Rosianne Arseneau

Mario Désilets

2021/04/13

Grammaire Métacognition Technologies éducatives

Comment améliorer l'intégration d'outils numériques d'apprentissage dans les cours de grammaire et de français écrit?

Qu'il s'agisse de jeux éducatifs, de parcours interactifs, d'applications et de logiciels, de plus en plus d'outils numériques pour l'enseignement-apprentissage du français sont rendus disponibles gratuitement en ligne ou par le biais d'abonnement ou de licence. Pendant la situation de pandémie qui a entrainé la fermeture des écoles, des établissements collégiaux et des universités au printemps 2020, de nombreux cours ont dû migrer en ligne, ce qui a incité plusieurs enseignants et enseignantes à intégrer de nouveaux outils numériques à leur pratique. La poursuite de l'enseignement à distance ou selon des modalités hybrides pendant les trimestres d'automne 2020 et d'hiver 2021 (et possiblement au-delà) contribue à consolider ces nouveaux usages dans les pratiques enseignantes, bien que des obstacles à une intégration optimale notamment liés au besoin de formation puissent perdurer (Fiévez, 2017).

En ce qui concerne plus spécifiquement les cours et le tutorat en français, les enseignants et enseignantes ont été nombreux à explorer les outils numériques accessibles pour l'apprentissage de la grammaire, notamment en (re)découvrant des ressources établies telles que le site *Amélioration du français* du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), et à proposer à leurs étudiants et

étudiantes ceux jugés les plus pertinents.

Dans un projet d'intégration pédagogique amorcé peu avant la fermeture des établissements d'enseignement (Arseneau et Désilets, 2020), nous nous sommes penchés sur l'utilisation d'outils numériques faite par les enseignants et les étudiants dans le cadre de cours de grammaire et de français écrit pour futurs enseignants, ainsi que sur la perception d'utilité de ces outils. Les participants et participantes au projet ont rempli des questionnaires en ligne (106 étudiants, 9 enseignants), et quatre enseignantes ont également pris part à un entretien collectif.

Le présent article vise à exposer trois pistes d'intégration d'outils numériques dans les cours et séances de tutorat de français, en personne et à distance, dégagées de l'analyse des données issues du projet. En lien avec une des pistes, nous présenterons également un tableau de planification permettant à l'enseignant ou l'enseignante de français de penser l'intégration des outils numériques en fonction des tâches cognitives sollicitées par chacun. Ce tableau sera illustré à l'aide de trois outils numériques disponibles et pertinents pour les étudiants et étudiantes de niveau collégial et universitaire, soit les exercices d'accord *Un cadavre dans l'entrepôt* (CCDMD, 2019), *Le détecteur de fautes* (CCDMD, 2017) et *NetPhrases* (Didacticiels GRM, 2018)[1].

Cadre conceptuel et typologie des tâches cognitives

Les outils numériques traités dans notre article visent l'apprentissage de la dimension grammaticale du français écrit, et plus spécifiquement de la grammaire de la phrase, incluant la révision-correction de phrases d'un texte. Seront donc traités principalement les contenus d'apprentissage relevant de trois domaines généralement associés à cette dimension spécifique : l'orthographe grammaticale, la syntaxe et la ponctuation (Lefrançois, 2017; Riegel, Pellat et Rioul, 2016). Cela exclut donc les contenus liés à l'orthographe lexicale (ou d'usage), au vocabulaire et à la grammaire textuelle. Nous avons également exclu l'analyse des logiciels correcteurs, comme *Antidote*, bien que leur utilisation pédagogique puisse mériter une réflexion approfondie (Charbonneau, 2007; Désilets, 1997; Ouellet, 2011).

Dans le processus d'apprentissage de la grammaire de la phrase et de la révision-correction, l'apprenant ou l'apprenante développe ses habiletés à réaliser différentes tâches ou opérations cognitives. En nous fondant sur des recherches en psychologie cognitive (Hayes, 2004; Roussey et Piolat, 2005), en psycholinguistique (Gaux et Gombert, 1999; Gombert, 1990) et en didactique (Arseneau, 2016; Arseneau et Geoffre, soumis; Lecavalier, Chartrand et Lépine, 2016; Myhill et Jones, 2007), nous proposons une liste de huit tâches cognitives impliquées dans l'apprentissage de la grammaire de la phrase et de la révision-correction et donc possiblement sollicitées par des outils numériques conçus à cette fin.

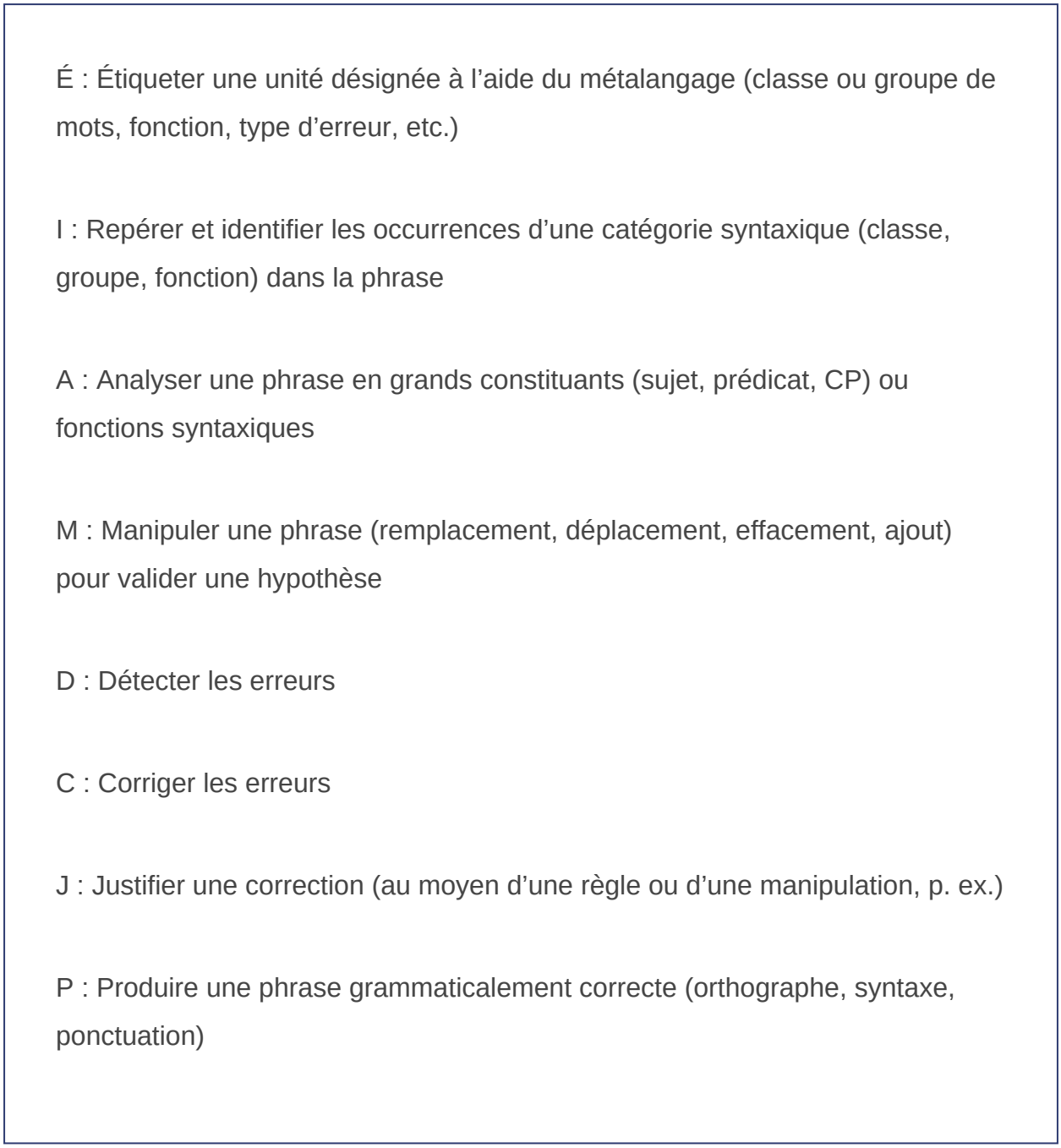


Figure 1

Trois pistes pour l’intégration des outils numériques d’apprentissage de la grammaire

Se représenter les contenus d’apprentissage et tâches cognitives à travailler avec les apprenants et apprenantes pour faire des choix d’outils numériques éclairés

Quels sont les contenus d’apprentissage à aborder? Quelles habiletés en grammaire et en révision-correction souhaite-t-on développer pendant le cours ou le tutorat? Ce sont des questions que tout enseignant ou toute enseignante se pose au moment de planifier son enseignement. Dans le cadre d’un tutorat, le choix des objets d’apprentissage pourrait être guidé par un test diagnostique préalable; en contexte d’enseignement, c’est généralement le plan de cours qui oriente ce choix. Mais dans toute situation, celui ou celle qui souhaite intégrer un outil numérique dans ses activités se demandera naturellement si le travail avec cet outil s’inscrit bien dans ses objectifs d’apprentissage.

Envisagé comme un support à la planification pour l’enseignant ou l’enseignante, le tableau 1 dresse, à titre d’illustration, un portrait des contenus d’apprentissage et des tâches cognitives sollicitées par trois outils numériques (*Un cadavre dans l’entrepôt*, *Le détecteur de fautes*, *NetPhrases*). Les cours et séances de tutorat aux niveaux collégial et universitaire travaillant essentiellement dans la perspective d’un travail grammatical *au service* de la maitrise du français écrit, le tableau est organisé selon les contenus d’apprentissage impliqués dans les erreurs relevant des trois domaines grammaticaux. Aussi, la classification des contenus d’apprentissage est généralement alignée avec celle proposée dans des guides de correction en usage dans les milieux concernés (CCDMD, 2014; Ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015).

Tableau 1

Tâches cognitives sollicitées par les outils numériques selon les contenus d'apprentissage impliqués dans les erreurs relevant de trois domaines grammaticaux

Contenus d'apprentissage impliqués dans les erreurs relevant du domaine grammatical	Outils numériques d'apprentissage			
	Un cadavre Mod. 1 et 2	*Un cadavre* Mod. 3 et 4	*Détecteur de fautes*	*NetPhrases*
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE				
Accord des déterminants, noms et adjectifs		É-I-D-C	D-É	I-D-C
Accord des verbes	D-C	É-I-D-C	D-É	I-M-D-C
Conjugaison	D-C		D-É	I-C
Accord des participes passés	É-I	É-I-D-C	D-É	I-M-D-C
Donneurs et receveurs, classes invariables	É-I	É-I-D-C		I-D-C
SYNTAXE				
Constituants : Sujet – Prédicat – CP	I-M			A-M-D-C
Groupes de mots				A-I-M
Fonctions (CD, CI, attribut)				A-I-M-D-C
Types et formes de phrases (négatives, interrogatives, emphatiques)			D-É	A-I-M-D-C
Juxtaposition et coordination			D-É	A-I-M
Subordination – Pronoms relatifs			D-É	A-I-M-C
Subordination – Autres contenus (interrogation indirecte, subjonctif dans la subordonnée, etc.)			D-É	
PONCTUATION				
Virgule avec constituants de P			D-É	A-M-D-C
Virgule – Autres emplois (complément du nom, phrase emphatique, coordination et juxtaposition, etc.)			D-É	A-M-D-C

Autres signes de ponctuation			D-É	

L’outil *Un cadavre dans l’entrepôt* travaille essentiellement des contenus liés à l’orthographe. Les modules 1 et 2 se concentrent sur l’étiquetage (É), le repérage et l’identification (I) de certaines unités grammaticales qui sont mises en jeu dans les accords, par exemple les verbes conjugués à distinguer de mots invariables comme le participe présent. Des exercices portant sur l’accord du verbe et la conjugaison demandent aux apprenants d’identifier le sujet (I) en utilisant parfois la pronominalisation (M) avant de détecter (D) et de corriger (C) des erreurs en sélectionnant un choix parmi une liste.

Alors que l’on y retrouve aussi de l’étiquetage et de l’identification, les modules 3 et 4 du *cadavre* sollicitent pour un même contenu d’apprentissage des tâches cognitives plus nombreuses et parfois plus exigeantes, en demandant par exemple aux apprenants de détecter des erreurs de types variés (D) et d’entrer eux-mêmes la marque d’accord appropriée pour la correction (C). Les exercices sollicitant ces tâches cognitives (à titre d’exemple, voir la figure 2) s’apparentent fort à la situation de révision-correction de texte, bien que seules des erreurs d’orthographe soient incluses dans le texte.

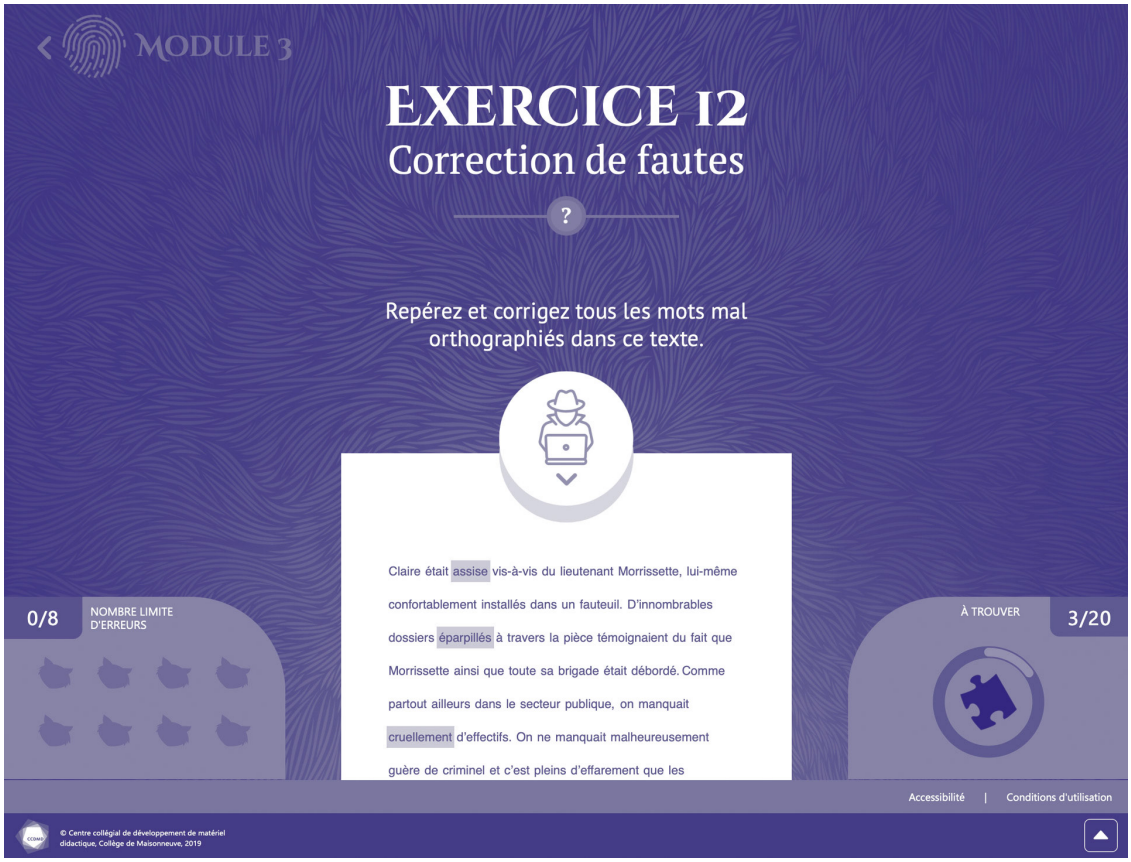


Figure 2

Exemple d'exercice tiré de l'outil *Un cadavre dans l'entrepôt*

Le détecteur de fautes se rapproche également de la situation de révision-correction dans la mesure où il sollicite la détection d'erreurs (D) de types variés (orthographe grammaticale, syntaxe, ponctuation – et également orthographe d'usage et vocabulaire). Les apprenants peuvent choisir des exercices ciblant un seul type d'erreurs (ou « catégorie de fautes ») ou encore combinant des erreurs de tous les types. La tâche d'étiquetage (É) du type d'erreurs est sollicitée parfois sur des erreurs déjà détectées, parfois à la suite de la détection par l'apprenant ou l'apprenante. La rétroaction qui est fournie comporte généralement une justification et parfois une manipulation syntaxique, mais ce ne sont pas les apprenants qui les déploient.

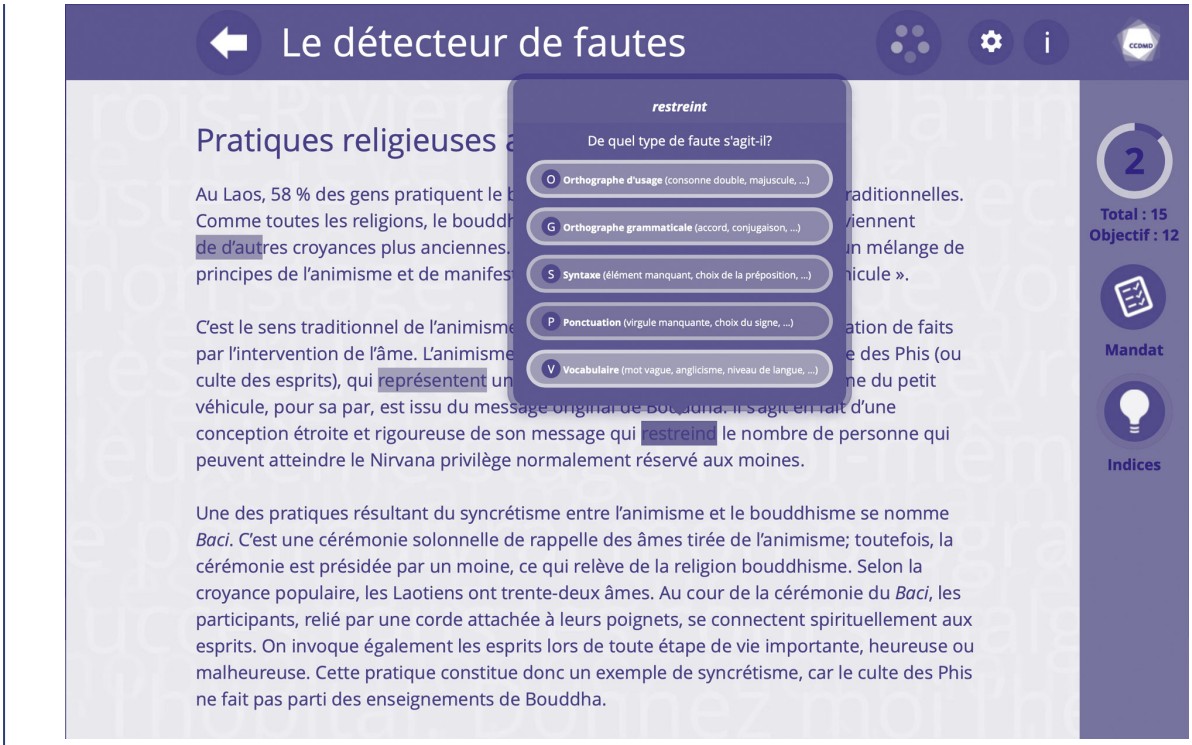


Figure 3

Exemple d'exercice tiré de l'outil *Le détecteur de fautes*

NetPhrases sollicite également la détection et la correction d'erreurs (D, C), mais spécifiquement pour les accords ou la virgule. La tâche de correction est toujours présentée dans le contexte d'une analyse des fonctions syntaxiques dans la phrase (A), à laquelle s'ajoute parfois l'identification des classes de mots (I), voire des sous-groupes (GN, GAdj, GPrép…) dans une analyse hiérarchique. La particularité de cet outil est qu'il fait appel explicitement aux manipulations de déplacement, de remplacement et d'effacement (M) en vue de tester des hypothèses. Les exercices suivent une progression selon les degrés scolaires, du primaire jusqu'au postsecondaire.

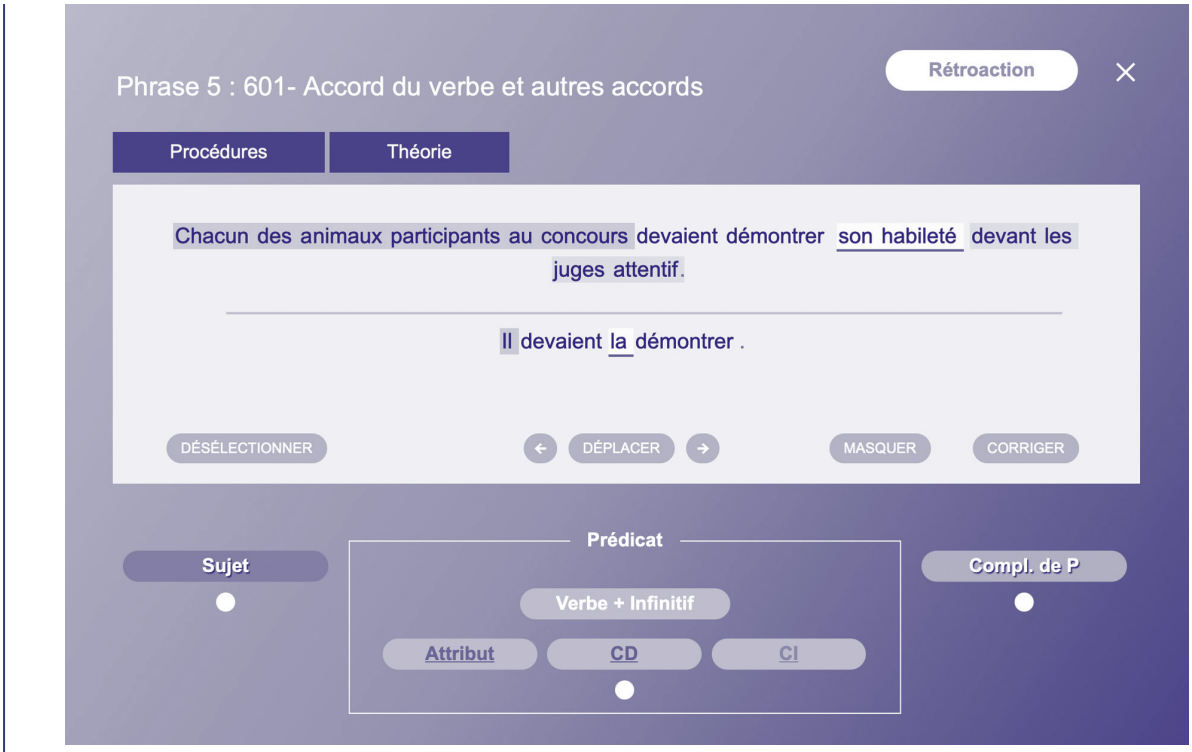


Figure 4

Exemple d'exercice tiré de l'outil *NetPhrases*

En brossant un portrait des outils numériques combinant contenus et tâches cognitives, une cartographie comme celle proposée au tableau 1 révèle à l'enseignant ou l'enseignante des « zones » plus négligées par ces outils et qu'il faudra s'assurer de pallier lors de la planification de ses activités d'apprentissage et de ses interventions.

Pallier les limites des outils en sollicitant des justifications grammaticales et en proposant des activités de production

Ancrée dans les données collectées au sein du projet pédagogique cité en introduction, notre deuxième piste s'inscrit dans la perspective d'une complémentarité entre les activités préparées par l'enseignant ou l'enseignante et les exercices proposés par les outils numériques.

L'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire dans le cadre du projet (*n* = 9) se disaient soit plutôt d'accord, soit tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « De manière générale, je pense que les outils numériques apportent une valeur ajoutée dans l'enseignement. » En entretien collectif, des enseignantes développaient

sur cette valeur ajoutée, notamment sur le plan de l'autonomie dans l'apprentissage, mais soulevaient également des réserves. Par exemple, selon une enseignante, « [l]es exercices, pour apporter une valeur ajoutée, doivent permettre la réflexion et la justification […]. Très peu d'outils demandent de la justification, c'est le problème ».

Dans le questionnaire soumis aux étudiants, certains se disaient satisfaits des rétroactions binaires (p. ex., « Les outils dans lesquels il y a une rétroaction immédiate (des bonnes et des mauvaises réponses) sont les outils les plus intéressants. »), alors que d'autres pensaient qu'il serait souhaitable, par exemple, « [d']ajouter des justifications des réponses sur *NetPhrases* après chaque exercice ou des références pour qu'on puisse chercher des explications additionnelles dans notre manuel ».

Ces remarques sur l'importance de la justification (J) font écho à des travaux de recherche montrant les bénéfices d'activités d'apprentissage qui s'appuient sur l'explicitation du raisonnement grammatical et sur la justification, comme l'*atelier de négociation graphique* (Haas et Lorrot, 1996) ou encore la *dictée 0 faute* (Nadeau et Fisher, 2014). Aussi, dans le cas où l'outil numérique ne fait pas appel à la justification, il importe que l'enseignant ou l'enseignante sollicite la justification orale ou écrite, soit en questionnant les apprenants durant leur utilisation de l'outil (« Pourquoi as-tu répondu cela? Comment en es-tu arrivé à cette réponse? »), soit à travers d'autres activités. Ce questionnement est facile à réaliser pendant une séance de tutorat, même à distance, et on peut également le mettre en œuvre devant une classe lorsqu'on projette un exercice sur écran (Gauvin, Marcotte et Villeneuve, 2013). Il serait particulièrement pertinent de travailler des contenus syntaxiques et de ponctuation de cette façon, notamment avec des activités de combinaison de phrases (Quevillon Lacasse, Nadeau et Giguère, 2018).

Une autre tâche cognitive négligée par les outils analysés ici (tableau 1) est celle de produire soi-même des textes cohérents et des phrases grammaticalement correctes (P). Or, il est reconnu que la révision-correction de phrases et de textes « hétéroproduits » (Gombert, 1990) est moins exigeante que celle de textes que l'on a rédigés soi-même, en raison notamment des difficultés de décentration du scripteur ou de la scriptrice par rapport à son texte.

Dans le projet, des étudiants et des enseignants ont fait part de cette lacune des outils

numériques disponibles, par exemple à « vérifier nos acquisitions des notions par l'intermédiaire d'un paragraphe et [à] cibler nos lacunes en matière de rédaction » (étudiant ou étudiante). En entretien collectif, les enseignantes ont suggéré de pallier ces limites en proposant des activités de production authentiques diverses. Que ce soit des « exercices de composition de phrases avec contraintes [grammaticales] », des activités de rédaction suivies d'un échange de textes entre étudiants afin de commenter le texte de pairs à la manière des groupes de révision rédactionnelle (Blain et Lafontaine, 2010) ou autres, les textes rédigés par les étudiants apparaissent un matériau de travail précieux pour les enseignants dans la mesure où « [ce] sont des erreurs qu'ils font eux-mêmes » (enseignante, entretien collectif).

Faire (minimalement) un modelage en classe de l'utilisation des outils numériques suggérés aux étudiants

En ce qui a trait aux modalités d'utilisation des outils numériques déclarées dans le questionnaire soumis aux enseignants, la modalité la plus fréquente pour les trois outils à l'étude est « d'encourager les étudiants à l'utiliser ». Au deuxième rang : « Je re?ponds aux questions des e?tudiants lorsqu'ils en ont. » Certains enseignants affirment faire au moins une démonstration en classe en cours de session. La modalité « J'anime re?gulie?rement des activite?s en classe avec cet outil » est toutefois rarissime.

Ces éléments de résultats témoignent d'une utilisation des outils souvent « décrochée » des cours, utilisation qui pourrait être qualifiée de « division » dans l'adaptation proposée par Stockless (2020) du modèle de Howlet et Cedergren (2019), initialement envisagé pour l'inclusion scolaire des étudiants en situation de handicap.

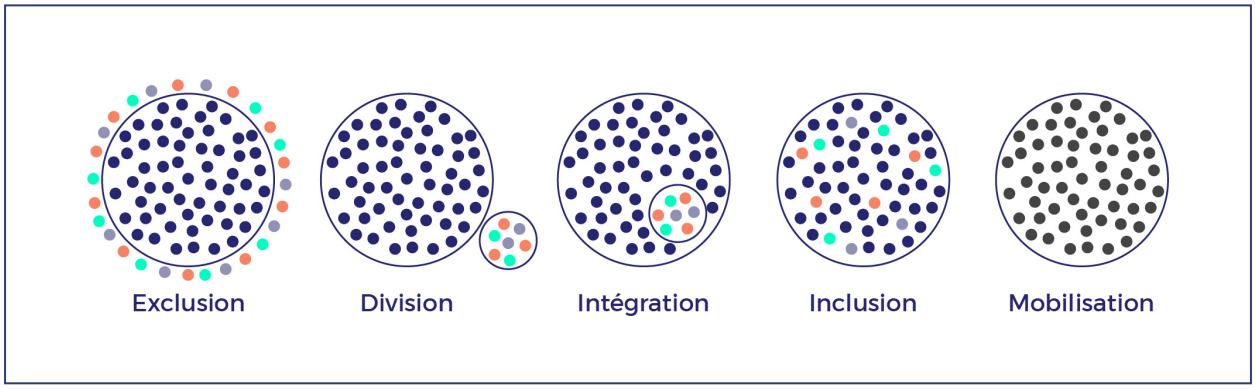


Figure 5

Réflexion sur les usages pédagogiques du numérique (adaptation par Stockless, 2020, du modèle de Howlet et Cedergren, 2019)

En effet, en ne proposant qu'une utilisation hors classe des outils numériques d'apprentissage, les enseignants ne favorisent pas une appropriation et une utilisation optimales de ceux-ci par les apprenants. Dans le cas où un outil numérique serait jugé pertinent par l'enseignant ou l'enseignante ou le tuteur ou la tutrice, il serait à propos de prendre minimalement un moment pour faire un modelage de son utilisation dans les premières rencontres, ce qui donnerait lieu à une certaine « intégration » en vue d'en améliorer la fréquence d'utilisation.

En outre, dans le cas où un outil apparaitrait bien convenir à une utilisation en classe, il serait judicieux de proposer des activités d'apprentissage qui en tirent profit, et idéalement même qui en pallient les limites! Par exemple, dans la lignée des pistes d'intégration précédentes, on pourrait proposer aux étudiants de travailler en dyade à l'exercice du *Détecteur de fautes* intitulé « Religions et enjeux contemporains ». Dans un premier temps, ils tenteraient de fournir eux-mêmes la correction et la justification des erreurs détectées. Dans un deuxième temps, ils pourraient réagir au texte de l'exercice et aux questions qu'il comporte en produisant individuellement un court paragraphe et en le révisant de manière collaborative. Dans une situation d'apprentissage comme celle-ci, on pourrait parler d'une réelle « inclusion » du numérique dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, voire d'une « mobilisation » ou « unification » (*unified*, Howlet et Cedergren, 2019) du numérique et du non-numérique.

En nous fondant sur des données collectées dans le cadre d'un projet d'intégration pédagogique en contexte universitaire, nous avons présenté à la suite d'un bref cadre conceptuel trois pistes pour favoriser l'intégration des outils numériques d'apprentissage dans les cours et l'accompagnement en tutorat de grammaire et de français écrit. Au cœur de la première piste didactique, la « cartographie » proposée des contenus d'apprentissage et tâches cognitives sollicitées par les outils (tableau 1) a mis en relief l'intérêt d'aller au-delà des contenus ciblés pour s'interroger sur la nature des opérations mentales qu'induisent les consignes de nos activités d'apprentissage et nos interventions. En environnement numérique ou non, les

activités proposées sont-elles suffisamment variées? Couvrent-elles bien à la fois les connaissances linguistiques et les opérations mentales mises en jeu dans l'orthographe grammaticale, la construction et la ponctuation adéquates des phrases que les étudiants rédigent?

Ces questions apparaissent cruciales pour penser sa planification de cours dans une perspective visant à bénéficier des avantages des outils numériques d'apprentissage, comme la rétroaction immédiate offerte à l'apprenant ou l'apprenante et l'autonomie d'utilisation, tout en étant conscient de leurs limites respectives, telles que l'absence de justification à fournir aux réponses données et l'absence de production de phrases originales de la part de l'apprenant ou l'apprenante soulevées dans notre deuxième piste.

En préambule à la dernière piste, les résultats présentés ont révélé une utilisation des outils souvent « décrochée » des cours en classe, du moins chez les participants au projet d'intégration pédagogique. L'adaptation par Stockless (2020) du modèle de Howlet et Cedergren (2019) a permis de mieux situer cette utilisation qui *divise* cours et outils numériques ou *exclut* les outils du cours à proprement parler, ce qui réalistement a une incidence sur la fréquence et l'efficacité de l'usage de l'outil numérique. Pour Stockless (2020), tirer pleinement parti du numérique se fera non seulement à travers une *intégration*, terme que nous avons pourtant adopté depuis le début de notre article (!), mais dans une *inclusion* ou même une *mobilisation* pleines et entières des outils dans la classe. Ultimement, il n'y aura plus dans cette perspective de distinctions à faire entre outils numériques et « non numériques » : tous seront envisagés comme des moyens d'enseignement-apprentissage en classe et hors classe possiblement pertinents à un moment d'une progression (ou « séquence ») didactique selon l'objectif visé. Aussi, dans un monde idéal, enseignants et tuteurs tenteront de proposer aux apprenants des modalités d'apprentissage variées d'un même contenu qui favoriseront non seulement leur apprentissage, mais également leur motivation et leur engagement.

Remerciements

Nous tenons à remercier tous les étudiants et étudiantes et enseignants et enseignantes qui ont collaboré à cette étude en acceptant de répondre aux

questionnaires et en participant aux entretiens collectifs. Nous remercions également Pascale Lefrançois, responsable des cours de français écrit à l'Université de Montréal, pour sa contribution à l'analyse des données, ainsi que le Comité universitaire d'intégration pédagogique pour le soutien financier apporté à ce projet.



Références

ARSENEAU, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite : recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire*, Thèse (Ph. D.), Université de Montréal, [En ligne]. [http://hdl.handle.net/1866/18595].

ARSENEAU, R., et M. DÉSILETS (2020). *Les outils numériques offerts dans les cours [de grammaire et de français écrit] et les tâches cognitives sollicitées*, Université de Montréal. [Document produit dans le cadre du Projet d'intégration pédagogique « Mieux intégrer les outils numériques dans l'enseignement du français »].

ARSENEAU, R., et T. GEOFFRE (soumis). *Quels outils numériques pour l'apprentissage de la grammaire : panorama et concepts pour les appréhender*. [Article soumis pour la 10e Confe?rence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, juin 2021, Fribourg, Suisse].

BLAIN, S., et L. LAFONTAINE (2010). « Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, no 2, p. 469-491. doi : 10.7202/044486ar.

CHARBONNEAU, R. (2007). « Applications pédagogiques d'Antidote », [En ligne], *Correspondance*, vol. 13, no 2. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/tic-de-langage-lamelioration-du-francais-a-lheure-des-nouvelles-

technologies/applications-pedagogiques-dantidote/].

CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE (2019). *Un cadavre dans l'entrepôt*, [En ligne]. [https://accords.ccdmd.qc.ca].

CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE (2017). *Le détecteur de fautes*, [En ligne]. [http://detecteur.ccdmd.qc.ca].

CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE (2014). *Outil d'aide à la correction*, [En ligne]. [https://www.ccdmd.qc.ca/media/_Ouil_aide_correction_quatrepages.pdf].

DÉSILETS, M. (1997). « Le potentiel pédagogique des logiciels correcteurs », [En ligne], *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, n^{o} 3, p. 415-434. [https://www.erudit.org/fr/revues/cre/1997-v4-n3-cre0721/1017304ar/].

DIDACTICIELS GRM [Les] (2018). *NetPhrases*, [En ligne]. [https://netphrases.net].

FIE?VEZ, A. (2017). *L'inte?gration des TIC en contexte e?ducatif : mode?les, re?alite?s et enjeux*, Que?bec, Presses de l'Universite? du Que?bec.

GAUVIN, I., S. MARCOTTE et K. VILLENEUVE (2013). « Les raisonnements grammaticaux : un outil pour développer la compétence à écrire des étudiants du postsecondaire », [En ligne], *Correspondance*, vol. 19, n^{o} 1. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/relire-le-rapport-parent/les-raisonnements-grammaticaux-un-outil-pour-developper-la-competence-a-ecrire-des-etudiants-du-postsecondaire/].

GAUX, C., et J.-É. GOMBERT (1999). « La conscience syntaxique chez les préadolescents : question de méthodes », *L'Année psychologique*, vol. 99, n^{o} 1, p. 45-74. Également disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1999_num_99_1_28546

.

GOMBERT, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France. (Psychologie d'aujourd'hui).

HAAS, G., et D. LORROT (1996). « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, n^{o} 14, p. 161-181. Également disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2200.

HAYES, J. R. (2004). "What Triggers Revision?", dans ALLAL, L., L. CHANQUOY and P. LARGY, Eds. *Revision: Cognitive and Instructional Processes*, Boston, Kluwer Academic Publishers, p. 9-20.

HOWLET, K., et N. CEDERGREN (2019). *Growing a culture of inclusion builds bonds and improves opportunities for all students*, [En ligne]. [https://www.amle.org/welcome-to-the-inclusion-revolution/].

LECAVALIER, J., S.-G. CHARTRAND et F. LÉPINE (2016). « La révision-correction de textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale », dans CHARTRAND, S.-G. (dir.). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, ERPI Éducation, p. 303-325.

LEFRANÇOIS, P. (2017). *Français écrit pour futurs enseignants : théorie et exercices*, Montréal, Éditions JFD.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE LA SCIENCE (2015). *Épreuve uniforme de français. Langue d'enseignement et littérature. Guide de correction*, Québec, Gouvernement du Québec. Également disponible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Epreuve_francais_Guide_correction.pdf.

MYHILL, D., et S. JONES (2007). "More Than Just Error Correction: Students' Perspectives on Their Revision Processes During Writing", *Written Communication*

, vol. 24, n^{o} 4, p. 323-343. doi : 10.1177/0741088307305976.

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*. Également disponible 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.

OUELLET, M. (2011). « L'usage raisonné d'un logiciel de correction », [En ligne], *Correspondance*, vol. 17, n^{o} 1. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/outils-et-modes-demploi/lusage-raisonne-dun-logiciel-de-correction/].

QUEVILLON LACASSE, C., M. NADEAU et M.-H. GIGUÈRE (2018). « La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique », [En ligne], *Correspondance*, vol. 23, n^{o} 5. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-combinaison-de-phrases-un-dispositif-stimulant-et-efficace-pour-developper-la-creativite-syntaxique].

RIEGEL, M., J.-C. PELLAT et R. RIOUL (2016). *Grammaire méthodique du français*, 6^{e} éd., Paris, Presses universitaires de France.

ROUSSEY, J.-Y., et A. PIOLAT (2005). « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », *Psychologie française*, vol. 50, n^{o} 3, p. 351-372. doi : 10.1016/j.psfr.2005.05.001.

STOCKLESS, A. (2020). *Regards critiques sur les usages pédagogiques du numérique : pérenniser les pratiques pédagogiques innovantes*, [Vidéo en ligne], [Communication présentée aux Journées du numérique en enseignement supérieur], TÉLUQ. Repéré au www.youtube.com/watch?v=sE5icfzmZqQ.

1 Il est à noter que ces trois outils demeurent accessibles malgré la

désactivation du module Adobe Flash Player le 31 décembre 2020. NetPhrases.net est un site externe qui n'appartient pas au CCDMD, mais dont plusieurs modules sont accessibles gratuitement en ligne. L'un des coauteurs du présent article, Mario Désilets, en est le concepteur. [Retour]



Rosianne Arseneau

Didacticienne du français et professeure associée à l'UQAM



Mario Désilets

Didacticien du français et chargé de cours à l'Université de Montréal