



# 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)

## **Contexte et historique du projet**

Les conditions organisationnelles actuelles du développement professionnel (DP) du personnel enseignant s'éloignent parfois des conditions d'efficacité de la formation continue. En plus d'être devenu difficile pour les enseignantes et enseignants d'assister à des formations, peu d'accompagnements sont réalisés en salle de classe pour soutenir leurs apprentissages professionnels (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Plusieurs de ces activités peinent également à réunir les conditions promouvant les aspects individuels du DP, soit le développement interdépendant des savoirs, des pratiques, de la vision et de l'engagement (Shulman et Shulman, 2004).

Cette recherche-action-développement s'est donc attachée à co-élaborer une autoformation numérique pour apprendre à enseigner la syntaxe et la ponctuation (S-P). Au primaire et au secondaire, le respect de la S-P pose de nombreux problèmes aux élèves, comme le démontrent deux études réalisées à partir des textes issus des épreuves obligatoires du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (Boivin et Pinsonneault, 2018; MELS, 2013).

L'enseignement de la S-P pourrait être en cause dans ces difficultés persistantes. Les enseignantes et enseignants se disent peu à l'aise avec le concept de « phrase », dont les critères de définition sont multiples et peu opératoires (Béguelin, 2000; Paolacci et Rossi-Gensane, 2012; Nadeau, Quevillon Lacasse, Giguère, Arseneau et Fisher, 2020). De plus, peu de matériel appuyé sur les fondements de la recherche en didactique de la grammaire s'avère disponible. Des collaboratrices et collaborateurs nous ont d'ailleurs confié se sentir parfois démunis par rapport à l'enseignement de la S-P, sans langage clair pour expliquer ses phénomènes multiples (Giguère et al., 2023).

Une étude quasi-expérimentale (Nadeau et al., 2020) a permis à notre équipe de recherche de créer et de valider une séquence didactique pour l'enseignement de la S-P. Cette séquence a permis des apprentissages plus explicites chez les élèves, notamment parce que ces derniers pouvaient expliquer et justifier leurs raisonnements à l'aide d'outils d'analyse syntaxiques. L'ensemble du matériel développé pour la mise en œuvre de cette séquence avait été rendu disponible sur un groupe Facebook privé.

Or, cette utilisation passive du numérique (Roméro et al., 2015), où un espace sert uniquement de dépôt, a questionné l'équipe. Comment s'assurer que les enseignantes et enseignants soient à l'aise avec les contenus linguistiques abordés dans la séquence? Comment s'assurer que les activités soient vécues de manière interactive, en accord avec les fondements didactiques qui en sous-tendent l'animation?

Afin de répondre au mieux aux conditions d'un DP efficace, nous avons émis l'hypothèse qu'une autoformation numérique prenant en charge la dimension des savoirs permettrait un plus large accès interactif à la séquence didactique. De plus, l'autoformation co-élaborée dans cette étude pourrait permettre aux conseillères et conseillers pédagogiques (CP) de passer de la posture de formateur à celle d'accompagnateur, en cohérence avec le référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique (Guillemette et al. 2019),

### **Objectifs de la recherche**

Le présent projet de recherche-action-développement vise donc l'atteinte des objectifs suivants :

1- Co-élaborer une autoformation numérique actualisant les fondements en DP pour l'enseignement de la S-P au 3<sup>e</sup> cycle du primaire et au 1<sup>er</sup> 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.

### **Principaux résultats**

Le résultat principal de cette recherche est la création d'une autoformation numérique comprenant trois modules et quatre niveaux d'expertise. Cela constitue l'atteinte du premier objectif de la recherche. En rendant disponibles des savoirs théoriques et pratiques sur l'enseignement de la S-P, l'équipe de recherche rend accessible au personnel enseignant un matériel de qualité, appuyé sur des connaissances issues de la recherche, explicité par des documents de référence et rendu transférable pour la classe grâce, entre autres, à du matériel prêt à l'emploi et à des exemples de pratiques sur vidéo. De plus, toute la documentation du précédent projet a été bonifiée et mise en beauté par une graphiste. Des tournages en classe variés ont été réalisés de même que des entrevues avec les enseignantes et enseignants accompagnés par notre équipe pour offrir un maximum d'outils concrets pour la préparation aux activités (guides et témoignages), le pilotage de ces activités (questionnaires de régulation et exemples de pratiques sur vidéo) et le transfert dans les pratiques enseignantes (matériel prêt à l'emploi et capsules de modélisation). Ainsi, au-delà de l'utilisation passive du numérique (Roméro et al., 2015) où on accède à de la documentation, des activités de co-crédation de connaissances ont été réalisées grâce à une variété d'outils.

Les divers niveaux d'expertise proposés par l'organisme partenaire CADRE21 permettent également un soutien à chaque étape du développement en proposant des rétroactions individuelles ciblées pour chaque module et chaque niveau. Le système de badge permet

enfin une certification du temps investi de manière autonome dans son DP, reconnue par le MEQ.

Les enseignantes et enseignants participant au projet ont évalué les outils de la séquence didactique, ce qui représente une première boucle de validation de la recherche-développement (RD). Une première version de l'autoformation a ensuite été commentée par des personnes expertes en didactique de la grammaire et par du nouveau personnel enseignant, ce qui a constitué la deuxième boucle de RD. Le questionnaire qui leur a été soumis a permis à l'équipe de recherche de bonifier une ultime fois l'autoformation afin de répondre au mieux aux besoins de DP des utilisatrices et utilisateurs potentiels.

Pour répondre au deuxième objectif, trois collectes de données ont permis de décrire l'évolution des savoirs et des pratiques des participantes et participants : 1) avant la formation et l'accompagnement, 2) après une année d'expérimentation et six accompagnements en classe, et 3) à la suite d'une année de mise en œuvre autonome et de participation à l'élaboration de l'autoformation. Pour décrire l'évolution de ces apprentissages professionnels, huit enseignantes et enseignants ont réalisé un entretien d'autoconfrontation, un entretien semi-dirigé de même qu'une correction explicitée dans la première année. Lors de la troisième collecte de données (après la seconde année), six enseignantes et enseignants composaient l'échantillon.

Les résultats démontrent que les enseignantes et enseignants se sont rapidement approprié les savoirs linguistiques clés de la séquence, soit les notions de phrase syntaxique et de phrase graphique. Ils ont développé leur aisance avec les manipulations syntaxiques, les règles syntaxiques de la ponctuation et les différents procédés de combinaison de phrases. De plus, ils ont mis en œuvre progressivement les gestes didactiques permettant de

favoriser la participation des élèves, l'appropriation des savoirs grammaticaux ainsi que l'engagement des élèves dans des activités interactives et métacognitives. Ces apprentissages se sont globalement maintenus au cours de la seconde année du projet. Les résultats montrent également que leur regard professionnel s'est affiné et que leur pratique réflexive a évolué, les rendant plus attentifs et critiques face aux gestes qu'ils posent.

### **Principales pistes de solution ou d'action soutenues par ces résultats**

Les résultats de ce projet montrent que l'autoformation répond habilement aux besoins de DP des enseignantes et enseignants, comme en témoignent l'engagement apporté à la co-élaboration de l'autoformation et les réponses au questionnaire de validation.

Les témoignages et les séquences vidéo, point fort de l'autoformation, offrent aux enseignantes et enseignants un regard sur la classe qui leur permet de se projeter dans l'action (Brundvand, 2009). Ainsi, le travail des CP pourrait se transformer pour délaisser la situation emblématique de formation, désormais assurée par l'autoformation, pour embrasser celle d'accompagnement. Il leur est également possible de prévoir des rencontres d'échanges sur les pratiques vécues, sous la forme de communautés de pratiques où la pratique réflexive contribue au partage de l'expertise professionnelle et des bonnes relations entre les participantes et participants (Darling-Hammond et al., 2009).

Enfin, les résultats montrent que la participation active à des recherches-action (Guay et Gagnon, 2021) et à des recherches-développement (Bergeron et Rousseau, 2021) favorise les apprentissages professionnels durables des enseignantes et enseignants sur les plans des savoirs, des pratiques, de la vision et de l'engagement (Shulman et Shulman, 2004) en lien avec les connaissances issues de la recherche.