Marie-Hélène Giguère
Marie Nadeau
Claude Quevillon Lacasse
2018/01/08
Métacognition

La combinaison de phrases: un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique

Le souci d'assurer le transfert de connaissances grammaticales en contexte de production écrite constitue toujours un défi pour les enseignants et les didacticiens du français. En effet, malgré la mémorisation de règles grammaticales, les quiz et les nombreux exercices grammaticaux auxquels sont soumis les élèves et les étudiants au Québec en classe de français (Chartrand et Lord, 2010), le transfert dans les productions écrites des connaissances ainsi apprises ne se fait pas nécessairement. Ainsi, plusieurs didacticiens, dont Nadeau et Fisher (2011), proposent de rapprocher les activités grammaticales de la situation d'écriture et d'y intégrer des principes clés inspirés du socioconstructivisme, soit la verbalisation des représentations grammaticales, les démarches inductives (par lesquelles on dégage des régularités à la suite de l'observation d'exemples d'un phénomène grammatical), le traitement de l'écrit sous l'angle de la résolution de problème, la discussion entre pairs, etc. Les dictées négociées, telles la dictée zéro faute ou la phrase du jour, en sont des exemples. Leur implantation en classe donne des résultats probants sur l'orthographe grammaticale en production écrite chez des élèves du primaire et du secondaire (Nadeau et Fisher, 2014). Cependant, peu d'activités ont été proposées à ces élèves

pour améliorer la syntaxe et la ponctuation, pourtant le deuxième critère le plus raté dans les évaluations ministérielles, selon l'étude de Boivin et Pinsonneault (2014).

Dans le cadre d'une recherche en cours[1], plusieurs dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation (« à la manière » des dictées métacognitives) sont expérimentés afin d'en évaluer les effets sur la compétence en écriture. Lors de la phase de préexpérimentation, une démarche d'accompagnement des enseignants participants, inspirée de recherches récentes sur le développement professionnel[2], a été mise sur pied. Cette démarche comprend des rencontres collectives avec échanges stimulants entre les chercheuses et les enseignants, des observations de classe régulières et des rétroactions à la suite des observations. Les dispositifs didactiques ont donc été ajustés, alors que leur mise en œuvre a favorisé l'appropriation des pratiques par les enseignants et enseignantes. Parmi les dispositifs ainsi conçus, les activités de combinaison de phrases, dont il sera question dans le présent article, offrent d'intéressantes retombées.

Nous ferons d'abord un bref tour d'horizon de recherches empiriques qui ont été menées pour mesurer les effets de la combinaison de phrases, surtout dans le monde anglosaxon, puis nous présenterons la démarche que nous proposons pour son application en classe de français au Québec, à la suite de nos observations en salle de classe.

Qu'est-ce qu'une activité de combinaison de phrases?

Proposées depuis les années 1960 aux États-Unis, les activités de combinaison de phrases « [permettent] la pratique dirigée et réfléchie de manipulation et de réécriture de phrases simples en phrases syntaxiquement plus matures et variées » (Saddler, 2005). Ainsi, l'enseignant propose à l'élève ou à l'étudiant de construire une ou plusieurs phrases syntaxiquement riches à partir d'un ensemble de phrases simples et courtes. Contrairement aux exercices grammaticaux traditionnels, la combinaison de phrases met l'accent non pas sur le respect de règles ni sur les erreurs, mais plutôt sur la liberté de construire des phrases riches et variées en combinant des phrases simples.

Par exemple, on propose aux élèves la série de phrases suivantes :

> P1 : L’homme était coiffé d’un chapeau.
> P2 : Le chapeau était noir.
> P3 : Le chapeau était rond.
> P4 : Le chapeau avait de larges bords.

Dans des classes de fin primaire et début secondaire, les élèves ont produit des phrases telles que :

> « L’homme était coiffé d’un chapeau rond et noir avec de larges bords. »
> « Le chapeau noir que l’homme portait était rond et noir avec de larges bords. »
> « L’homme portait un chapeau noir qui était rond et qui avait de larges bords. »

Pour le collégial, on pourra penser à des phrases courtes pouvant mener à des phrases combinées plus complexes. Les phrases courtes peuvent notamment être tirées de dissertations d’étudiants rédigées pour l’Épreuve uniforme de français (EUF).

Par exemple, on pourrait partir de la phrase suivante :

> « Lui-même issu d’un quartier populaire montréalais, Michel Tremblay met en scène, dans son théâtre comme dans ses récits, des personnages québécois d’une grande vérité dans leur langage, mais aussi des êtres émouvants souvent marqués par une grande misère affective. » (L’accord – Centre d’aide en français, 2009, p. 34)

Cette phrase pourrait ensuite être décomposée en une série de phrases courtes pour créer une activité de combinaison de phrases :

P1 : Michel Tremblay est issu d'un quartier populaire montréalais.
P2 : Son théâtre et ses récits mettent en scène des personnages québécois.
P3 : Ses personnages sont d'une grande vérité dans leur langage.
P4 : Ce sont des êtres émouvants.
P5 : Ils sont souvent marqués par une grande misère affective.

Les résultats de plusieurs recherches américaines depuis les années 1970 montrent que la pratique régulière d'activités de combinaison de phrases a un effet positif sur le développement de pratiques d'écriture efficaces, et ce, à tout âge. Par exemple, dans l'étude de Daiker, Kerek et Morenberg (1978), des étudiants de première année universitaire aux États-Unis (équivalente à la deuxième année du cégep) ont été entrainés à la combinaison de phrases dans leur cours de composition en anglais langue maternelle (groupe expérimental) plutôt que de suivre un enseignement dit traditionnel de la grammaire (groupe contrôle); au terme d'une session de 15 semaines, les étudiants du groupe expérimental avaient significativement développé la maturité syntaxique dans leurs écrits par rapport aux étudiants du groupe contrôle. Depuis, dans de nombreuses autres recherches, on a observé des résultats également positifs, autant chez des étudiants du collégial ou de l'université que chez des élèves du primaire ou du secondaire, en difficulté scolaire ou non, et en contexte d'anglais langue d'enseignement ou d'une autre langue (Graham et Perin, 2007; Limpo et Alves, 2013). Précisons que les chercheurs des études les plus récentes sur cette pratique insistent sur l'importance de la discussion grammaticale autour du choix de procédés de combinaison plutôt que sur la recherche d'une bonne réponse (Graham et Perin, 2007; Saddler, 2005), et sur le réinvestissement explicite des habiletés développées au moment de la révision de texte (Andrews et autres, 2006).

Dans le cadre du projet de recherche en cours, une série d'une dizaine d'activités de combinaison de phrases a été créée pour le troisième cycle du primaire et une autre pour le premier cycle du secondaire. Les sources d'inspiration sont multiples : certaines activités ont été conçues à partir de phrases inventées, d'autres à partir d'extraits de littérature jeunesse ou de manuels scolaires (notamment d'univers social, et ce, afin de toucher à divers genres de textes), et d'autres encore à partir d'extraits de textes d'élèves de même niveau scolaire. Les séquences descriptives et de type cause-effet

sont particulièrement propices à ce genre d'activités.

Démarche proposée dans le cadre du projet de recherche

Alors que les premières propositions d'exercices de combinaison de phrases, dans les années 1960 et 1970, contraignaient les étudiants à appliquer un procédé de combinaison en particulier (par exemple : « À partir des deux courtes phrases suivantes et du marqueur "mais", construisez une seule phrase »), nous avons choisi de laisser libre cours à la créativité syntaxique des élèves en les invitant, dès les premiers exercices, à construire deux phrases différentes reprenant chacune toutes les informations des courtes phrases proposées. Afin de favoriser la prise de risque chez les élèves, l'enseignant ou l'enseignante les contraint toutefois à choisir un sujet différent pour construire la seconde phrase combinée. De cette manière, les élèves sont forcés de modifier l'ordre des informations et de recourir à des procédés syntaxiques auxquels ils pensent moins spontanément. Prenons, par exemple, les trois courtes phrases suivantes :

> P1 : La fenêtre s'ouvrit lentement.
> P2 : Un homme se pencha dans l'ouverture.
> P3 : L'homme était vieux.

À partir de ces phrases, un élève a produit les deux phrases suivantes, de sujets différents :

> « La fenêtre s'ouvrit lentement et un vieil homme se pencha dans l'ouverture. »
> « Un vieillard se pencha dans l'ouverture de la fenêtre, qui s'ouvrit lentement. »

Après le travail individuel de combinaison de phrases, il revient à l'enseignant de sélectionner deux phrases d'élèves à analyser lors du retour en grand groupe. Pour faciliter cette étape charnière, l'activité se déroule en deux temps : 1) l'enseignant

propose l'exercice de combinaison de phrases en fin de période ou en devoir; 2) l'enseignant anime la discussion grammaticale sur les procédés à une période ultérieure. Cela permet de sélectionner deux phrases intéressantes sur le plan de la variété des procédés syntaxiques employés. Certains logiciels ou sites Internet peuvent faciliter cette tâche, comme le suggère une des enseignantes participant au projet : « Pour retranscrire les phrases des élèves sans perdre de temps, je demande aux élèves de les rédiger à la maison et de les déposer sur ChallengeU[3]. » Une autre option peut être l'utilisation de groupes fermés sur des plateformes d'apprentissage ou des médias sociaux. En suivant l'exemple de Venant et Thibault (2017) pour l'enseignement des mathématiques, l'enseignant peut se servir de Twitter pour proposer des activités de combinaison de phrases comme défis hebdomadaires; tous les étudiants du groupe peuvent alors ajouter leur phrase combinée en réponse aux courtes phrases proposées par leur enseignant dans le fil Twitter du groupe. Pour valoriser les phrases construites par un plus grand nombre d'élèves, l'enseignant peut lire à voix haute d'autres phrases; cela permet de prendre connaissance d'autres constructions, sans qu'elles donnent lieu à une analyse en groupe.

Pour le retour en grand groupe, l'enseignant transcrit au tableau numérique interactif (TNI) les deux phrases sélectionnées, juste en-dessous des courtes phrases données à combiner. Pour chaque phrase graphique proposée et reportée au tableau, il engage la discussion grammaticale pour que les élèves identifient les procédés syntaxiques employés. Par exemple, dans une phrase, il surlignera un groupe adjectival passé de la fonction attribut du sujet dans la phrase d'origine à celle de complément du nom dans un GN sujet. Pour aider les élèves à identifier les procédés syntaxiques, l'enseignant pose des questions ouvertes telles que :

- Où se trouve l'information de P2 dans cette phrase graphique? À quel constituant de la phrase est-elle rattachée?
- Quelle est la classe du mot qui relie les deux phrases syntaxiques? Par quelle manipulation syntaxique peux-tu me le prouver?
- Quels groupes syntaxiques ont été joints? De quelle manière?

Comme on le voit, le recours au raisonnement grammatical verbalisé et aux manipulations syntaxiques est important lors de la discussion grammaticale guidée par l'enseignant ou l'enseignante, d'autant plus que les procédés utilisés peuvent être très variés (voir tableau 1). Cette étape charnière de l'activité ressemble d'ailleurs

beaucoup à la discussion menée lors d'une activité de type « phrase dictée du jour » ou « dictée zéro faute » (Nadeau, Huneault et Fisher, 2015).

Tableau 1

Exemples de procédés syntaxiques de combinaison

Procédés de combinaison	Exemples de phrases combinées
Juxtaposition de phrases syntaxiques	*Il portait une écharpe et un chapeau à larges bords**,** il avait l'apparence d'un poète.*
Coordination de phrases syntaxiques	***Non seulement** il avait des cheveux touffus ainsi qu'un sourire radieux, **mais** l'homme avait **également** une moustache grise et bien taillée.*
Juxtaposition et/ou coordination de groupes de même fonction syntaxique	***Sa veste de toile brune, sa chemise aux manches retroussées et son mouchoir rouge noué autour du cou** lui donnaient une apparence de poète.*
Subordination de phrases syntaxiques	*Il y a un jeu **où** l'on pose des questions **auxquelles** il faut répondre par « vrai » ou « faux ».* ***Alors que** la fenêtre s'ouvrait lentement, un vieil homme se pencha dans l'ouverture.*
Enrichissement du GN	***Le chapeau noir, rond, à larges bords que portait l'homme** lui donnait un air menaçant.*
Reprise pronominale	*Ce mouvement de rotation est ensuite transmis à la roue motrice, **ce qui** la fait tourner.*
Changement de classe de mot	*Il avait un **sourire radieux**. –> Il **souriait radieusement**.*
Réduction d'une phrase syntaxique en participiale	*Il fabriquait des chaussures neuves lorsqu'on les lui commandait, mais il était très pauvre et **n'ayant rien en réserve**, il lui fallait d'abord acheter le cuir.*
Ajout de lexique plus précis	*Cet homme à la moustache grise et bien taillée **nous a accueillis** avec un **magnifique** sourire radieux et ses cheveux **étrangement** touffus.*
Ajout d'une mise en contexte	***Recherché :** homme portant un chapeau rond, noir et à larges bords.*

Aussi, il ne s'agit pas de décrire tous les procédés proposés par tous les étudiants, mais bien de relever les plus pertinents dans l'objectif de construire un référentiel de procédés syntaxiques à utiliser ultérieurement – lors d'une production écrite, par exemple.

Après avoir identifié les procédés de combinaison, l'enseignant ou l'enseignante invite les élèves à se prononcer sur l'effet produit par les deux phrases combinées et analysées, c'est-à-dire à verser dans la rhétorique des structures syntaxiques, en

posant des questions telles les suivantes :

- Qu’est-ce qu’on a ajouté entre ces deux groupes? Quel sens cet ajout produit-il?
- Pourquoi trouvez-vous que cette phrase semble plus élégante que la première?
- Qu’est-ce qui fait que ces deux phrases n’ont pas tout à fait le même sens?
- Quelle phrase utiliseriez-vous dans votre propre texte? Pourquoi?

Une telle discussion en grand groupe amène les élèves à se demander dans quel genre de texte la phrase serait utilisée, quel changement de point de vue elle entraine et quel type d’informations on s’attendrait à lire après celle-ci. Par exemple, il a été intéressant, dans une classe expérimentale, de comparer la position du narrateur (dans la pièce ou dehors) dans les deux phrases mentionnées précédemment :

> « La fenêtre s’ouvrit lentement et un vieil homme se pencha dans l’ouverture. »
> « Un vieillard se pencha dans l’ouverture de la fenêtre, qui s’ouvrit lentement. »

Les élèves se posent rarement ce genre de questions; pourtant, de telles discussions contribuent à positionner la syntaxe comme une ressource pour créer du sens dans un texte donné.

Par ailleurs, puisque plusieurs erreurs de construction peuvent être produites lors de ces activités, nous suggérons de traiter l’une de ces phrases mal construites afin de la corriger en grand groupe comme prolongement de l’activité. La discussion grammaticale qui s’ensuit exige également la verbalisation des raisonnements grammaticaux, tout en réinvestissant des connaissances en ponctuation et en syntaxe. Par exemple, un détour par les phrases syntaxiques à l’intérieur d’une phrase graphique serait particulièrement pertinent dans le cas d’erreurs de coordination de phrases syntaxiques subordonnées, comme dans la phrase suivante, adaptée d’un exemple de texte d’étudiant pour l’EUF :

> *« Nous répondrons par l’affirmative à cette question en observant d’abord qu’ils doivent tous deux accepter des conditions de vie pénibles, ils sont tous deux assujettis à leur famille et, enfin, leur fausse révolte ne mène à aucun

changement. » (L'accord – Centre d'aide en français, 2009, p. 34)

En explicitant en groupe les procédés syntaxiques utilisés pour combiner les divers éléments d'information qui constituent cette phrase, on verra qu'il y a ici une énumération (juxtaposition et coordination) de phrases syntaxiques subordonnées compléments du verbe « observant », et que la répétition de la conjonction de subordination *que* est obligatoire.

Il convient enfin de s'assurer que les élèves voient le lien entre ces activités et les passages de leurs productions écrites qui gagneraient à être retravaillés en employant divers procédés syntaxiques. En effet, la question du transfert des connaissances d'un contexte d'apprentissage à un contexte de production écrite individuelle demeure toujours un défi de taille. Ainsi, une consigne explicite peut être fournie aux élèves lors de la révision de texte visant à améliorer la variété des procédés syntaxiques qu'ils utilisent, comme le suggèrent Andrews et autres (2006). Il est même souhaitable de modéliser cette forme de révision à partir d'un extrait de texte d'élève en identifiant les éléments d'information pour ensuite les recombiner de façon plus intéressante pour le lecteur (cette fiche d'autocorrection du CCDMD offre des exemples d'application pertinents pour la dissertation littéraire). Ensuite, l'enseignant ou l'enseignante peut proposer d'autres extraits à reformuler à titre d'exercices de révision. Ce réinvestissement réduit encore davantage la distance entre la tâche cible et la tâche source afin d'améliorer le transfert.

Le tableau 2 résume la démarche proposée pour l'animation des activités de combinaison de phrases telle que développée par l'équipe de recherche.

Tableau 2

Déroulement d'une activité de combinaison de phrases

Étapes		Actions de l'enseignant ou l'enseignante	Durée
En fin de période	0.	Préparation : projeter l'activité au TNI.	2 minutes
	Mise en situation	Lire la mise en contexte des phrases à combiner.	

1. Constructions individuelles	Lire les consignes : laisser les élèves combiner les phrases en au moins deux phrases différentes. *Circuler pendant que les élèves travaillent : les inviter à choisir une des courtes phrases, puis à y ajouter les autres éléments d'information. Ensuite, les inviter à choisir une autre des courtes phrases pour créer une seconde phrase.*	5 minutes
2. Sélection des phrases pour le retour d'activité	Récupérer les cahiers des élèves et sélectionner différentes phrases intéressantes produites : • Deux phrases présentant des procédés de construction de phrases différents ET • Une phrase mal construite qui peut être corrigée par l'analyse grammaticale.	(environ 15 minutes de temps hors classe)

Retour en grand groupe à la période suivante		Préparation : projeter au TNI les phrases courtes et les deux phrases sélectionnées. Lire les deux phrases combinées.	2 minutes
	3. Discussion grammaticale	Faire identifier les procédés de combinaison de phrase par les élèves : • En demandant d'identifier dans les phrases combinées chaque élément d'information des phrases courtes; *surligner chaque élément d'information au TNI.* • En demandant de nommer les fonctions syntaxiques et les groupes syntaxiques ou les classes de mots; *les identifier au TNI.* • En demandant de nommer les procédés syntaxiques utilisés pour combiner les phrases courtes; *les identifier au TNI.*	10 minutes
	4. Correction d'une phrase mal construite	Préparation : projeter au TNI les phrases courtes et la phrase mal construite. Lire celle-ci.	5 minutes
		Faire identifier le problème de construction de la phrase par les élèves : • En leur faisant identifier les fonctions de la phrase syntaxique – sujet, prédicat, complément(s) de phrase – au moyen des manipulations syntaxiques appropriées. • En leur faisant nommer les procédés syntaxiques utilisés pour combiner les phrases courtes; *les identifier au TNI.* • En leur demandant de proposer des façons de corriger la phrase (plusieurs réponses sont possibles); *corriger la phrase au TNI et biffer les erreurs de façon évidente.*	

5. Fin de l'activité	Relever un procédé intéressant de combinaison de phrases qui aura fait l'objet de discussions grammaticales et le noter dans la section « À retenir » dans le cahier de l'élève, en recopiant la phrase exemple (une des phrases bien construites ou la phrase corrigée).	5 minutes	
		TOTAL	30 minutes

En conclusion, les activités de combinaison de phrases semblent motiver les élèves à créer des phrases syntaxiquement variées, à rendre explicites leurs connaissances implicites pour la formation de phrases complexes (Fontich et Camps, 2014) et à rapprocher la grammaire d'une perspective plus descriptiviste que prescriptiviste, comme le proposent certains auteurs (Myhill et autres, 2013). Aussi le défi proposé ici est-il particulièrement stimulant pour les apprenants de tout ordre, puisqu'elles suscitent un travail cognitif exigeant, mais sans négliger la créativité. En effet, après quelques activités de combinaison de phrases, les élèves de nos classes expérimentales ont rapidement compris que l'objectif était la création de phrases variées dans le but de développer leur répertoire de procédés syntaxiques. D'ailleurs, plusieurs consultaient alors leurs aide-mémoire spontanément à la recherche de procédés pour construire de nouvelles phrases. Les enseignants participants ont également affirmé que les élèves préféraient cette activité à d'autres activités de grammaire. Il y a fort à parier que les étudiants et étudiantes du collégial en tireraient également profit, notamment pour apprendre à étoffer les séquences explicatives dans leurs dissertations littéraires.

Références

ANDREWS, R., C. TORGERSON, S. BEVERTON, A. FREEMAN, T. LOCKE, G. LOW, A. ROBINSON et D. ZHU (2006). « The effect of grammar teaching on writing development », *British Educational Research Journal,* vol. 32, n^{o} 1, p. 39-55.

BOIVIN, M.-C., et R. PINSONNEAULT (2014). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*, Québec, Direction de la recherche et de l'évaluation de programme, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

CHARTRAND, S.-G., et M.-A. LORD (2010). « État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : Premiers résultats de l'enquête ÉLEF », *Québec français*, n^{o} 156, p. 66-67.

DAIKER, D. A., A. KEREK et M. MORENBERG (1978). « Sentence-Combining and Syntactic Maturity in Freshman English », *College Composition and Communication*, vol. 29, n^{o} 1, p. 36-41.

FONTICH, X., et A. CAMPS (2014). « Towards a rationale for research into grammar teaching in schools », *Research Papers in Education*, vol. 29, n^{o} 5, p. 598-625.

GIGUÈRE, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3^{e} cycle du primaire en grammaire actuelle*, Thèse (Ph. D.), Université de Montréal.

GOIGOUX, R., et S. CEBE (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*, conférence présentée au Colloque du Réseau international de recherche en éducation et formation (REF),

Nantes, Université de Nantes.

GRAHAM, S., et D. PERIN (2007). « A meta-analysis of writing instruction for adolescent students », *Journal of Educational Psychology,* vol. 99, n^{o} 3, p. 445-476.

L'ACCORD – CENTRE D'AIDE EN FRANÇAIS (2009). *Conseils pratiques pour la rédaction d'une dissertation critique : Pour une préparation efficace à l'Épreuve uniforme de français au collégial*, Montréal, Collège de Maisonneuve.

LIMPO, T., et R. A. ALVES (2013). « Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 38, n^{o} 4, p. 328-341.

MYHILL, D., S. JONES, A. WATSON et H. LINES (2013). « Playful explicitness with grammar: A pedagogy for writing », *Literacy*, vol. 47, n^{o} 2, p. 103-111.

NADEAU, M., et C. FISHER (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, [En ligne], [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_NadeauM_rapport+2014_Dict%C3%A9e+impact+orthographique.pdf/f2307696-6f26-4ea0-965f-433a9fbe0a54]. (Consulté le 1er décembre 2017).

NADEAU, M., et C. FISHER (2011). « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 4, n^{o} 4, p. 1-31.

NADEAU, M., M. HUNEAULT et C. FISHER (2015). « La dictée 0 faute et la phrase dictée du jour : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale

», *Correspondance,* vol. 21, n^{o} 1, p. 18-24.

SADDLER, B. (2005). « Sentence combining: A sentence-level writing intervention », *The Reading Teacher,* vol. 58, n^{o} 5, p. 468-471.

THE NEW TEACHER PROJECT – TNTP (2015). « The Mirage: Confronting the Hard Truth About Our Quest for Teacher Development » [En ligne], [https://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf]. (Consulté le 1er décembre 2017).

VENANT, F., et M. THIBAULT (2017). *Twitter pour apprendre : quel potentiel pour l'enseignant et pour le chercheur? Quelques exemples en mathématiques*, communication présentée lors du Colloque 2017 de la Communauté pour l'innovation et la recherche sur les technologies dans l'enseignement/apprentissage (CIRTA), Bibliothèque et Archives Nationales du Québec (BANQ), Montréal.

1 Projet de recherche *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^{e} cycle primaire et 1er cycle secondaire, et effet sur la compétence en écriture* (2016-2019), subventionné dans le cadre d'une Action concertée entre le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), intitulée *Programme de recherche sur l'écriture et la lecture*. L'équipe est constituée de Marie Nadeau (chercheuse principale), Carole Fisher (cochercheuse), Marie-Hélène Giguère (cochercheuse), Rosianne Arseneau (stagiaire postdoctorale) et Claude Quevillon Lacasse (stagiaire doctorale). [Retour]

2 Voir Giguère (2015), Goigoux et Cèbe (2009) et TNTP (2015). [Retour]

3 ChallengeU est une plateforme pédagogique en ligne servant notamment à créer et à partager des activités d'apprentissage interactives. [Retour]

Marie-Hélène Giguère

Professeure au Département d’éducation et formation spécialisées à l’UQAM

Marie Nadeau

Professeure au Département de didactique des langues à l’UQAM

Claude Quevillon Lacasse

Doctorante et chargée de cours au Département de didactique des langues à l’UQAM