désintéresser certaines personnes. Mais je les garderais quand même ; je pense qu'il est important de faire le point au fur et à mesure qu'on construit des connaissances. » (E4)</p>	

Les commentaires invitent à corriger et à bonifier cette section pour une plus grande clarté puisque ces questionnaires sont somme toute considérés comme étant aidants par les

personnes découvrant l’autoformation et participante (totalement en accord = 5) pour soutenir leurs apprentissages.

Les exemples de pratiques sur vidéo et les capsules de modelage représentent un important outil de développement professionnel. Ils permettent entre autres de rapprocher les contenus plus théoriques du vécu de la classe, offrant ainsi une manière de susciter l’engagement. Le tableau 5 présente les réponses sur ces outils vidéo.

Tableau 5 - Perception de l'utilité des outils vidéo

La clarté des extraits vidéo et des capsules	
Les extraits vidéo sont éclairants pour envisager une pratique en classe.	Totalement en accord = 6 En accord = 2 Partiellement en accord = 1 En désaccord = 0
Les extraits vidéo sont aidants pour la compréhension des notions.	Totalement en accord = 6 En accord = 1 Partiellement en accord = 2 En désaccord = 0
Les capsules (Qu’est-ce qu’une phrase, ponctuation négociée, méthode 1-2-3-4 et combinaison de phrases) sont utiles à ma compréhension.	Totalement en accord = 8 En accord = 1 Partiellement en accord = 0 En désaccord = 0
Quantité et longueur des vidéos et capsules	
Concernant la quantité de vidéos et capsules, il y avait :	Trop de vidéos = 3 Juste assez de vidéos = 6 Pas assez de vidéos
Concernant la longueur des vidéos et capsules, je considère qu’elle est :	Trop longue = 1 De bonne longueur = 8 Trop courte
<p>Précisions sur les outils vidéo :</p> <p>« Pour les vidéos de la partie 1 (Qu'est-ce qu'une phrase?), il est parfois difficile de saisir ce que disent les élèves. Pourrait-on ajouter des sous-titres à l'occasion? » (P1)</p> <p>« C'est pertinent de voir des exemples concrets en classe » (E1)</p> <p>« Je ne pense pas que les capsules visaient à expliquer les contenus enseignés, mais ils étaient très éclairants pour comprendre les pratiques à l'œuvre. J'aurais aimé que les vidéos soient accompagnés de vignettes plus explicites (surtout lorsqu'il y a 4 extraits différents) ou qu'une intention d'écoute soit clairement donnée. De plus, certains vidéos incluent des bulles : j'ai apprécié et il y aurait pu en avoir plus. » (E3)</p> <p>« Certaines vidéos théoriques semblent débiter sans introduction, comme si on avait pris une partie d'une plus grande vidéo et qu'on l'avait divisée. On n'offre toutefois que peu de contexte, ce qui complique la compréhension. Cela dit, d'autres vidéos, comme</p>	

celles où on présente la combinaison de phrases grâce à des PPT narrés, sont très claires et super bien faites. » (E4)

Les commentaires reçus ont permis de bonifier ces outils, entre autres en ajoutant des sous-titres, des contextes et des intentions d'écoute.

L'accès aux documents téléchargeables a été regroupé en une tuile, présentée en fin de parcours de chaque niveau Explorateur. Or, les tuiles ne sont pas séquentielles et les personnes utilisatrices peuvent réaliser le parcours qui leur convient, dans l'ordre qui leur convient. Les recommandations des personnes répondantes permettraient de clarifier cet usage libre.

Tableau 6 - Perception de l'organisation de l'autoformation

L'organisation de l'autoformation	
Le parcours proposé (tuiles) était aidant.	Totalement en accord = 8 En accord = 2 Partiellement en accord = 0 En désaccord = 0
J'aurais préféré choisir l'ordre de passation.	Totalement en accord = 1 En accord = 0 Partiellement en accord = 0 En désaccord = 8
Le matériel offert se situe au bon endroit (à la fin, regroupé)	Totalement en accord = 4 En accord = 2 Partiellement en accord = 3 En désaccord = 0
J'aurais préféré obtenir le matériel au fur et à mesure.	Totalement en accord = 5 En accord = 1 Partiellement en accord = 2 En désaccord = 1
<p>Précisions sur l'organisation de l'autoformation</p> <p><i>Je trouve pertinent que le matériel soit regroupé à la fin. Toutefois, je crois qu'il pourrait aussi être pertinent qu'il soit offert au fur et à mesure. Ainsi, le participant aurait le choix de télécharger la ressource et d'en prendre connaissance avant d'écouter les capsules ou de passer à d'autre théorie OU il pourrait tout télécharger après avoir complété son parcours. Dans mon cas, les ressources étant regroupées à la fin, il a fallu que je télécharge chacune d'elle pour en prendre connaissance et pour en évaluer la pertinence une fois mon parcours terminé. Si j'avais eu l'option de télécharger une ressource à un moment où on m'invite à le faire, j'aurais pu la télécharger, voire l'imprimer et l'annoter à la lumière de la théorie et des vidéos. » (D1)</i></p>	

« Je pense qu'il faut fournir les documents à télécharger en premier après l'introduction. » (E1)

« Dans certains modules, lorsqu'on donne la consigne de se familiariser avec le matériel à disposition ou qu'on fait référence au matériel pour répondre à des questions de l'exercice, il pourrait être pertinent d'avoir accès aux documents. Toutefois, je comprends tout à fait les bénéfices de centraliser tous les documents à un seul endroit. » (E2)

« J'aurais mis des liens avec le matériel au fur et à mesure, en plus de les regrouper à la fin. » (E3)

Force est de constater que cet aspect ne fait pas l'unanimité et que chaque personne a sa propre manière de suivre une autoformation. Le matériel téléchargeable a été maintenu regroupé à la dernière tuile, mais des indications claires ont été ajoutées au moment où l'autoformation y fait référence.

De manière générale, les outils proposés par autoformation semblent bien répondre aux besoins des personnes utilisatrices et validées par les personnes expertes, à condition de les ajuster.

4. Après avoir suivi l'autoformation

À la suite de l'autoformation, les personnes répondantes devaient situer sur une échelle de *Likert* « en désaccord, partiellement en accord, en accord et totalement en accord » différents énoncés concernant les connaissances acquises sur la syntaxe et la ponctuation, la séquence d'enseignement proposée et sa mise en œuvre. Les réponses sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 - Perception des apprentissages réalisés à la suite de l'autoformation

J'ai acquis des connaissances sur la syntaxe et la ponctuation.	Totalement en accord = 4 En accord = 2 Partiellement en accord = 2 En désaccord = 1
J'ai acquis des connaissances sur l'animation de la séquence didactique.	Totalement en accord = 6 En accord = 2 Partiellement en accord = 0 En désaccord = 1
Qu'est-ce qui aurait aidé à mieux comprendre le dispositif?	

« Pour avoir vécu la version «PowerPoint» + «Cahier du participant de l'AQPF», je crois que cette autoformation répond davantage à l'objectif et je ne suis pas certaine que quelque chose aurait aidé à mieux faire comprendre le dispositif. » (D1)

« les exercices aident à l'apprentissage du bon métalangage les notions théoriques sont aidantes ainsi que les documents à télécharger. » (E1)

« La présentation du dispositif est claire et met en lumière des exemples concrets, qui soutiennent la lecture des articles publiés au regard du projet de recherche. Je me sens beaucoup plus outillé pour tester le dispositif dans son ensemble. » (E2)

« Je suis persuadée qu'une personne qui fait l'autoformation sort mieux outillée pour explorer ces pratiques en classe : bravo ! » (E3)

« C'est toujours bien de voir des enseignants mettre en œuvre des principes, même si on connaît ces principes. » (E4)

Pour les personnes découvrant l'autoformation (D)	
J'ai envie d'expérimenter la séquence didactique dans ma classe.	Totalement en accord = 2 En accord = 2 Partiellement en accord = 0 En désaccord = 0
Qu'est-ce qui pourrait m'aider dans cette mise en œuvre?	« Essayer d'adapter le tout pour que cela fonctionne avec ma clientèle et le fonctionnement du programme dans lequel j'enseigne. » (D1)
	« Tout le matériel clés en main déjà disponible et les vidéos qui illustrent bien comment ça se passe en classe. Si j'étais enseignant, je dirais : «Le soutien de mon CP!» 😊 » (D2)

Pour les personnes ayant participé à l'étude (P)	
De façon générale, l'autoformation correspond-elle à ce que vous aviez imaginé?	Oui = 1 Non = 0
Si non, manque-t-il des éléments qui auraient contribué à votre apprentissage? Lesquels?	
Si non, y a-t-il des éléments qui sont présents et auxquels vous n'auriez pas pensé? Lesquels?	
« Les questions avec choix de réponses: bel ajout! » (P1)	

Pour les personnes expertes (E)	
Le contenu de l'autoformation était juste et précis (concepts, terminologies, etc.)	Totalement en accord = 2 En accord = 2 Partiellement en accord = 0 En désaccord = 0
Les activités composant le dispositif de formation sont bien équilibrées	Totalement en accord = 3 En accord = 0 Partiellement en accord = 1 En désaccord = 0
Ces dernières facilitent l'apprentissage actif	Totalement en accord = 3 En accord = 0 Partiellement en accord = 1 En désaccord = 0
<p>Commentaires généraux</p> <p>« On voit que les activités mobilisent facilement et efficacement les gestes professionnels ciblés dans la formation, on voit la mobilisation d'une technique inductive, les observations et les manipulations syntaxiques sont utilisées de manière systématique et on porte une attention particulière à l'emploi du métalangage grammatical. » (E2)</p> <p>« Sur le plan théorique, le volet ponctuation pourrait être mieux exploré. » (E3)</p> <p>« Sur le plan théorique, tout tient la route. Je fais quelques remarques simples : 1. Je vous inviterais à mieux justifier le fait que vous avez évacué le modèle de la P de base. » (E4)</p>	

La majorité des personnes répondantes déclarent avoir acquis des connaissances sur l'enseignement de la S-P en suivant l'autoformation. Celles qui ont répondu non ou partiellement sont des personnes expertes qui possédaient possiblement ces connaissances au départ. La plupart ont aussi formulé des commentaires qui ont été pris en compte dans la révision de l'autoformation.

Tableau 8 - Commentaires généraux sur l'autoformation

De manière générale, en réalisant l'autoformation, la plateforme (Cadre21) facilite les apprentissages.	Totalement en accord = 6 En accord = 2 Partiellement en accord = 1
<p>Commentaires</p> <p>« J'ai hâte d'essayer d'autres formations sur cadre21. J'aime beaucoup suivre des formations autodidactes et à mon rythme. » (D1)</p>	

« La plateforme est conviviale et permet de retrouver facilement le contenu. Les onglets facilitent également la progression dans les modules et à l'intérieur de chaque module. » (E1)

« Facilité de navigation, visuel clair » (E2)

Les répondants devaient enfin se situer sur une échelle de *Likert* « pas à l'aide, peu à l'aide, à l'aide et très à l'aide » par rapport à leur niveau de connaissance sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, après avoir suivi l'autoformation. Ainsi, sept personnes se disent très à l'aide et deux, à l'aide avec cet enseignement, ce qui représente une augmentation par rapport à la perception avant de suivre l'autoformation.

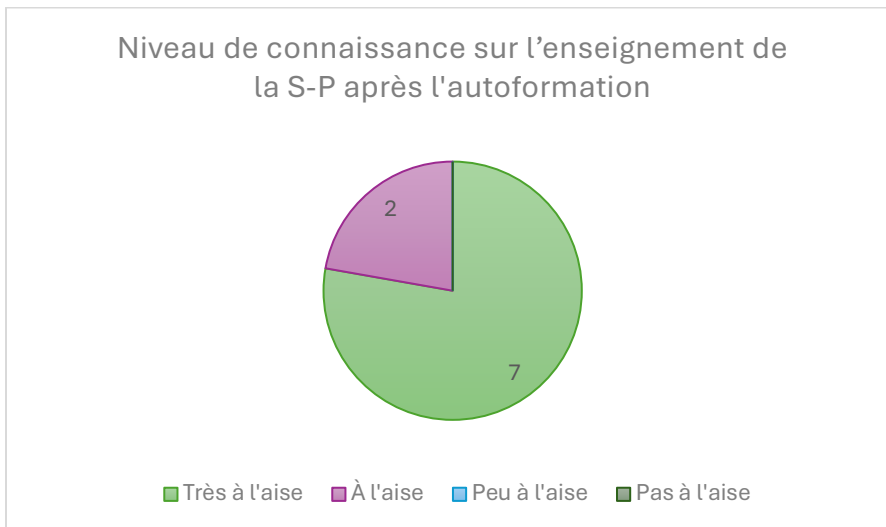


Figure 7 - Niveau de connaissances sur l'enseignement de la S-P (après l'autoformation)

Selon les réponses reçues, certains apprentissages leur semblent porteur de changements :

« Les procédés de combinaison de phrase. Je pense qu'en enseignement ces procédés, il sera plus facile pour les élèves de construire de belles phrases. » (D1)

« Que les phrases syntaxiques doivent être juxtaposées, coordonnées ou subordonnées dans la phrase graphique. » (D2)

« La distinction entre phrase graphique et phrase syntaxique. » (D3)

« Les notions de P graphique et P syntaxique qui, déjà, amènent les élèves à mieux comprendre les rouages de leurs phrases et les procédés de combinaison nécessaires lorsqu'il y a plus d'une P synt. dans une P graph. On les amène à réfléchir aux liens qui existent entre les différentes P ou les différents groupes dans la P graphique. On délaisse le côté trop souvent abstrait de la rétroaction reçue pour s'appuyer sur des notions plus concrètes permettant une amélioration selon des pistes qui sont facilement applicables. » (D4)

« La méthode 1-2-3-4, les notions de phrases syntaxiques/phrases graphiques, les manipulations syntaxiques et les différents procédés de combinaison de phrases. » (P1)

« Les combinaisons de phrases, c'est vraiment un outil syntaxique intéressant pour les élèves. » (E1)

« La formation offre une structure claire (et une routine!) pour analyser des phrases complexes avec les élèves (que ce soit en syntaxe ou en ponctuation) avec des explications relativement simples et accessibles. » (E2)

« Dans une perspective d'enseignement [en formation initiale] au secondaire, visualiser des classes qui mettent en œuvre des pratiques souvent associées au primaire est en soi une bonne chose. C'est un des points forts de la formation ! » (E3)

« Ce qui sera le plus susceptible d'entraîner un changement de pratiques, d'après moi, sont les sections sur la combinaison de phrases et la ponctuation négociée. Cela n'est pas surprenant, car je pense que le format de l'autoformation se prête particulièrement bien à une exploration de dispositifs didactiques comme ceux-ci. » (E4)

Conclusion

La première version de l'autoformation semble correspondre de manière générale aux attentes et aux besoins des personnes utilisatrices potentielles. De plus, elle semble aussi correspondre aux attentes des personnes expertes sollicitées. Les ajustements qui ont été apportés à la lumière des commentaires bonifient la version 2 de l'autoformation.

Annexe 9 – Modèle de Fisher (soumis)

<p>Posture d'ouverture (plan communicatif)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Écouter les dires des élèves• Faire expliciter (préciser) par l'élève• Impliquer les autres élèves• Demeurer neutre
<p>Compétence grammaticale (plan des savoirs)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Fournir des explications justes – bien choisir les phrases et les exemples• Formuler les explications clairement• Utiliser le métalangage de manière appropriée• Doser ses interventions (explications)
<p>Compréhension du sens de l'activité (plan cognitif)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Exiger des preuves• Donner des pistes sans donner la réponse• Questionner de manière habile• Guider (modeler) le raisonnement• Gérer adéquatement la discussion• Résumer et conclure clairement à la fin

Annexe 10 – grille de codage entretien autoconfrontation et semi-dirigé

Pour chaque unité de sens (description, savoirs convoqués, métalangage utilisé), on passe par l'ensemble des critères :

1.1 Pratique (l'enseignant.e nomme ce qu'il.elle fait) *Tableau ci-dessous*

1.2 Savoirs (enseignant.e fait référence à un savoir linguistique)

- 1) Juste
- 2) Imprécis
- 3) Inexact
- 4) Absent

1.4 Métalangage utilisé

- a) Juste et précis
- b) Plus ou moins juste, imprécis
- c) Inexact
- d) Absent

Tableau 9 - Lexique de codes pour l'autoconfrontation (© Fisher, soumis)

NOM DU CODE	DESCRIPTION DU CODE	DISTINCTION AVEC DES CODES SEMBLABLES
1.1.1. Posture d'ouverture (plan communicatif)	Ces codes concernent la relation pédagogique et la participation des élèves aux activités proposées.	Les codes regroupés sous 1.1.2. <i>Compétence grammaticale</i> et 1.1.3. <i>Compréhension du sens de l'activité</i> concernent plutôt l'organisation didactique de l'activité.
a. Écouter les dires des élèves	Tenir compte de propositions d'élèves même lorsqu'elles sont erronées, favoriser la participation en encourageant les essais et la possibilité de se tromper, relever la pertinence d'une réponse, laisser du temps de réflexion aux élèves pour formuler une réponse, s'appuyer sur les bonnes réponses pour renchérir.	
b. Faire expliciter (préciser) par l'élève	Demander à l'élève d'expliquer son raisonnement pour comprendre sa proposition, demander à l'élève de préciser sa	Le code 1.1.3.a. <i>Exiger des preuves</i> concerne plus précisément des savoirs syntaxiques, notamment

	<p>pensée devant une intervention qui manque de clarté, demander «pourquoi» à l'élève.</p>	<p>les manipulations à effectuer.</p>
<p>c. Impliquer les autres élèves</p>	<p>Utiliser les élèves forts comme des leviers dans la discussion, demander aux autres de préciser l'idée d'un élève, encourager les élèves à se corriger entre eux plutôt qu'intervenir directement, ne pas réagir à une réponse erronée d'un élève pour engager les autres élèves à intervenir, encourager les explications et les réponses des autres élèves parce que les explications de l'enseignant.e sont jugées inefficaces ou insuffisantes devant une difficulté d'un élève ou parce que les mots d'enfants favorisent la compréhension.</p>	
<p>d. Demeurer neutre</p>	<p>Concerne la réaction de l'enseignant.e face aux réponses ou aux interventions des élèves afin de favoriser la participation (la poursuite par le même élève ou la contribution des autres). S'abstenir de réagir verbalement ou non-verbalement pour encourager l'élève à poursuivre une explication ou pour engager les autres élèves, souligner discrètement une bonne réponse à un élève pour laisser le temps aux autres de continuer à chercher.</p>	<p>Le code 1.1.3.b <i>Donner des pistes sans donner la réponse</i> ne concerne pas la réaction de l'enseignant.e face aux propositions des élèves mais plutôt les interventions de l'enseignant.e afin de favoriser l'engagement cognitif des élèves et le développement de leur autonomie dans l'analyse.</p>
<p>1.1.2. Compétence grammaticale (S-P) (plan des savoirs)</p>	<p>Ces codes concernent l'organisation de l'enseignement et les actions de l'enseignante où interviennent directement les savoirs (les explications fournies, leur présentation et leur formulation par l'enseignant.e)</p>	<p>Les codes regroupés sous 1.1.3. <i>Compréhension du sens de l'activité</i> (plan cognitif) concernent plutôt l'apprentissage et les actions que posent l'enseignant.e pour favoriser l'engagement cognitif des élèves.</p>
<p>a. Fournir des explications justes</p>	<p>Enseigner un nouveau savoir, rappeler un savoir ou proposer une explication pour corriger directement une erreur d'un élève, proposer une analyse correcte de la phrase (identifier les groupes et les classes de mots et les justifier par les manipulations syntaxiques adéquates), apporter une précision sur une particularité ou sur une exception dans un souci de rigueur pour ne pas trop simplifier, répondre adéquatement aux questions (inattendues) des élèves,</p>	<p>Le code suivant 1.1.2.b <i>Formuler les explications clairement</i> concerne la formulation des explications (et non leur justesse) : la plupart des extraits ont trait à la présentation visuelle des explications.</p>

	choisir des phrases à analyser qui correspondent à l'intention de la leçon et pour lesquelles les connaissances grammaticales impliquées sont maîtrisées par l'enseignant.e.	
b. Formuler les explications clairement	Utiliser un support visuel (le tableau, des affiches, des couleurs, etc.) plutôt que s'en tenir uniquement à une explication verbale, tenir compte du niveau des élèves pour adapter l'explication, reformuler une proposition d'un élève pour le bénéfice des autres, gérer le temps de manière à fournir une explication complète, utiliser une démarche d'analyse stable, offrir plusieurs exemples.	
c. Utiliser le métalangage de manière appropriée	Utiliser du métalangage précis, adéquat et à jour, le reformuler dans des mots plus simples au besoin, exposer les élèves aux vrais termes pour créer une habitude, inciter les élèves à utiliser le métalangage pour plus de précision et pour avoir un langage commun, clarifier les termes jugés difficiles (comme celui de prédicat).	
d. Doser ses interventions (explications)	<p>Priorisation des interventions de l'enseignant.e en fonction de la gestion du temps, de l'objectif de la leçon et de la capacité d'attention des élèves.</p> <p>Escamoter volontairement une explication parce qu'il ne s'agit pas de l'objectif de la leçon, parce qu'il s'agit d'un savoir jugé bien maîtrisé ou pour mettre les élèves en action après une longue explication, éviter de surcharger la leçon de trop nombreuses ou trop longues explications.</p>	Le code 1.1.3.b <i>Donner des pistes sans donner la réponse</i> comprend les actions de l'enseignant.e qui visent à stimuler l'engagement cognitif des élèves dans l'activité. Le code 1.1.3.e <i>Gérer adéquatement la discussion</i> concerne aussi la gestion du temps mais dans le contexte de la gestion des interventions des élèves (et non de celles de l'enseignant.e)
1.1.3. Compréhension du sens de l'activité (plan cognitif)	Ces codes concernent les actions de l'enseignant.e qui visent à favoriser l'apprentissage et l'engagement cognitif des élèves.	
a. Exiger des preuves	Demander aux élèves de justifier l'identification d'un constituant ou d'un groupe par des manipulations, justifier un désaccord par des arguments fondés dans l'analyse des phrases, exiger des manipulations ou ne pas le faire en fonction du niveau de maîtrise d'un savoir, fournir des	Le code 1.1.1.b <i>Faire expliciter (préciser) par l'élève</i> a un caractère moins didactique et plus pédagogique : il s'agit de demander à l'élève de préciser son raisonnement

	exercices qui nécessitent de mettre en œuvre des connaissances en analyse de phrases.	dans le but de comprendre son intervention et non de justifier une intervention par des connaissances grammaticales.
b. Donner des pistes sans donner la réponse	Interventions de l'enseignant.e qui visent à donner des éléments de réponse (sans la fournir entièrement) aux élèves concernant les connaissances syntaxiques à mettre en œuvre dans le cadre de l'activité. Il s'agit d'interventions (qui peuvent prendre la forme de questionnements) mais qui ont un caractère assez dirigé. Donner des indices (lire à voix haute, utiliser des marqueurs visuels) ou rappeler un savoir pour accompagner le travail d'analyse des élèves, faire référence à un cours passé pour amener les élèves à faire des liens avec un savoir enseigné, poser une question ouverte plutôt que donner la réponse directement, donner le temps aux élèves de vérifier une hypothèse qu'on sait erronée plutôt que de la réfuter directement, effectuer une manipulation sur un groupe de mots pour tenter de faire voir aux élèves sa fonction dans la phrase.	Le code 1.1.3.c <i>Questionner de manière habile</i> inclut les interventions et les questions formulées par l'enseignant.e qui visent à faire émerger et à induire des connaissances et à nourrir le questionnement général des élèves sans avoir un caractère aussi dirigé que le présent code qui, lui, concerne tous les indices que donne l'enseignant.e pour accompagner le travail d'analyse des élèves sur des éléments précis.
c. Questionner de manière habile	Questions posées par l'enseignant.e ou exemples de phrase proposés à la classe pour faire émerger et pour induire des connaissances et pour nourrir le questionnement général des élèves en syntaxe et en ponctuation. Activer les connaissances antérieures pour y ajuster la leçon, bien choisir les phrases à analyser, questionner pour faire prendre conscience à l'élève de son erreur, fournir un exemple pour confronter les conceptions des élèves à un savoir, poser des questions, fournir des exemples pour nourrir le questionnement des élèves.	Le code 1.1.3.b <i>Donner des pistes sans donner la réponse</i> regroupe des extraits qui font état d'interventions plus dirigées de la part de l'enseignant.e.
d. Guider (modeler) le raisonnement	Modélisation du raisonnement ou du travail attendu pour accompagner les élèves dans la compréhension du sens de l'activité et dans une perspective de développement de leur capacité à effectuer le travail d'analyse seul éventuellement. Faire le premier exercice avant de demander aux élèves de travailler seuls, guider la démarche d'analyse ou les manipulations à faire avec des élèves en difficulté ou parce qu'il s'agit d'un nouveau savoir ou d'une phrase très complexe, demander aux élèves d'effectuer certaines	Le code 1.1.2.a. <i>Fournir des explications justes</i> renvoie à l'enseignement de savoirs et de notions du programme en syntaxe et en ponctuation alors que ce code concerne plutôt les gestes de l'enseignement qui visent à montrer aux élèves la manière d'accomplir l'activité ou l'exercice et

	étapes de l'analyse seuls ou de manière guidée pour se détacher de la dépendance à l'enseignant.e, ne pas effectuer l'ensemble de la démarche d'analyse à l'écrit pour amener les élèves à le faire seuls mentalement, proposer des exercices pertinents par rapport à l'intention.	les attentes en termes de production. Il renvoie au sens de l'activité et non à des savoirs grammaticaux.
e. Gérer adéquatement la discussion	Interventions de l'enseignant.e qui concernent la priorisation des propositions des élèves ou qui visent à recentrer la discussion en fonction de l'intention de la leçon. Gérer les nombreuses propositions simultanées des élèves, parfois réfuter rapidement une proposition erronée pour éviter de faire dévier la discussion, sélectionner les erreurs qui valent la peine d'être traitées collectivement en fonction de la maîtrise générale de ce savoir par la classe.	Le code 1.1.1.c <i>Impliquer les autres élèves</i> a un caractère plus pédagogique. Il concerne ce que l'enseignant.e fait pour favoriser les interactions et la collaboration entre les élèves. Le code présent a trait à la gestion des interactions en fonction de l'intention didactique de la leçon.
f. Résumer et conclure clairement à la fin	Terminer l'analyse en reformulant et en attestant de la bonne réponse (institutionnalisation), résumer en rappelant les notions à retenir en fonction de l'intention de la leçon.	

Annexe 11 – Tableaux résultats autoconfrontation (partie 1)

Lors des entretiens d'autoconfrontation, un extrait de la leçon filmée a été choisi par la chercheuse. Bien qu'inhabituel pour un tel entretien, ce choix a été basé sur le fait que l'extrait devait montrer une situation jugée difficile à négocier, mais généralement bien naviguée par l'enseignante ou l'enseignant, selon le point de vue de la chercheuse. Cet extrait « aigre-doux » permettait une description d'aspects positifs des pratiques et d'aspects à améliorer pour permettre aux personnes participantes de discerner les éléments souhaités de ceux à bonifier.

Le protocole de cet entretien stipule que les personnes participantes décrivent ce qu'elles voient dans l'extrait choisi. Par exemple, « je pose une question », « je note au tableau », sans tenter de se justifier. Des questions de relance étaient parfois posées dans le but de favoriser la description (« Qu'est-ce que tu fais à ce moment ? » « Qu'est-ce qui t'amène à penser que... » « Qu'est-ce que tu as décidé de faire après ? » etc. ; Lamy, 2014).

Les entretiens ont été transcrits, puis ont été codés à partir du cadre conceptuel de la recherche (Fisher, soumis). Des catégories émergentes ont été ajoutées au besoin. Le découpage s'est fait par unités de sens et pouvait être codé dans plus d'une catégorie (geste décrit, savoir convoqué et métalangage utilisé). Compte tenu du faible échantillon, les tests descriptifs ont été effectués, sans tests statistiques. Un contrecodage a été effectué sur 20% du matériel et le Kappa de Cohen a été utilisé pour mesurer la validité de l'entente interjuges. Des discussions ont permis de ramener le coefficient au seuil acceptable de 0,61 à 1.

Les paragraphes ci-dessous décrivent les résultats issus du codage de la première partie des entretiens d'autoconfrontation. Les tableaux montrent le nombre d'extraits de même que leur pourcentage afin de tenir compte de la variabilité du nombre total d'extraits.

Chaque tableau est par la suite décrit dans les paragraphes suivants.

Tableau 10 - Résultats de la posture d'ouverture

	Temps 1 (nov. 2021)	Temps 2 (mai 2022)	Temps 3 (mai 2023)
Ses pratiques (nomme ce qu'il ou elle fait)	101 extraits	93 extraits	60 extraits
Posture d'ouverture	8 extraits (8%)	22 extraits (24%)	11 extraits (18%)
a. Écouter les dires des élèves	1 extrait (13%)	10 extraits (45%)	3 extraits (27%)
aM. Se juge maladroit·e dans l'écoute des dires des élèves	3 extraits (37%)	0 extrait	0 extrait
b. Faire expliciter (préciser) par l'élève	1 extrait (13%)	4 extraits (18%)	3 extraits (27%)
bM. Se juge maladroit à faire expliciter (préciser) par l'élève	0 extrait	0 extrait	1 extrait (9%)
c. Impliquer les autres élèves	3 extraits (37%)	5 extraits (23%)	4 extraits (36%)
d. Demeurer neutre	0 extrait	3 extraits (14%)	1 extrait (9%)

L'analyse de la posture d'ouverture montre que les enseignantes et les enseignants parlent très peu de cette dernière, surtout au temps 1 (8% des extraits) mais qu'ils la considèrent plus remarquable au temps 2 (24% des extraits) et au temps 3 (18% des extraits). C'est à la fin de la 1^{re} année qu'ils évoquent le plus cette posture, entre autres par les catégories

« Écouter les dires des élèves », « impliquer les autres élèves » et « faire expliciter (préciser) par l'élève ». Cela implique que cette posture d'ouverture faisait peu partie des éléments qu'ils jugeaient importants à observer avant l'expérimentation (ou qu'il y en avait peu à observer) et qu'ils sont plus enclins à considérer cette posture en fin d'année et l'année suivante.

Tableau 11-Résultats de la compétence grammaticale

	Temps 1 (nov. 2021)	Temps 2 (mai 2022)	Temps 3 (mai 2023)
Ses pratiques (nomme ce qu'il ou elle fait)	101 extraits	93 extraits	60 extraits
Sa compétence grammaticale en S-P	57 extraits (56%)	32 extraits (34%)	26 extraits (43%)
a. Fournir des explications justes	13 extraits (23%)	10 extraits (31%)	4 extraits (15%)
aM. Se juge maladroit·e dans les explications justes	4 extraits (7%)	3 extraits (9%)	5 extraits (19%)
b. Formuler des explications clairement	7 extraits (12%)	6 extraits (19%)	4 extraits (15%)
bM. Se juge maladroit·e dans la formulation d'explications justes	7 extraits (12%)	3 extraits (9%)	5 extraits (19%)
c. Utiliser un métalangage de manière appropriée	4 extraits (7%)	3 extraits (9%)	1 extrait (4%)
cM. Se juge maladroit·e dans l'utilisation d'un métalangage approprié	5 extraits (9%)	2 extraits (6%)	0 extrait
d. Doser ses interventions	13 extraits (23%)	5 extraits (16%)	5 extraits (19%)
dM. Se juge maladroit·e dans le dosage de ses interventions	4 extraits (7%)	0 extrait	2 extraits (8%)

La compétence grammaticale a occupé une plus grande partie de la description des personnes participantes au temps 1 (56% des extraits), laissant croire que cette posture leur semble importante. La fréquence d'extraits diminue aux deux autres temps de mesure, (34% et 43%), ce qui pourrait indiquer que l'attention accordée à la leçon se

déplace sur les deux autres postures (ouverture et compréhension du sens de l'activité). De plus, au temps 3, plusieurs extraits ont été codés comme exprimant des maladresses de la part des enseignantes et des enseignants⁴. Ainsi, ils évoquent le fait de fournir des explications juste et claires, mais nomment des moments où ils auraient pu faire mieux (« À ce moment-là, je ne sais pas comment j'aurais pu le dire autrement » ENS8-T3). Il est possible d'interpréter ces maladresses comme l'expression de savoirs en transition, mais il est également possible de penser que leur regard professionnel s'est affiné et qu'ils discernent mieux les pratiques qu'ils analysent.

Tableau 12-Résultats de la compréhension du sens de l'activité

	Prétest (nov. 2021)	Posttest (mai 2022)	Posttest (mai 2023)
Ses pratiques (nomme ce qu'il.elle fait)	101 extraits	93 extraits	60 extraits
Compréhension du sens de l'activité	36 extraits (36%)	39 extraits (42%)	23 extraits (38%)
a. Exiger des preuves	10 extraits (28%)	2 extraits (5%)	1 extrait (4%)
aM. Se juge maladroit·e dans l'exigence des preuves	1 extrait (3%)	0 extrait	3 extraits (13%)
b. Donner des pistes sans donner la réponse	3 extraits (8%)	11 extraits (28%)	1 extrait (4%)
bM. Se juge maladroit·e en donnant des pistes et non la réponse	1 extrait (3%)	10 extraits (26%)	7 extraits (30%)
c. Questionner de manière habile	9 extraits (25%)	5 extraits (13%)	3 extraits (13%)
cM. Se juge maladroit·e dans le questionnement habile	0 extrait	1 extrait (3%)	2 extraits (9%)
d. Guider (modeler) le raisonnement	7 extraits (19%)	1 extrait (3%)	4 extraits (79%)
dM. Se juge maladroit·e dans le modelage du raisonnement	1 extrait (3%)	0 extrait	0 extrait
e. Gérer adéquatement la discussion	1 extrait (3%)	8 extraits (21%)	0 extrait

⁴ Ces maladresses ont été exprimées par les personnes participantes et ne constituent en aucun cas un jugement de la part de la chercheuse ou de la codeuse.

eM. Se juge maladroit·e dans la gestion adéquate de la discussion	1 extrait (3%)	1 extrait (3%)	2 extraits (9%)
f. Résumer et conclure clairement à la fin	2 extraits (6%)	0 extrait	0 extrait

Enfin, l'analyse de la gestion de l'activité occupe également une grande part des observations aux trois temps de mesure (36%, 42% et 38% des extraits). Toutefois, les observations sur l'item « exiger des preuves » se déplacent de l'observation de ce qui est fait (28% au temps 1) à l'expression d'une maladresse au temps 3 (13%). Il en est de même pour l'item « donner des pistes sans donner la réponse », qui n'est presque pas mentionné au temps 1 (8%), mais plus largement remarqué au temps 2 (28%). De plus, des maladroites sont reconnues au temps 2 (26%) et au temps 3 (30%). Cela rejoint l'item « doser ses interventions » pour lequel le temps 3 compte 19% des extraits. Plutôt que d'y percevoir un recul selon nos critères de référence, ces maladroites seraient, selon nous, un indice de développement du regard professionnel, plus affiné aux T2 et au T3.

Tableau 13- Résultats sur les savoirs et le métalangage

	Temps 1 (nov. 2021)	Temps 2 (mai 2022)	Temps 3 (mai 2023)
Savoirs linguistiques (fait référence à un savoir linguistique)	80 extraits	64 extraits	73 extraits
Juste et précis	44 extraits (55%)	45 extraits (70%)	54 extraits (74%)
Plus ou moins juste, imprécis	26 extraits (33%)	17 extraits (26%)	16 extraits (23%)
Inexact	10 extraits (13%)	2 extraits (3%)	3 extraits (4%)
Métalangage utilisé	82 extraits	65 extraits	89 extraits

Juste et précis	29 extraits (35%)	41 extraits (63%)	55 extraits (60%)
Plus ou moins juste, imprécis	51 extraits (62%)	23 extraits (35%)	32 extraits (35%)
Inexact	2 extraits (2%)	1 extrait (1%)	5 extraits (5%)

Lorsque les enseignantes et les enseignants décrivent l'extrait sur vidéo, ils convoquent des savoirs linguistiques et utilisent un métalangage spécifique pour en parler. Les savoirs justes et précis augmentent entre le temps 1 (55%), le temps 2 (70%) et le temps 3 (74%), alors que les savoirs inexacts diminuent (13% à 3% et 4%). Quant au métalangage utilisé, il s'est amélioré passant de 35% au temps 1 à 63% au temps 2 et 60% au temps 3.

Grâce à cet entretien d'autoconfrontation, il a été possible de voir ce qu'observent les enseignantes et les enseignants dans un extrait « doux-amer », ce qui leur apparaît important comme geste didactique et qu'ils sont en mesure d'observer. Cela permet également de voir la manière dont ils en parlent et comment leurs savoirs se sont construits au cours de l'intervention.

Annexe 12 – Tableaux résultats entretien semi-dirigé (extrait de la partie 2)

Concernant l'identification de gestes pédagogiques ou didactiques jugés importants pour mener l'activité planifiée et atteindre l'objectif (item 2.4), les enseignantes et les enseignants ont indiqué dans une plus grande proportion l'importance de la posture d'ouverture, principalement aux temps de mesure 2 et 3 comme le montre le tableau suivant.

Tableau 14-Résultats sur l'ensemble de l'activité : quels gestes pédagogiques vous semblent importants?

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Posture d'ouverture	4 extraits	12 extraits	9 extraits
a. Écouter les dires des élèves	1 extrait	5 extraits	4 extraits
b. Faire expliciter (préciser) par l'élève	1 extrait	3 extraits	4 extraits
c. Impliquer les autres élèves	2 extraits	3 extraits	0 extrait
d. Demeurer neutre	0 extrait	1 extrait	1 extrait
Compétence grammaticale	4 extraits	3 extraits	4 extraits
a. Fournir des explications justes	1 extrait	0 extrait	1 extrait
b. Formuler clairement des explications	2 extraits	1 extrait	1 extrait
c. Utiliser un métalangage de manière appropriée	0 extrait	2 extraits	2 extraits
d. Doser ses interventions (explications)	1 extrait	0 extrait	0 extrait
Compréhension du sens de l'activité	13 extraits	6 extraits	13 extraits
a. Exiger des preuves	2 extraits	1 extrait	1 extrait
b. Donner des pistes sans donner la réponse	0 extrait	2 extraits	2 extraits
c. Questionner de manière habile	6 extraits	0 extrait	5 extraits
d. Guider (modeler) le raisonnement	2 extraits	1 extrait	2 extraits
e. Gérer adéquatement la discussion	0 extrait	0 extrait	0 extrait
f. Résumer et conclure à la fin	3 extraits	2 extraits	3 extraits

Plus spécifiquement, ils ont plus identifié « écouter les dires des élèves » (1-5-4) et « faire expliciter (préciser) par l'élève » (1-3-4).

La compétence grammaticale a été jugée tout aussi importante aux trois temps 1 de mesure (4-3-4) alors que la compréhension du sens de l'activité a vu l'item « donner des pistes sans donner la réponse » se bonifier (0-2-2) aux temps 2 et 3. En début d'année, « questionner de manière habile » était placé en tête de liste (6-0-5) comme au temps 3, mais pas pour les mêmes justifications : au temps 1, questionner pour activer les connaissances antérieures était très présent, alors que le questionnement permettant de donner des pistes sans donner la réponse est devenu plus important au temps 3. Il en est de même pour l'item « guider (modeler) le raisonnement » qui est passé du modelage au temps 1 au guidage au temps 3 (2-1-2).

Quant aux savoirs convoqués par l'activité, le tableau suivant montre la variation du nombre d'extraits par temps de mesure pour chaque catégorie induite.

Tableau 15-Résultats sur les savoirs convoqués dans l'activité

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Savoirs linguistiques convoqués par la leçon (2.5)	10 extraits	25 extraits	25 extraits
2.5.1 Classes de mots	2 extraits	3 extraits	4 extraits
2.5.2. Notions liées à la combinaison de P	1 extrait	4 extraits	3 extraits
<i>Distinction PSynt/Graph</i>	0 extrait	3 extraits	5 extraits
2.5.3. Notions liées aux constituants de P	4 extraits	5 extraits	8 extraits
2.5.4. Manipulations syntaxiques	3 extraits	10 extraits	5 extraits

Les classes de mots (2-3-4) et les constituants de la phrase (4-5-8) se sont maintenus aux trois temps de mesure. Toutefois, la distinction clairement exprimée de la phrase graphique et de la phrase syntaxique s’est ajoutée aux temps 2 et 3 (0-3-5) de même que les procédés de combinaison (1-4-3) et les manipulations syntaxiques (3-10-5). Cela démontre une maîtrise de nouveaux savoirs en contexte.

Il a été parfois difficile pour les personnes enseignantes d’identifier ce qu’elles jugeaient être leur meilleur coup dans l’activité à laquelle nous avons assisté. Il a quelques fois été nécessaires de leur suggérer un bon geste. C’est toutefois dans la posture d’ouverture (4-7-2) dont « écouter les dires des élèves » (2-4-2) et la compréhension du sens de l’activité (4-6-6) que se situent les meilleurs coups identifiés comme le démontre le tableau 16.

Tableau 16-Résultat sur le meilleur coup perçu

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Meilleur coup (2.7)	10 extraits	14 extraits	10 extraits
Posture d’ouverture	4 extraits	7 extraits	2 extraits
a. Écouter les dires des élèves	2 extraits	4 extraits	2 extraits
b. Faire expliciter (préciser) par l’élève	2 extraits	2 extraits	0 extrait
c. Impliquer les autres élèves	0 extrait	1 extrait	0 extrait
d. Demeurer neutre	0 extrait	0 extrait	0 extrait
Compétence grammaticale	2 extraits	1 extrait	2 extraits
a. Fournir des explications justes	0 extrait	0 extrait	2 extraits
b. Formuler clairement des explications	1 extrait	1 extrait	0 extrait
c. Utiliser un métalangage de manière appropriée	0 extrait	0 extrait	0 extrait
d. Doser ses interventions (explications)	1 extrait	0 extrait	0 extrait
Compréhension du sens de l’activité	4 extraits	6 extraits	6 extraits
a. Exiger des preuves	0 extrait	2 extraits	1 extrait
b. Donner des pistes sans donner la réponse	0 extrait	1 extrait	0 extrait
c. Questionner de manière habile	4 extraits	3 extraits	5 extraits
d. Guider (modeler) le raisonnement	0 extrait	0 extrait	0 extrait
e. Gérer adéquatement la discussion	0 extrait	0 extrait	0 extrait
f. Résumer et conclure à la fin	0 extraits	0 extrait	0 extrait

Encore une fois, on assiste à un déplacement du sens de l’item « questionner de manière habile » puisqu’il sert désormais plus à exiger des preuves qu’à faire participer les élèves (ex. : circuler pour identifier les erreurs des élèves).

Du côté du défi ou de l’objectif à se donner pour animer une prochaine activité plus efficacement, c’est essentiellement autour de la compréhension du sens de l’activité que les enseignantes et les enseignants jugent avoir du travail à faire (8-5-10), entre autres sur le questionnement (de manière habile) et ce, aux trois temps de mesure (7-5-9). En deuxième lieu arrive la compétence grammaticale (6-7-1), surtout présente aux deux premiers temps de mesure (fournir des explications justes et claires : 5-5-0).

Tableau 17-Résultats sur le défi ou l’objectif

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Défi ou objectif (2.8)	16 extraits	12 extraits	11 extraits
Posture d’ouverture	2 extraits	0 extrait	0 extrait
a. Écouter les dires des élèves	2 extraits	0 extrait	0 extrait
b. Faire expliciter (préciser) par l’élève	0 extrait	0 extrait	0 extrait
c. Impliquer les autres élèves	0 extrait	0 extrait	0 extrait
d. Demeurer neutre	0 extrait	0 extrait	0 extrait
Compétence grammaticale	6 extraits	7 extraits	1 extrait
a. Fournir des explications justes	2 extraits	3 extraits	0 extrait
b. Formuler clairement des explications	3 extraits	2 extraits	0 extrait
c. Utiliser un métalangage de manière appropriée	0 extrait	0 extrait	0 extrait
d. Doser ses interventions (explications)	1 extrait	2 extraits	1 extrait
Compréhension du sens de l’activité	8 extraits	5 extraits	10 extraits
a. Exiger des preuves	0 extrait	0 extrait	0 extrait
b. Donner des pistes sans donner la réponse	1 extrait	0 extrait	1 extrait
c. Questionner de manière habile	7 extraits	5 extraits	9 extraits
d. Guider (modeler) le raisonnement	0 extrait	0 extrait	0 extrait
e. Gérer adéquatement la discussion	0 extrait	0 extrait	0 extrait
f. Résumer et conclure à la fin	0 extraits	0 extrait	0 extrait

Annexe 13 – Tableaux résultats entretien semi-dirigé (partie 3)

Enfin, en guise de conclusion, des questions semi-dirigées portant sur l’enseignement de la S-P de manière générale ont permis d’obtenir un aperçu des pratiques habituelles déclarées d’une planification globale. Les enseignantes et les enseignants ont dit travailler à partir de productions d’élèves (5-3-2) et sous forme de phrase du jour (4-4-0) dans une moindre mesure, surtout au temps 1. Sans surprise, aux temps de mesure 2 et 3, ils ont dit avoir proposé des activités liées au projet de recherche (0-11-5). Ils affirment avoir réalisé des analyses de phrases (9-7-2), des manipulations sur les constituants (3-4-0), des activités de combinaison de phrases (1-0-4) et de la ponctuation négociée (2-3-3). De manière anecdotique, deux extraits mentionnaient, au temps 1, « improviser » comme pratique habituelle ; cette pratique a disparu aux temps 2 et 3.

Tableau 18-Pratiques habituelles déclarées en enseignement de la S-P

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Pratiques habituelles	46 extraits	40 extraits	30 extraits
Analyse de P	9 extraits	7 extraits	2 extraits
Activités du projet	0 extrait	11 extraits	5 extraits
Ponctuation négociée	2 extraits	3 extraits	3 extraits
Combinaison de phrases	1 extrait	0 extrait	4 extraits
Manipulations liées aux constituants	3 extraits	4 extraits	0 extrait
Phrase du jour	4 extraits	4 extraits	0 extraits
Travailler à partir de textes d’élèves	5 extraits	3 extraits	2 extraits
Autres	22 extraits	8 extraits	14 extraits

Concernant les insécurités ou questionnements sur l’enseignement de la S-P, 11 extraits ont été repérés au temps 1, allant du manque de formation, de connaissances linguistiques et didactiques. Au temps 2, seulement quatre extraits demeuraient et au temps 3, les deux extraits portaient spécifiquement sur l’identification des différents procédés de combinaison.

Tableau 19-Résultats sur les insécurités déclarées

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Insécurités et questionnements	11 extraits	4 extraits	2 extraits
Manque d'outils pour enseigner et évaluer	5 extraits	1 extrait	0 extrait
Manque de connaissances,	5 extraits	0 extrait	0 extrait
Insécurité pour expliquer et gérer en grand groupe	1 extrait	0 extrait	0 extrait
Identification des procédés de combinaison	0 extrait	1 extrait	2 extraits
Autres	0 extrait	2 extraits	0 extrait

Annexe 14 – Grille de codage pour la correction explicitée

Partie 1

1. Erreur relevée

1.1. Erreur relevée correctement

1.1.1. entraînant une nouvelle erreur (ex: il était une fois, ...)

1.2. Erreur relevée qui n'en est pas une (selon notre corrigé)

1.2.1. Correction alternative (ex: alors la nuit. Alors, la nuit, pendant la nuit, / surcoordination pat et-et)

1.3. Aucune erreur relevée (alors qu'il y en a une selon notre corrigé) incluant les décisions de ne pas considérer une erreur relevée et discutée- souvent en raison du niveau de l'élève

1.4 Autre erreur (pas en S-P)

2. Nature de l'erreur

2.1 Syntaxe

2.2 Ponctuationa) juste (selon le corrigé)

2.3 Cohérence textuelleb) erronée (selon le corrigé)

2.4 Orthographe grammaticale

2.5 Orthographe lexicale

2.6 Autre

2.7 Aucune catégorie d'erreur exprimée explicitement

3. Justification

3.1 Absence de justification

3.2 Justification juste

3.3 Justification imprécise

3.4 Justification inexacte (par ex: justifier une fin de Pgraph par un marqueur de relation qui suit (. Alors...) ou « on dirait que ça m'essoufle »)

4. Qualité du savoir grammatical convoqué

4.1 Aucun savoir convoqué explicitement

4.2 Savoir grammatical complet

4.3 Savoir grammatical incomplet (par exemple: alors la nuit, une seule virgule pour isoler un CP)

4.4 Savoir grammatical inexact

5. Qualité du métalangage utilisé

5.1 Aucun métalangage utilisé explicitement

5.2 Métalangage juste

5.3 Métalangage imprécis (par ex: début, milieu, fin de P, mot lien, phrase complexe: mettre un "et" ou un "parce que", mot de négation)

5.4 Métalangage inexact

6. Habitudes de corrections

6.1 Stratégies de correction (technique) - je mets un p dans la marge, je mets deux barres pour séparer la phrase

6.2 Stratégies de correction des élèves (par exemple: code de correction de l'élève)

6.3 Tenir compte du niveau des élèves lors de la correction (ne pas pénaliser la virgule du CP si pas enseigné en 5e année, Majuscule-point devrait être su)

6.4 Tenir compte de la complexité des phrases (considérer une erreur atténuante ou aggravante selon la complexité)

6.5 Laisser des traces qui ont du sens pour les élèves

6.6. Erreurs qui demandent consultation des collègues ou des outils de référence

6.7 Réduction de phrases complexes au profit de phrases simples

6.8 Évocation d'une idée = 1 phrase (trop d'idées dans une phrase)

6.9 Questionnement sur la nature de l'erreur (distinction S-P)

6.10 Questionnement sur la définition de la syntaxe

6.11 Questionnement sur la définition de la ponctuation

6.12 Autre

7. Identification des erreurs du corrigé (primaire)

7.1 à 7.20

8. Identification des erreurs du corrigé (secondaire)

8.1 à 8.28

Partie 2

9. Identification des défis de l'élève (primaire)

9.1 Syntaxe

9.2 Ponctuation

9.3 Autre

9a Identification des défis de l'élève (secondaire)

9a.1 Syntaxe

9a. 2 Ponctuation

9a. 3 Autre

10. Identification des forces de l'élève (primaire)

10. 1 Contenu

10.1.1. Idées bien développées

10.1.2. Intention d'écriture

10.1.3. Richesse des idées

10.2 Cohérence

10.2 Idées qui se suivent bien

10.3 Syntaxe

10.3.1 Présence de phrases complexes

10.3.2. Présence d'un sujet et d'un verbe conjugué dans les phrases (dans le bon ordre)

10.3.3. Structure des phrases simples

10.3.4 Utilisation de compléments de phrase

10.3.5 Variété des structures de phrases

10.4 Vocabulaire

10.4.1 Utilisation de marqueurs de relation

10.5 Orthographe

10.6 Ponctuation

10.6.1 Majuscule et point dans la phrase

10.6.2 Tentatives d'encadrement de groupes par des virgules

10a. Identification des forces de l'élève (secondaire)

10a. 1 Contenu

10a.1.1. Utilisation de coordonnants

10a.2 Cohérence

10a.3 Syntaxe

10a.4 Vocabulaire

10a.5 Orthographe

10a.6 Ponctuation

11. Intervention envisagée

Partie 3

12. Dans tes mots, qu'est-ce que la syntaxe?

13. Dans tes mots, qu'est-ce que la ponctuation?

14. Dans tes mots, qu'est-ce qu'une phrase?

Dans ta classe, quelle « formule » utilises-tu pour parler de la phrase?

15. Impressions générales sur la tâche de correction explicitée

Annexe 15 – Tableaux des résultats de la correction explicitée (partie 1)

Les résultats du tableau 20 montrent une amélioration dans l'identification des erreurs aux trois temps de mesure :

Tableau 20- Nombre d'erreurs identifiées

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Primaire	10/20 à 18/20	11/20 à 19/20	14/20 et 19/20
Secondaire	17/28	20/28	22/28

Cependant, les erreurs identifiées n'ont pas été les mêmes. Le tableau suivant présente les erreurs identifiées par les enseignantes et les enseignants du primaire. Rappelons qu'il y avait sept personnes du primaire aux temps 1 et 2, alors qu'il y en avait cinq au temps 3. Les nombres évoquent les erreurs identifiées par extraits, d'où le dépassement du nombre total de personnes.

Tableau 21 - Identification des erreurs au primaire

Primaire	Temps 1	Temps 2	Temps 3
7.1.	8	4	2
7.2.	3	2	2
7.3.	8	10	2
7.4.	9	8	2
7.5.	10	6	4
7.6.	9	7	2
7.7.	7	5	2
7.8.	10	8	5
7.9.	7	8	5
7.10.	10	8	5
7.11.	0	1	2
7.12.	8	8	5
7.13.	4	13	2
7.14.	4	5	2

7.15.	9	7	3
7.16.	4	5	2
7.17.	8	11	3
7.18.	4	11	5
7.19.	2	3	2
7.20.	7	9	1

Au primaire, les erreurs les mieux identifiées ont été des erreurs de ponctuation pour isoler un complément de phrase ou un complément du nom (7.8; 7.10; 7.12; 7.17).

Au secondaire, le tableau 22 montre les erreurs identifiées par l’enseignante aux trois temps de mesure.

Tableau 22-Identification des erreurs au secondaire

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
8.1.	0	1	0
8.2.	0	0	0
8.3.	0	1	0
8.4.	0	0	1
8.5.	1	1	1
8.6.	0	0	1
8.7.	1	1	0
8.8.	0	1	1
8.9.	2	1	1
8.10.	1	1	1
8.11.	0	1	1
8.12.	1	1	0
8.13.	0	1	1
8.14.	1	1	1
8.15.	1	1	0
8.16.	1	1	1
8.17.	0	0	1
8.18.	1	0	1
8.19.	0	0	1
8.20.	1	0	1
8.21.	0	0	1
8.22.	1	0	1
8.23.	1	0	1
8.24.	0	0	1
8.25.	0	1	1

8.26.	0	1	1
8.27.	1	1	1
8.28.	0	0	1

Ainsi, les erreurs les mieux identifiées au secondaire ont aussi été des erreurs de ponctuation comme la virgule normée avant la conjonction « mais » ou la délimitation de deux phrases syntaxiques ou de deux prédicats (8.5; 8.9; 8.10; 8.16; 8.27).

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants ont semblé avoir de la difficulté à justifier les erreurs identifiées au temps 1 comme le montre le tableau 23.

Tableau 23-Justesse des erreurs relevées

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
1. Erreurs relevées	224 extraits	143 extraits	95 extraits
1.1. Erreur relevée correctement	120 extraits (54%)	100 extraits (70%)	50 extraits (53%)
1.1.1. Erreur relevée correctement mais entraînant une nouvelle erreur	9 extraits (4%)	13 extraits (9%)	4 extraits (4%)
1.2. Erreur relevée qui n'en est pas une	11 extraits (5%)	3 extraits (2%)	20 extraits (21%)
1.2.1. Correction alternative	28 extraits (13%)	18 extraits (13%)	9 extraits (9%)
1.3. Aucune erreur relevée (alors qu'il y en a une selon le corrigé)	20 extraits (9%)	6 extraits (4%)	12 extraits (13%)
1.4. Autres erreurs	36 extraits (16%)	3 extraits (2%)	Aucun extrait

En effet, 22% des justifications s'avèrent justes selon notre grille de codage. Elles sont imprécises dans 25% des extraits et inexacts dans 21% des extraits. Enfin, aucune

justification n'est fournie pour 32% des extraits de cet entretien. Au temps 2, la justification juste est plus importante (40%), mais les justifications imprécises (25%) et inexactes (18%) demeurent dans une proportion semblable. C'est sur le plan de l'absence de justification qu'une différence importante est relevée : seulement 17% des extraits ne sont pas justifiés. Au temps 3, les justifications justes retournent à leur niveau de départ (21%), mais les justifications imprécises augmentent (31%) et les justifications inexactes diminuent (15%). L'absence de justification reprend également son niveau de départ (33%). Ceci pourrait vouloir dire que les enseignantes et les enseignants, en ayant de meilleures connaissances (justifications inexactes en baisse), ne se sentent plus obligés de justifier leur erreur (malgré les relances) ou encore le manque de suivi durant la 2^e année leur a fait reprendre d'anciennes habitudes. Il est aussi possible de penser que la tâche est devenue redondante après une troisième passation.

Les savoirs linguistiques convoqués lors de la correction ont été analysés selon qu'ils étaient complets, incomplets, inexacts ou absents.

Tableau 24-*Qualité du savoir grammatical convoqué*

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
2. Qualité du savoir grammatical convoqué	133 extraits	134 extraits	67 extraits
2.1. Savoir grammatical complet	11 extraits (8%)	32 extraits (24%)	11 extraits (16%)
2.2. Savoir grammatical incomplet	43 extraits (32%)	61 extraits (46%)	22 extraits (33%)
2.3. Savoir grammatical inexact	14 extraits (11%)	13 extraits (10%)	11 extraits (16%)
2.4. Aucun savoir convoqué explicitement	65 extraits (49%)	28 extraits (21%)	23 extraits (34%)

Au temps 1, 8% des extraits évoquent un savoir grammatical complet, 32% un savoir incomplet, 11% un savoir inexact et 49% des extraits ne convoquent aucun savoir grammatical. Au temps 2, une augmentation des savoirs complets est observée (24%) de même que les savoirs incomplets (45%). Les savoirs inexacts se maintiennent (10%), mais l'absence de savoirs diminue de moitié (21%). Enfin, au temps 3, on retrouve sensiblement les mêmes taux de départ : 16% des extraits convoquent des savoirs complets, 34% des savoirs incomplets, 16% des savoirs inexacts et 34% des extraits ne convoquent aucuns savoirs.

La même analyse a été reproduite sur la justesse du métalangage utilisé par les enseignantes et les enseignants lors de la correction explicite.

Tableau 25-Qualité du métalangage utilisé

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
3. Qualité du métalangage utilisé	134 extraits	134 extraits	68 extraits
3.1. Métalangage juste	15 extraits (11%)	36 extraits (27%)	15 extraits (22%)
3.2. Métalangage imprécis	48 extraits (36%)	55 extraits (41%)	34 extraits (50%)
3.3. Métalangage inexact	13 extraits (10%)	14 extraits (10 %)	6 extraits (9%)
3.4. Aucun métalangage utilisé explicitement	58 extraits (43%)	29 extraits (22%)	13 extraits (19%)

Au temps 1, 15% des extraits sont considérés comme justes, 36% sont considérés comme imprécis, 10% inexacts et 43% ne convoquent aucun métalangage. Au temps 2, 27% des extraits sont justes, 41% sont imprécis, 10% sont inexacts et uniquement 22% des extraits

ne convoquent aucun métalangage. Quant au temps 3, ce sont 22% des extraits qui sont

considérés comme justes, 50% sont considérés comme imprécis, 19% inexact et 19% ne convoquent aucun métalangage. Ainsi, l’usage du métalangage semble maintenir plus d’acquis que les savoirs et la justesse des explications pour identifier des erreurs de syntaxe et de ponctuation dans un texte.

Une catégorie de codage non-anticipée a retenu notre attention dans cet entretien : il s’agit des habitudes de correction évoquées par les participantes et les participants. Le protocole indiquait qu’il fallait que le texte soit corrigé à haute voix, en justifiant les erreurs observées. Plusieurs enseignantes et enseignants ont ajouté à la justification de leur correction des commentaires sur leurs habitudes et ce, à de nombreuses reprises, mais principalement au temps 1 (temps 1=127 extraits, temps 2=62 extraits et temps 3=11 extraits). Lors de l’entretien au temps 1, il s’agissait de la première rencontre entre la chercheuse et les personnes participantes. Elles ont sans doute voulu bien répondre à la demande de la chercheuse et peut-être ont-elles désiré bien paraître. Elles ont donc évoqué des habitudes de correction (leur technique) pour rendre claires les marques laissées sur les copies.

Tableau 26-Habitudes de correction

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
6. Habitudes de correction	127	62	11
6.1. Stratégies de correction (techniques)	34	21	11
6.2. Stratégies de correction des élèves	0	0	0
6.3. Tenir compte du niveau des élèves lors de la correction	22	8	0
6.4. Tenir compte de la complexité des phrases	6	5	0
6.5. Laisser des traces qui ont du sens pour les élèves	5	2	0
6.6. Erreurs qui demandent consultation des collègues ou des outils de référence	13	4	0
6.7. Réduction des phrases complexes au profit de phrases simples	17	8	0

6.8. Évocation qu'une idée correspond à une phrase (trop d'idées dans une même phrase)	13	4	0
6.9. Questionnements sur la nature de l'erreur relativement à la distinction entre la syntaxe et la ponctuation	6	3	0
6.10. Questionnements sur la définition de la syntaxe	9	3	0
6.11. Questionnements sur la définition de la ponctuation	1	2	0
6.12. Autres	1	2	0

Elles ont indiqué tenir compte de la complexité de la phrase et du niveau des élèves pour donner une rétroaction (noter une maladresse) ou pénaliser une erreur. Au temps 1, 13 extraits concernent des erreurs qui demanderaient une consultation d'outils ou de collègues (vs 4 et 0 aux temps 2 et 3), ce qui semble montrer de meilleures connaissances ou une confiance plus soutenue après l'intervention. Toujours sur le plan des habitudes, 17 extraits concernant la réduction de phrases complexes au profit de la phrase simple au temps 1, ce qui diminue au temps 2 (8 extraits) et disparaît au temps 3 (0). Il en est de même pour l'évocation qu'une phrase représente une idée : 13 extraits le mentionnent au temps 1 contre 4 au temps 2 et 0 au temps 3. Ces derniers items vont dans le sens des savoirs faisant partie de l'intervention, puisque des outils linguistiques permettent de justifier la construction des phrases dites complexes (entre autres au moyen des procédés de combinaison).

Pour l'ensemble de cette première partie de l'entretien de correction explicitée, il est important de remarquer que le nombre total d'extraits comptabilisés diminue de moitié entre la 1^{re} (temps 1 et temps 2) et la 2^e année (temps 3). Deux hypothèses expliquent cet état de fait : les enseignantes et les enseignants utilisent des arguments plus précis et n'ont pas besoin de reformuler leurs propos pour justifier une erreur ou encore la mémoire de la

tâche les amène à développer une assurance qui raccourcit leurs justifications. Il est aussi possible que le contexte de l'entretien, vécu en fin d'année, au travers de multiples tâches et perçu par certains comme lourd, ait pu être précipité, malgré les relances de la chercheuse. Enfin, il faut rappeler que seulement six enseignantes et enseignants étaient présents au temps 3 contrairement à huit pour les temps 1 et 2.

Annexe 16– Tableaux des résultats de la correction explicitée (partie 2)

Après avoir corrigé le texte d'élève à haute voix, les enseignantes et enseignants devaient prononcer un diagnostic des erreurs relevées en répondant à la question suivante : « À la lumière des erreurs relevées, quels seraient les défis et les forces de cet élève en S-P? » Ils devaient ensuite proposer des interventions pour soutenir l'élève dans son appropriation de la S-P.

Les enseignantes et enseignants du primaire ont généralement bien identifié les défis dès le temps 1, mais les ont précisés à l'aide d'un métalangage plus précis au temps 2 : par exemple, en évoquant d'abord la « construction de phrases complexes », mais la « délimitation de phrases graphiques (par la combinaison de phrases syntaxiques) » au temps 2.

Tableau 27-Défis observés chez l'élève du primaire

9. Défis de l'élève du primaire	Temps 1	Temps 2	Temps 3
9.1. Syntaxe	17	11	1
Construction de phrases complexes (combinaison de P)	7	6	0
Construction de phrases simples	1	0	0
Identification des constituants de la P	0	2	0
Identification du CP	1	2	0
Identification du début et de la fin d'une phrase	1	0	0
Identification et coordination des idées	1	0	0
Négation	2	0	0
Séparation entre les phrases	1	0	0
Une phrase, une idée	3	1	1
9.2. Ponctuation	10	16	5
Délimitation de la P graphique	1	1	3
Délimitation de la P graphique par la combinaison de P syntaxiques	0	6	0
Encadrement du CP déplacé	3	4	0
Majuscule après un point	2	1	1

Mettre un point quand l'idée est terminée.	2	0	0
Utilisation de la virgule	2	4	1
9.3. Autres	6	0	3
Accord dans le groupe du nom	1	0	0
Accord du verbe	1	0	0
Combiner des phrases dont les idées vont ensemble	0	0	2
Concordance des temps	1	0	0
Précision des idées	2	0	0
Questionnements en cours d'écriture (ne pas écrire de manière instantanée)	1	0	0
Utiliser les bons coordonnants	0	0	1

Quant à l'identification des forces de l'élève du primaire en S-P, plusieurs distracteurs ont été relevés au temps 1, comme si les enseignantes et enseignants ne percevaient pas ces forces ou peinaient à se concentrer exclusivement sur cet aspect. Ils évoquent donc le contenu, la cohérence, le vocabulaire utilisé ou l'orthographe; toutefois, ces éléments distracteurs disparaissent aux deux autres temps de mesure. Les forces en syntaxe sont toutefois observées dès le temps 1 et concernent la construction des phrases syntaxiques (présence de tous les constituants), la présence de phrases complexes (ou élaborées) et l'utilisation de compléments de phrase pour enrichir la phrase, éléments auxquels s'ajoutent les procédés de jonction de phrases syntaxiques aux deux autres temps de mesure.

Tableau 28-Forces reconnues chez l'élève du primaire

10. Forces de l'élève du primaire	Temps 1	Temps 2	Temps 3
10.1. Contenu	7	0	1
Idées bien développées	1	0	0
Intention d'écriture	2	0	0
Richesse des idées	3	0	1
10.2. Cohérence	3	4	0
Organisation des idées (liens, utilisation de marqueurs de relation)	3	4	0

10.3. Syntaxe	13	15	8
Construction des P syntaxiques (présence d'un sujet et d'un verbe conjugué, dans le bon ordre)	6	5	1
Jonction de phrases (lien entre les phrases)	0	3	3
Marqueurs en début de phrases	0	0	2
Ordre des mots	0	2	0
Présence de phrases complexes (ou élaborées)	4	3	1
Tentatives de phrases complexes	0	0	1
Utilisation de CP	2	2	0
Variété des structures de phrases	1	0	0
10.4. Vocabulaire	2	0	0
10.5. Orthographe	1	0	0
10.6. Ponctuation	3	0	0
Majuscule et point dans la phrase	1	0	0
Tentatives d'encadrement de groupes par des virgules	2	0	0
10.7. Temps de verbe	0	1	1

Lorsqu'on demande aux enseignantes et enseignants ce qu'ils feraient pour aider cet élève à améliorer ses habiletés en S-P, ils répondent principalement par des exemples d'activités décontextualisées au temps 1 (faire de l'analyse de phrases, délimiter des phrases, isoler des compléments de phrase), puis par des activités plus contextualisées et interactives au temps 2 (manipulations, ponctuation négociée, combinaison de phrases, analyse de phrases syntaxiques).

Tableau 29-Interventions proposées pour l'élève du primaire

11. Intervention envisagée au primaire	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Activités de manipulation de cartons	0	0	1
Activités de ponctuation du cahier	0	0	1
Analyse des constituants	7	4	1
Analyse des différentes P syntaxiques pour délimiter la P graphique	0	4	0
Autres (banque de personnages, etc.)	2	0	0
Combinaison de phrases (travail sur les marqueurs de relation, coller 2 phrases...)	4	5	3
Délimitation des phrases	5	1	0

Enlever toute la ponctuation du texte et ponctuer à partir de l'analyse des P syntaxiques	0	1	0
Expliquer à l'élève qu'une phrase graphique ne peut pas commencer par une conjonction de coordination ou un pronom relatif	0	0	1
Isoler le CP avec la virgule	3	0	0
Lecture à voix haute	0	1	0
Phrase du jour	0	1	0
Ponctuer un texte sans ponctuation	0	1	0
Séparer les phrases syntaxiques	0	0	3
Travail contextualisé sur des textes de l'élève	0	1	0

Les résultats pour le secondaire étant anecdotiques, ils ne seront pas présentés dans ce rapport.

Annexe 17 – Tableaux des résultats de la correction explicitée (partie 3)

Enfin, la troisième partie de l’entretien de correction explicitée s’intéresse aux conceptions des enseignantes et enseignants sur les notions grammaticales centrales au projet : 1- dans vos mots, qu’est-ce que la syntaxe? 2- Qu’est-ce que la ponctuation? 3- Qu’est-ce qu’une phrase? 4- Quelle « formule » utilisez-vous pour parler d’une phrase? Les réponses à ces quatre questions évoluent entre les trois temps de mesure.

Tableau 30 – Conceptions sur les notions grammaticales

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Ce qu'est la syntaxe	17	18	14
Caractère très large de la syntaxe	0	1	0
C'est complexe	0	0	1
Combinaison des idées de manière syntaxiquement correcte	0	0	2
Construction d'une phrase	0	0	3
Organisation de la phrase	0	0	2
Ponctuation (majuscule, point, délimitation, conjonction, virgule)	2	1	1
Présence d'un verbe, d'un CP, de marqueurs de relation	0	0	2
Règles de construction des P graphiques	0	1	0
Sens (compréhension, communication, message)	7	4	3
Structure (présence et ordre des mots, constituants)	8	11	0
Ce qu'est la ponctuation	19	26	6
Aide à la compréhension	0	0	2
Conventions d'écriture (virgule devant le mais, encadrement du CP déplacé)	0	1	0
Délimitation de la phrase graphique	7	7	1
Délimitation des groupes et des P syntaxiques à l'intérieur de la P graphique	0	7	0
Intonation et rythme (pauses, comment lire...)	2	2	1
Outil pour organiser, structurer la phrase et le texte	0	0	1
Sens (intention, émotions)	0	2	0
Séparation et jonction d'idées	0	3	0

Signes (énumération de certains signes ou définition de la ponctuation comme étant des signes)	7	3	1
Virgules pour rendre compte d'un déplacement, d'une énumération ou d'une omission	3	1	0
Ce qu'est une phrase	28	36	7
Distinction entre la P graphique et la P syntaxique	0	11	3
P graphique pouvant contenir plusieurs P syntaxiques	0	8	0
Idée (sens, communication)	8	4	2
Phrase de base ou qui contient sujet, prédicat avec ou sans CP	0	0	1
Phrase graphique (majuscule et point)	3	4	0
Structure de la P syntaxique (sujet, prédicat, verbe, cp, phrase de base)	10	9	1
Variété des formes et des types de phrases	7	0	0
Formule pour décrire la P	15	13	0
Ça commence par une majuscule et ça finit par un point.	2	0	0
Distinction entre la P graphique et la P syntaxique	0	4	0
P graphique pouvant contenir plusieurs P syntaxiques	0	1	0
Groupe sujet, groupe verbe composé du prédicat et CP	1	0	0
Idée (sens)	1	1	0
Plusieurs phrases de base forment une phrase complexe	1	0	0
Présence de signes de ponctuation	1	0	0
Présence d'un verbe conjugué	1	0	0
Qui fait quoi	1	0	0
Sujet, prédicat et (complément de phrase)	7	7	0

La syntaxe est définie principalement comme une phrase ponctuée, délimitée par une majuscule et un point (2-1-1), comme ayant un sens (7-4-3) et une structure (présence et ordre des mots et des constituants) au temps 1. Au temps 2, c'est la structure qui prend le dessus (8-11-0) sans toutefois que le sens soit évacué de la définition de la syntaxe. De son côté, la ponctuation est définie au temps 1 comme délimitant la phrase graphique et

par l'énumération des signes qui la composent. Au temps 2, les enseignantes et enseignants ajoutent que la ponctuation délimite les groupes et la phrase syntaxique dans la phrase graphique. Une phrase est définie au temps 1 comme étant une idée (ayant du sens dans une communication) (8-4-2), construite d'un sujet, d'un prédicat et possiblement d'un complément de phrase (10-9-1). Les types et formes de phrases sont aussi convoqués (7-0-0). Au temps 2, les enseignantes et enseignants font une nette distinction entre la phrase graphique et la phrase syntaxique (0-11-3). Ils précisent qu'une phrase graphique peut être composée d'une ou de plusieurs phrases syntaxiques (0-8-0). Enfin, les formules pour parler de la phrase se maintiennent durant les deux temps de mesure observés : la formule S+Préd (+CP) demeure la plus utilisée (7-7-0).

15 gestes didactiques pour enseigner la syntaxe et la ponctuation



(adapté de Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016)

POUR FAVORISER la participation des élèves	POUR FAVORISER l'appropriation des savoirs grammaticaux	POUR FAVORISER l'engagement cognitif des élèves
<ol style="list-style-type: none">1) Accorder le temps nécessaire à la réflexion2) Écouter les propos des élèves3) Demeurer neutre4) Demander à l'élève d'expliciter son raisonnement5) Impliquer les autres élèves dans la discussion	<ol style="list-style-type: none">6) Fournir des explications justes7) Formuler des explications claires8) Recourir à une démarche d'analyse grammaticale systématique9) Utiliser les manipulations syntaxiques10) Utiliser un métalangage grammatical précis	<ol style="list-style-type: none">11) Modeler la démarche pour réaliser l'activité12) Guider le raisonnement grammatical des élèves13) Exiger des preuves14) Gérer la discussion grammaticale15) Résumer et conclure clairement à la fin d'une analyse

Les références bibliographiques recensées ici sont citées dans le rapport ou les annexes ou ont été utiles à l'équipe de recherche dans la conception et la mise en œuvre de l'étude.

Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), e850. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.850>

Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H. et Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves : expérimentation en classe et résultats dans des textes d'élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*, 4(1), 81-116. <https://doi.org/10.37571/2023.01041>.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*, Presses Universitaire de France.

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

Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

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

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917

Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans Dolz et Simard (dir.). (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Presses de l'Université Laval. 179-208.

Boivin, M.-C. (2012). La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 190-214. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19953>

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. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (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 FRQ-SC. MEQ-PREL 2021-2024.

- Boivin, M.-C., Roussel, K. et Pinsonneault, R. (2017). Phrases complexes et maturité syntaxique : une comparaison entre des écrits d'élèves de 2^e et de 5^e années du secondaire. *LIDIL Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55. <http://lidil.revues.org/4206>.
- Brissaud C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- 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/>
- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. Dans T. Ribas, X. Fontich et O. Guasch (dir.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Peter Lang. 25-42.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Que sais-je? 169-172.
- Chartrand, S.-G. (2009). Enseigner la grammaire autrement. *Québec français, Hors-série*, 13-15. <https://id.erudit.org/iderudit/44215ac>
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France. DOI : [10.3917/puf.clot.2006.01](https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01)
- 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.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2014). Le savoir des élèves en ponctuation. Analyse des interactions et propositions didactiques. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 43-55. <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-4-page-43?lang=fr&ref=doi>
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415-443. doi : 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

Darras, F. et Cauterman, M.-M. (1997). Mais qu'est-ce qu'une phrase? *Recherches*, 26, 209-219.

Desrosiers, H. et Tétrault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec, 7(1), 1-40.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes. doi : [10.3406/reper.1997.2209](https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209)

Dufour, M.-P. et Chartrand, S. G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 91-99. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0091>

Fayol, M., Carré, M. et Simon-Thibault, L. (2014). Enseigner la ponctuation : comment et avec quels effets? *Le français aujourd'hui*, 4(187), 31-40. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0031>

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>

Fisher, C. (soumis). *Les gestes professionnels de l'enseignant-e au cours d'une activité de discussion métagraphique : proposition d'une grille d'observation*.

Fonds de développement académique du réseau (FODAR). (2013) Guide de conception et d'utilisation du manuel numérique universitaire. *Presses de l'Université du Québec*.

Fortier, M. (2022) Le défi d'intégrer les enseignants «non légalement qualifiés». *Le Devoir*, 14 avril 2022.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers college Press.

Gaux, C. et Gombert, J.-É. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*. 17, 169-188. <https://doi.org/10.1348/026151099165212>

Giguère, M-H; Nadeau, M; Fisher, C; Arseneau, R; Quevillon-Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants- chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et ponctuation. Briquet-Duhazé, S; Turcotte, C. (dir.) *De la recherche en lecture/écriture à la pratique*. ISTE. 37-65.

Giguère, M-H; Nadeau, M; Fisher, C; Arseneau, R; Quevillon Lacasse, C. (2020). L'accompagnement professionnel pour développer des dispositifs didactiques innovants en syntaxe et en ponctuation : regards de conseillères pédagogiques. *Revue de didactique des langues et cultures*, 17(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7457>

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (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 FRQ-SC. MEQ-PREL 2021-2024.

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. et Perin, D. (2007) A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445

Guay, M.-H., Gagnon, B. (2021). *La recherche-action*. Dans I. Bourgeois (Dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. PUQ. 415-440.

Guillemette, S. Vachon, I., Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves*. JFD.

Guskey, T. R., et Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>

Haas, G. (2002). *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement : de la maternelle au lycée*. CRDP de Bourgogne.

Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage et Pratiques*, 43, 70-80.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*. Lawrence Erlbaum.

Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. In D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions*. Nathan. 93-158.

Jaffré, J.-P. (2014) À quoi sert la ponctuation? *Le français aujourd'hui*, 4(187), 129-135. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-4-page-129.htm>.

Jarno-El Hilali, G. (2012). Expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation et ses effets sur les performances en écriture des élèves de 2^e année de l'école primaire. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 5(4), 42-55. DOI: [10.5565/rev/jtl3.459](https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.459)

Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 50-58. <http://www.analysedepratique.org/?p=?p=1103>

Laroui, R., et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui, M.-H. Hébert, et J.-M. Van der Maren (Dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers*. Presses de l'Université du Québec. 161-174.

Lefrançois, P., Montesinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2014). *Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature de jeunesse*. Rapport de recherche. FRQSC, Programme Actions concertées.

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](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)

Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat, Université Laval. En ligne : <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29020>

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. doi : 10.1016/j.jslw.2015.06.003

Ly, T. (2021). L'autoconfrontation simple comme un outil d'analyse des entraves et développements de l'action didactique en classe de français. *Annals of The University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*, 43(2). hal- 03701938

MEES (2015). Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? *Bulletin Statistique de l'éducation*, 43.

MELS (2013). *Faits saillants, épreuve obligatoire de fin 3^e cycle du primaire (6^e 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>

Myhill, D. et Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1) 41–62. doi: 10.1177/0265659013514070

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

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.

Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C. (2020a). 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.

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2025). *Co-élaboration d'une autoformation numérique pour soutenir le développement professionnel d'enseignants en syntaxe et en ponctuation : une recherche-action-développement en milieu défavorisé*. Rapport de recherche FRQ-SC. MEQ-PREL 2021-2024. 140

Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020b). *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.

Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2) DOI : 10.4000/rdlc.645

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

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans : P. Paillé et A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. 235-312. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>

Paret, M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 183-204. doi : 10.7202/900594ar

Paolacci, V. et Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 1(177), 113-128. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0113>

Paolacci, V. et Garcia-Debanco, C. (2003). Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale des enseignants?. *Repères*, 28, 93-116. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2424

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

Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2014). Ponctuation et écrits d'élèves : Une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 115-125. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0115>

Péret, C. et Cogis, D. (2010). La Phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe. CiDd : II Congrès International de Didactiques 2010. Girona Universitat.

<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/2931/1/392.pdf>

Polio, C. et Shea, M. C. (2014). An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Journal of Second Language Writing*, 26, 10-27. doi : 10.1016/j.jslw.2014.09.003

- Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H. et Arseneau, R. (accepté). Effets d'une séquence d'activités en syntaxe et en ponctuation sur la complexité syntaxique en production écrite chez des élèves de 3e cycle primaire et de 1re secondaire en français, langue d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée/ Canadian Journal of Applied Linguistics*.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation & didactique*, 14, 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- 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, Québec.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*, 3^e éd. Quadrige / PUF.
- Riverin, P. et Dufour, M.-P. (2018). Enseigner la ponctuation au collégial : quels contenus, quels principes? *Correspondance*, 23(6), 1-9. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/enseigner-la-ponctuation-au-collegial-quels-contenus-quels-principes/>
- 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*. Presses de l'Université du Québec. 127-140.
- Rondelli, F. (2010). Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle. *Repères*, 42, 63-81. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.249>
- Rossi-Gensane, N. et Paolacci, V. (2016). La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quels rôles pour la phrase ? *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 35-53(<https://lidil.revues.org/4038>).
- Roy, N. (2014). La classe inversée : une pédagogie renversante? *Le tableau*, 3(1).
- Saddler, B. et Graham, S. (2005). The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Instruction on the Writing Performance of More and Less Skilled Young Writers. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 43-54. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.97.1.43>

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadòn (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Les Presses de l'Université Laval. 15-49.

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>

The New Teacher Project - TNTP (2015). *The Mirage. Confronting the Hard Truth About Our Quest for Teacher Development*. <https://tntp.org/> (consulté le 18 mai 2021).

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.

Tremblay, P. (2013). Le coenseignement entre enseignant régulier et orthopédagogue: un mariage pédagogique. *Revue de l'Association des orthopédagogues du Québec*. Octobre 2013.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>.

Van Beveren, J., Dumortier, J.-L., Dispy, M. (2013). De futurs maîtres face aux copies des lycéens. L'évaluation de la qualité de la langue dans la correction des travaux écrits. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 95-105. DOI 10.3917/lfa.181.0095

Wyns, M. (2020). Modifier les pratiques d'enseignement de l'orthographe au primaire. Effets contrastés d'une formation continue et d'une recherche collaborative sur l'appropriation de dispositifs didactiques. *Nexus : Articuler pratique d'enseignement et recherche*, 1(1). <https://doi.org/10.14428/nexus.v1i1.53153>