



Améliorer la ponctuation des élèves : expérimentation en classe et résultats dans des textes d'élèves du primaire et du secondaire au Québec

Rosianne Arseneau¹, Marie Nadeau¹, Carole Fisher², Marie-Hélène Giguère¹
et Claude Quevillon Lacasse³

¹ Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

² Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

³ Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Pour citer cet article :

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>.

Résumé : Les textes des élèves du primaire et du secondaire montrent une forte proportion d'erreurs à l'écrit relevant de la ponctuation (Boivin et Pinsonneault, 2018, entre autres). Or, l'enseignement de la ponctuation n'offre souvent aux élèves que des possibilités limitées d'améliorer leur contrôle de l'usage des signes en contexte d'écriture (Riverin et Dufour, 2018). Cet article présente une étude de type quasi-expérimental impliquant 16 classes de français de 3^e cycle du primaire et de 1^{er} cycle du secondaire au Québec (10 à 13 ans). Les élèves des groupes expérimentaux ont réalisé une séquence de 20 activités mettant en œuvre trois dispositifs didactiques innovants, conçus au cours d'une première phase de la recherche, en concertation avec les enseignantes et enseignants. Ces dispositifs visent à améliorer la ponctuation et la syntaxe à l'écrit. Nous présenterons les résultats tirés de l'analyse de courts textes écrits au prétest et au posttest (deux textes à chaque temps: un descriptif et un narratif) dans le groupe expérimental et le groupe contrôle en lien avec

des variables de réussites dans la segmentation en phrases graphiques (majuscule-point) et dans la ponctuation à l'intérieur des phrases graphiques et des phrases syntaxiques (sujet + prédicat (+ complément(s) de phrase)), pour quelques règles d'usage de la virgule.

Mots-clés : ponctuation, syntaxe, recherche quasi-expérimentale, compétence à écrire, élèves du primaire et du secondaire.

Introduction et problématique

La ponctuation est envisagée depuis longtemps comme contribuant de manière efficace et économique à la construction du sens d'un texte et « [...] permet de résoudre au moindre coût nombre de problèmes dans la communication écrite » (Bessonnat, 1991, p. 10). L'utilisation judicieuse des signes de ponctuation sous-tend la maîtrise de nombreuses règles. Certaines liées à des conventions doivent être mémorisées, par exemple la virgule devant les conjonctions *mais* et *car* coordonnant deux phrases syntaxiques (*Alex est fiévreux, mais il sort quand même courir.*), mais pas devant la conjonction *et* (*Alex est fiévreux et il sort quand même courir !*), selon Tanguay (2006). Cependant, la plupart des règles sont basées sur la syntaxe et requièrent une capacité d'analyse de la phrase, notamment à travers la délimitation et la combinaison de phrases. Il importe par exemple de maîtriser la délimitation de la phrase syntaxique pour appliquer la règle selon laquelle deux phrases syntaxiques juxtaposées (ou « placées côte à côte dans la phrase graphique » [Lefrançois, 2020, p. 288]) doivent être séparées par une virgule, un point-virgule ou un deux-points (*Alex est fiévreux, il sort quand même courir.*).

Qu'en est-il de la maîtrise des signes de ponctuation à l'écrit chez les élèves? Des études documentant la fréquence des erreurs de ponctuation chez les élèves du primaire et du secondaire ont montré que ces erreurs sont parmi les plus nombreuses dans leurs textes en comparaison avec les erreurs d'autres types (e.g. erreurs d'accord, d'homophones, etc.), et ce, à différents niveaux scolaires (Boivin et Pinsonneault, 2018; Gouvernement du Québec, 2015). Dans l'étude de Boivin et Pinsonneault (2018) notamment, les erreurs de la sous-catégorie *ponctuation* se sont révélées les plus fréquentes par 100 mots, comparativement aux autres erreurs de syntaxe ou à celles d'orthographe grammaticale, chez les élèves ($n = 969$) de quatre niveaux scolaires (4^e et 6^e primaire, 2^e et 5^e secondaire).

Les études documentant les verbalisations au sujet de la ponctuation indiquent depuis longtemps une tendance des élèves du primaire et du secondaire à se baser d'abord sur des critères non pas syntaxiques, mais liés à la prosodie et au sens (Richer, 1994; Lemaitre, 1999). Même dans des études plus récentes, des chercheur·es arrivent à ce constat au sujet de l'emploi de la virgule : « Pour [les élèves], la virgule est surtout perçue comme marquant une pause (pour « reprendre son souffle », « prendre une respiration » ou « marquer un arrêt ») ou encore elle joue un rôle essentiellement séparateur (pour « séparer une idée d'une autre ») » (Paolacci *et al.*, 2016, p. 228). Or, les critères prosodiques et sémantiques sont flous et subjectifs (Giguère *et al.*, soumis). Par ailleurs, en contexte collaboratif de révision de textes, les élèves discutent peu efficacement de ponctuation, et lorsqu'ils le

font, l'aspect syntaxique semble négligé et peu maîtrisé (Blain et Lafontaine, 2010; Colognesi et Deschepper, 2014).

Du côté des pratiques enseignantes, plusieurs chercheurs font état d'un enseignement peu systématique de la ponctuation, et ce, au Québec (e.g. Dufour, 2017) comme en France (Bain, 1999; Paolacci et Garcia-Debanc, 2003; Jaffré, 2014; Paolacci et Rossi, 2014). Ceci pourrait être lié à une certaine conception de la ponctuation comme étant un exercice de style, voire un « art » (Grevisse, 1969; Tanguay, 2006). Par exemple, en accordant une prépondérance au rôle stylistique de la virgule, « sans doute le plus stylistique des signes de ponctuation » selon Riegel *et al.* (2016, p. 151), certain·es enseignant·es pourraient négliger d'enseigner l'usage de ce signe basé sur la structure syntaxique de la phrase pour laisser son emploi à la discrétion et au jugement esthétique de l'élève. Lorsqu'il y a un enseignement de la ponctuation, celui-ci se ferait généralement, selon Riverin et Dufour (2018), de manière déductive, c'est-à-dire à travers la présentation d'une règle suivie d'exercices ciblant cette règle, une approche qu'on pourrait qualifier de réductrice et limitative. Ces exercices se fonderaient le plus souvent sur des phrases décontextualisées pour lesquelles l'analyse de la construction syntaxique n'est pas sollicitée, à l'image de certains cahiers d'exercices (Bain, 1995; Nadeau et Fisher, 2011). Selon Bessonnat (1991), il importe dans l'enseignement de la ponctuation de « casser le sentiment d'arbitraire et d'aléatoire qui pourrait prévaloir quant à l'usage des signes de ponctuation » (p. 12) pour mettre de l'avant un enseignement qui montre que les signes « font système » (*ibid.*) selon une logique fondée sur des critères clairement définis et opérationnels.

Menées auprès d'élèves d'âge primaire (7 à 11 ans), les études recensées avec intervention en classe sur la ponctuation convergent vers le constat que les dispositifs misant sur le développement de la conscience métalinguistique entraînent des effets positifs significatifs sur la capacité des élèves à ponctuer correctement leurs textes (Jarno-El Hilali, 2012, 2014; Colognesi et Deschepper, 2014). Suivant Jarno-El Hilali (2012, 2014), l'approche syntaxique, contrairement aux critères prosodiques souvent invoqués (e.g. Richer, 1994; Lemaitre, 1999), constitue une base solide pour asseoir la réflexion métalinguistique des élèves et les mener à des choix de signes éclairés (Bessonnat, 1991; Nadeau *et al.*, 2020a). Ces bases pourraient également être mises à profit auprès d'élèves du secondaire, qui rencontrent aussi des difficultés en ponctuation (Boivin et Pinsonneault, 2018; Gouvernement du Québec, 2015).

Dans son ensemble, la recherche rapportée dans cet article¹ s'est déroulée en deux phases :

1. Concevoir et mettre au point des dispositifs didactiques dans le domaine de la syntaxe-ponctuation puis les articuler dans une séquence d'activités pour le 3^e cycle du primaire et une autre pour le 1^{er} cycle du secondaire dans des milieux « à risque » (milieux défavorisés)²;
2. Expérimenter les séquences et mesurer leurs effets dans des textes narratifs et descriptifs des élèves selon deux dimensions, *la construction des phrases* et *la ponctuation*.

L'objectif de cet article est de présenter les résultats de la phase 2 de la recherche pour la dimension *ponctuation*, les résultats pour la dimension *syntaxe* étant présentés dans une autre contribution (Quevillon Lacasse *et al.*, soumis).

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel présente d'abord certains indicateurs de développement de l'emploi des signes de ponctuation à l'écrit en contexte scolaire, puis les fondements théoriques clés pour un enseignement de la grammaire - dont la ponctuation fait partie - qui favorise la mobilisation des connaissances grammaticales, incluant les règles d'emploi des signes de ponctuation en écriture.

Indicateurs de progrès en ponctuation

Une revue systématique des écrits scientifiques parue récemment (Arseneau, 2020) s'est intéressée à la maîtrise de la ponctuation à l'écrit en classe de français langue d'enseignement chez les élèves de 6 à 17 ans³ dans une perspective développementale. La mise en commun des résultats des 15 études empiriques retenues a permis de dégager trois stades dans le développement de la ponctuation, tels que montrés dans le tableau 1.

1 [Nadeau, Giguère et Fisher, Programme Actions concertées, FRQ-SC-MEES, 2016-2020)

2 Voir la section Méthodologie pour des précisions sur les trois dispositifs qui composent la séquence et la dénomination « milieux défavorisés ».

3 L'âge au lieu du niveau scolaire a été utilisé comme repère pour permettre des comparaisons entre études menées dans différents systèmes scolaires de la francophonie (France, Québec, etc.). Une étude retenue (Favart et Chanquoy, 2007) traite aussi d'un groupe d'adultes (âge moyen de 22,8 ans).

Tableau 1.

Trois stades de développement de la ponctuation (Arseneau, 2020)

Stade	Âge	Caractéristiques
Stade 1	De 6 à 9 ans	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation dominante et souvent erronée de la majuscule et du point Connecteurs utilisés à la place de la virgule pour la jonction de phrases syntaxiques (ces connecteurs incluent les conjonctions de coordination ainsi que certains adverbes: <i>et, et puis, puis (« pis ») là, après, etc.</i>)
Stade 2	De 10 à 13 ans	<ul style="list-style-type: none"> Segmentation plus adéquate du texte en phrases graphiques Augmentation de la fréquence des virgules
Stade 3	De 13 à 17 ans et adultes	<ul style="list-style-type: none"> Meilleure organisation du texte en paragraphes Utilisation de la virgule dans les phrases syntaxiques à améliorer

Au stade 1 (6 à 9 ans), les élèves font une utilisation assez rudimentaire des signes de ponctuation marquée par l'emploi progressivement mieux réussi de la majuscule et du point (e.g. Chanquoy et Fayol, 1995). Les élèves vont souvent omettre de marquer la jonction de phrases syntaxiques (PSynt) par un signe (**Il avais un tapie rollé au bort du mur le tapie était toute orange⁴*) ou préférer l'emploi de connecteurs (*et, alors, et puis, et après*) à celui de la virgule, ce qui mène parfois à une situation de « surcoordination » documentée depuis longtemps (Hunt, 1970). Cette surutilisation de connecteurs sémantiquement peu informatifs mais qui ponctuent souvent le discours oral est un phénomène particulièrement fréquent chez les scripteur·trices novices (Béguelin, 2000; voir également à ce sujet Boré (dir.), 2016) qui illustre bien le transfert à l'écrit de caractéristiques de l'oral (e.g. intonation, solidarisation des énoncés).

Au stade 2 (10 à 13 ans), les élèves procèdent à une segmentation plus assurée du texte en phrases graphiques (PGraph) et font une utilisation plus fréquente de la virgule, notamment pour juxtaposer des PSynt. L'absence de signe de juxtaposition entre deux PSynt demeure cependant l'erreur la plus fréquente répertoriée par Chenu et Ailhaud (2016), mais sa

⁴ Corpus de Nadeau *et al.* (2020c).
Arseneau et al., 2023

fréquence diminue significativement entre les élèves de 10-11 ans et ceux des deux groupes plus âgés (12-13 ans et 14-15 ans). Ce stade de développement correspond à un point tournant dans l'usage de la virgule chez les élèves (Favart et Passerault, 2000).

Le stade 3 (13 à 17 ans) est d'abord marqué par une augmentation de la segmentation du texte en paragraphes (Favart et Passerault, 2009). Les résultats d'une étude du Gouvernement du Québec (2013) concernant les élèves de 13 et 14 ans indiquent également une maîtrise certaine de l'utilisation du point (segmentation en PGraph) et de la virgule entre les phrases syntaxiques (juxtaposition), mais des difficultés persistent dans l'utilisation de la virgule pour le détachement à l'intérieur de la PSynt.

Les stades de développement tracés ici se basent sur des études empiriques descriptives documentant la production des signes de ponctuation à l'écrit selon différents types et genres textuels, ce qui nous éclaire sur les erreurs à cibler dans les études avec intervention didactique.

Fondements théoriques pour l'enseignement de la grammaire

Le système de ponctuation du français étant relié à des notions de grammaire, les fondements théoriques pour un enseignement grammatical efficace peuvent être pertinents aussi pour enseigner l'usage de la ponctuation. Nous présentons ci-dessous les fondements ayant guidé la conception de dispositifs innovants pour développer la syntaxe et la ponctuation dans le cadre de cette recherche.

Le développement de la compétence à écrire et d'habiletés à l'écrit, incluant la maîtrise des signes de ponctuation, repose sur l'apprentissage de connaissances et de procédures grammaticales explicites qui s'exercent de manière consciente et réfléchie (Jaffré, 1995; Nadeau et Fisher, 2006; Brissaud et Cogis, 2011), développant ainsi la conscience métalinguistique des élèves. En effet, la seule exposition répétée à des formes grammaticales, structures syntaxiques et signes de ponctuation correctement employés, qui peut produire des connaissances implicites, ne saurait suffire à assurer une utilisation délibérée et judicieuse de ces connaissances en écriture (Nadeau et Fisher, 2011).

Vu l'importance de la conscience métalinguistique des élèves dans l'apprentissage de l'écrit (Gombert, 2006; Ribas, Fontich et Guasch, 2014), il nous apparaît important de s'appuyer sur des dispositifs didactiques favorisant l'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 » (Delcambre, 2010, p. 127). Ces

dispositifs font une large place aux verbalisations des élèves et aux interactions verbales entre les élèves et avec l'enseignant·e (Cogis et Ros, 2003; Cogis *et al.*, 2016; Arseneau *et al.*, 2018). C'est lors de ces verbalisations et interactions que les connaissances et procédures grammaticales se raffinent, s'ajustent et se consolident « [...] de manière à devenir « intériorisée[s] », puis mobilisables en situation individuelle » (Arseneau et Lefrançois, 2019, p. 55).

Ces verbalisations et interactions seraient d'autant plus fructueuses si elles s'appuient sur l'utilisation du métalangage grammatical (Fisher et Nadeau, 2014; Huneault, 2013). Défini comme « le répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple [...] verbe [et] adjectif » (Delcambre, 2010, p. 127), le métalangage est étroitement relié au développement de la conscience métalinguistique (Gombert, 1990) et sert d'assise à la construction de connaissances grammaticales explicites en soutenant le processus de conceptualisation (Barth, 2004; Lord et Elalouf, 2016). L'adoption des concepts de « phrase syntaxique » et de « phrase graphique » par exemple permettrait de réduire la polysémie entourant le terme « phrase » qui, utilisé au sens large, peut être entendu comme unité syntaxique, graphique, sémantique ou encore énonciative (Benveniste, 1966) et ainsi créer de la confusion.

Les fondements théoriques ici convoqués s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste qui accorde une large place au dialogue et à l'interaction entre pairs (Vygotski, 1934/2013; Swain, 2010; Brissaud et Cogis, 2011). De plus, l'étayage des verbalisations des élèves par l'enseignant·e et la prise en compte de conceptions transitoires soutiennent l'appropriation par les élèves de raisonnements transférables dans la production et la révision de leurs propres textes (Nadeau et Fisher, 2014; Tobola Couchepin *et al.*, 2017; Ammar et Hassan, 2017).

Il est à noter que ces fondements se trouvent également à la base des dictées métacognitives et interactives, un dispositif développé pour enseigner l'orthographe grammaticale dont l'efficacité a été démontrée dans des textes écrits par des élèves dans différents contextes scolaires (Nadeau et Fisher, 2014; Nadeau *et al.*, 2020b; Ammar et Hassan, 2017; Wilkinson, 2009).

Méthodologie

Sujets

L'expérimentation a été réalisée dans des classes du primaire et du secondaire d'écoles de trois régions du Québec (Montréal, Rive-Sud de Montréal, Lac-St-Jean). Les écoles dont sont issues les classes sont toutes considérées comme « défavorisées », c'est-à-dire présentant un indice de milieu socio-économique (IMSE) au rang décile 8, 9 ou 10 au moment du recrutement des participant·es⁵. Selon une étude de Desrosiers et Tétrault (2012; $n = 1040$), les élèves du quintile le moins favorisé réussissent beaucoup moins bien à l'épreuve d'écriture de 6^e primaire que ceux des quatre autres quintiles (66 % vs 95 % pour le quintile le plus favorisé), des résultats qui incitent à intervenir auprès des élèves de milieu défavorisé.

Le tableau 2 présente l'échantillon des participant·es et des textes analysés⁶. Chaque élève a écrit deux textes du même type (descriptif/narratif), un au prétest et un au posttest (e.g. 59 élèves de 3^e cycle du primaire ont écrit chacun deux textes descriptifs, soit 118 textes analysés au total), de manière à établir des comparaisons à partir du même échantillon d'élèves pour le même type de texte.

⁵ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

⁶ La certification éthique pour la réalisation de la recherche a été obtenue auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal. L'ensemble des enseignant·es, parents d'élèves et conseillères pédagogiques participant·es ont fourni un consentement éclairé à leur participation et à l'utilisation des données collectées pour les fins de la recherche.

Tableau 2.*Participant·es et textes analysés*

Ensemble des groupes	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignant·es	Nombre de classes	Nombre d'élèves participants dans l'échantillon analysé		Nombre de textes analysés (prétest + posttest)	
				Texte descriptif	Texte narratif	Texte descriptif	Texte narratif
Primaire - 3 ^e cycle - expérimental	4	5	4	59	64	118	128
Primaire - 3 ^e cycle - contrôle	3	4	4	51	53	102	106
Secondaire - 1 ^{er} cycle - expér.	4	4	6	93	91	186	182
Secondaire - 1 ^{er} cycle - contrôle	2	2	2	29	29	58	58

Déroulement

La recherche s'est déroulée en deux phases, tel qu'esquissé plus haut. La phase 1 visait la conception, la mise au point et la préexpérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe-punctuation en lien étroit avec les enseignant·es. Cette première phase s'est déroulée selon un design de recherche-action (Savoie-Zajc, 2001), en suivant une progression en spirale constituée de cycles itératifs de *planification*, d'*action*, d'*observation* et de *réflexion* (Dolbec et Clément, 2000; Morrissette, 2013). Les activités conçues par les chercheures et actualisant les dispositifs (*planification*) dans le respect des fondements théoriques (*cf.* cadre conceptuel) étaient présentées aux enseignant·es et modélisées lors des rencontres collectives⁷, puis expérimentées en classe (*action*) en présence ou non des chercheures (*observation*). Lors de la rencontre suivant une vague d'essais en classe, des échanges (*réflexion*) entre enseignant·es et chercheures quant au caractère utilisable, utile et acceptable des activités (Goigoux, 2017; Renaud, 2020) permettaient de préciser la planification de chacune et d'y apporter des ajustements, puis de relancer les cycles. Au

⁷ De 7 à 9 rencontres se sont tenues sur chacun des terrains de recherche, pour un total de 25 rencontres collectives, pendant la phase 1. La phase 1 s'est déroulée durant l'année 2016-17, la phase 2, l'année suivante.

terme de la phase 1, le déroulement de trois dispositifs ainsi qu'une séquence de 20 activités pour chaque cycle d'étude (Nadeau *et al.*, 2020a) ont été mis en forme. Les enseignant·es étaient alors prêt·es à les mettre en oeuvre en phase 2, compte tenu de l'expérience acquise en phase 1 et de l'accompagnement reçu dans une perspective de développement professionnel (*cf.* Giguère *et al.*, 2018).

La phase 2, consacrée à la recherche de type quasi-expérimental (Fortin et Gagnon, 2022), c'est-à-dire prévoyant une comparaison des effets d'au moins deux conditions différentes (expérimentale, contrôle), a ensuite été lancée. En éducation, ce type de recherche, dit quasi-expérimental (*vs* expérimental) signifie que l'expérimentation s'est déroulée dans des classes naturelles, intactes, sans sélection des élèves par divers critères individuels. Les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle ont été soumis·es à un prétest en début d'année scolaire (octobre 2017) et à un posttest en fin d'année scolaire (mai 2018) sous forme de tâches d'écriture de deux types de texte. Entre ces deux temps, les enseignant·es et élèves des classes expérimentales ont réalisé l'intervention en syntaxe-ponctuation, c'est-à-dire une séquence de 20 activités adaptée à leur cycle d'étude. Des rencontres collectives ont eu lieu avec ces enseignant·es afin d'effectuer le suivi de l'expérimentation et d'assurer la mise en oeuvre optimale de la séquence. Pendant la même période, les classes contrôle suivaient un « enseignement habituel du français »⁸ documenté au moyen de deux entretiens téléphoniques individuels suivant un protocole d'entretien semi-dirigé (Laroui et de la Garde, 2017).

Décrite en détail dans d'autres contributions (Nadeau *et al.*, 2020a, 2020c) et résumée dans le tableau de l'annexe 1, la séquence expérimentée⁹ fait appel à trois dispositifs. Le premier dispositif a pour objectif d'établir un métalangage commun pour parler de la syntaxe et de la ponctuation, en introduisant les notions de « phrase syntaxique » (PSynt) et de « phrase graphique » (PGraph; Nadeau *et al.*, 2020a). À l'aide de la manipulation de constituants de la PSynt sur des cartons de couleurs (sujet, prédicat et complément de P), de conjonctions et de signes de ponctuation, les élèves, au fil d'observations et de questions de l'enseignant·e, constatent qu'« une PGraph peut être composée d'une ou de plusieurs

⁸ La consigne suivante est donnée aux enseignant·es du groupe contrôle : « Enseigner le français comme vous le faites habituellement. » (formulaire de consentement, Annexe 4, Nadeau *et al.*, 2020c)

⁹ La séquence expérimentée et des vidéos de ces pratiques en classe sont disponibles sur le groupe Facebook *Dictée 0 faute, phrase du jour, combinaison de phrases et plus...* (<https://www.facebook.com/groups/852304104823499>; administratrice, M. Nadeau)

PSynt jointes par une conjonction ou un signe de ponctuation ». Ainsi, 3 à 4 périodes sont nécessaires au début de la séquence didactique, en préparation à la réalisation des activités issues des dispositifs 2 et 3, où les concepts et le métalangage associé sont réinvestis (cf. Annexe 2).

Dans la lignée des dictées métacognitives et interactives (Nadeau et Fisher, 2014), les activités du dispositif 2 ont pour objectif de susciter des discussions permettant d'une part de construire chez l'élève des connaissances et procédures grammaticales relatives à la construction des phrases, et d'autre part de développer la conscience métalinguistique pour appuyer les choix de ponctuation. Ainsi, lors d'une activité de ponctuation négociée, « à la manière des dictées métacognitives », l'enseignant·e invite les élèves à ajouter les signes de ponctuation à un court texte non ponctué, puis à prendre part à des discussions où toutes les propositions de signes sont justifiées à l'aide des concepts de PSynt et de PGraph notamment. Cette activité dure entre 35 et 40 minutes et a été réalisée entre 6 ou 7 fois dans l'année scolaire.

Les activités issues du dispositif 3 ont pour objectif de « [permettre] la pratique dirigée et réfléchie de manipulation et de réécriture de phrases simples en phrases syntaxiquement plus matures [complexes] et variées » (Saddler, 2005, cité dans Quevillon Lacasse *et al.*, 2018, p. 2). Adaptée de l'activité de « *sentence combining* » (Saddler, 2019; Saddler *et al.*, 2008), qui a montré des effets positifs significatifs en écriture (Graham et Perrin, 2007), l'activité de combinaison de phrases propose aux élèves de construire, à partir de quatre ou cinq PSynt courtes et simples, une seule PGraph contenant toutes les informations des PSynt. Après l'étape de composition individuelle et le choix par l'enseignant·e d'une ou deux phrases à analyser, une discussion à caractère métalinguistique guidée par l'enseignant·e permet de nommer les procédés qui ont permis de combiner les PSynt en une seule PGraph, qu'il s'agisse de coordination, de subordination, d'ajout de compléments ou de groupes nominaux (« densification du GN »), ou d'autres procédés (Nadeau *et al.*, 2020c). Cette activité dure entre 35 et 40 minutes et a été réalisée une dizaine de fois dans l'année scolaire. Les 20 activités de 30 à 40 minutes chacune qui forment la séquence se sont étalées d'octobre à début mai, soit en moyenne trois activités par mois, en remplacement d'un cours de grammaire, ce qui était acceptable pour les enseignant·es.

Instrumentation et méthode d'analyse des données

La recherche inclut deux instruments de collecte de données. Celle-ci s'est déroulée fin septembre/début octobre pour le prétest et en mai pour le posttest dans les groupes expérimental et contrôle.

Sans travail préalable sur le genre textuel ou type de texte, les élèves ont réalisé au prétest et au posttest deux tâches d'écriture à partir d'images¹⁰ tirées d'un album de littérature jeunesse (Van Allsburg, 1984 / 2014), une tâche visant la production d'un texte descriptif et l'autre visant la production d'un texte narratif. Ces deux types textuels sont à la source d'un nombre important de genres textuels à l'étude au primaire et au début du secondaire (Chartrand *et al.*, 2015). La consigne pour la rédaction du texte descriptif est « Décris en détail ce que tu vois sur l'image pour que quelqu'un puisse se l'imaginer assez fidèlement sans la voir. » Pour le texte narratif, la consigne générale était adaptée à chacune des images : « L'auteur a créé un mystère en ajoutant la phrase [phrase tirée de l'album¹¹]. À toi d'imaginer cette histoire en t'inspirant de l'image, du titre et de la phrase. » Afin d'éliminer un potentiel effet de l'image dans les résultats, la moitié des élèves ont écrit leurs deux textes à partir de l'image A au prétest et l'autre moitié à partir de l'image B. Au posttest, les images ont été croisées selon un schéma AB-BA, c'est-à-dire que les élèves qui avaient écrit à partir l'image A au prétest l'ont fait à partir de l'image B au posttest et vice-versa. Chaque tâche a duré environ 60 minutes; une semaine d'intervalle s'est chaque fois écoulée entre l'écriture du texte descriptif et celle du texte narratif. Seuls les textes des élèves ayant des données complètes pour un type de texte (prétest et posttest) ont été retenus pour analyse, la grande majorité des élèves ayant produit les quatre textes(*cf.* tableau 2).

Les textes ont été numérisés puis codifiés à l'aide du logiciel QDA Miner (version 5, Provalis, 2018). Dix pour cent des textes ont fait l'objet d'un contre-codage pour les indicateurs de ponctuation, dont les résultats indiquent un taux d'accord interjuge (entre des juges différents pour un même texte) de 89,35% et un taux d'accord intrajuge (entre des textes recodés par un même juge) de 94 %. Le tableau 4 présente la grille de codage

¹⁰ Le but de l'image dans la consigne est de contraindre le contenu pour assurer une certaine uniformité (en comparaison à un texte libre) et canaliser la recherche d'idées afin d'éviter à l'élève d'y passer trop de temps.

¹¹ Les images tirées de l'album ont pour titre respectif « Des invités inattendus » et « La harpe ».

des textes pour les indicateurs de ponctuation. Notez que les phrases fournies en exemples comportent souvent plus d'erreurs que celle soulignée pour illustrer le code utilisé.

Tableau 4.

Grille de codage des textes

	Code	Exemples tirés des textes d'élèves ¹²
Délimitation de la PGraph	PGraph – délimitation correcte	<i>Ça commence dans les années 132 avant JC dans un petit village tranquille et paisible. (majuscule au début et ponctuation forte à la fin)</i>
	PGraph – erreur dans la délimitation	<i>Je suivais les sentiers comme d'habitude puis tout à <u>coup</u>. Je suis tombé sur un ruisseau (signe erroné, mal placé ou de trop)</i> <i>Je suis tombé sur un <u>ruisseau se ruisseau n'étais pas là avant</u>. (signe de fin correct avec début de phrase mal délimité)</i> <i>Il avanse doucement doucement <u>et</u> il marche sur le bord de la rivière, et il manque tomber a l'eau. (surcoordination : deux conjonction « et », dont une aurait dû être un signe de fin de phrase (point).</i> <i>[...] trois petit poisson bleu saut tout près de la <u>harpe</u> il y avait des arbres des gros <u>rochers la harpe est sur un rocher</u>. (signes absents)</i>
Délimitation des PSynt juxtaposées avec une virgule ou un autre signe	PSynt – juxtaposition correcte	<i>Il y a un ruisseau qui sépare cette jungle en <u>deux, quelques</u> petites, très petites chutes peuvent être aperçues entre les petites roches qui occupent le ruisseau.</i>
	PSynt – juxtaposition erronée	<i>Pour finir, il y a une petite porte, elle est faite en bois [...] <u>elle est trop petite pour qu'un humain ne puisse passer à travers</u>. (surutilisation de la juxtaposition)</i> <i>Je me rappelle l'époque où tout était si <u>beau où</u> le ridicule ne tuait pas. (signe absent pour juxtaposer les phrases subordonnées)</i>
Détachement d'un mot ou d'un groupe de mots avant le sujet par une virgule	Virgule correcte	<i>À droite, de l'autre côté, une harpe se tient là, toute seule. (2 occurrences)</i>
	Virgule erronée ou absente	<i><u>Lorsque, j'ai</u> vu mon frère je lui ai souri. (virgule erronée)</i> <i><u>Aujourd'hui je</u> vais vous raconter mon aventure dans la forêt des fées. (virgule absente)</i>

¹² Pour des exemples de textes entiers d'élèves, voir Nadeau *et al.* (2020c).
Arseneau *et al.*, 2023

Chaque signe bien employé relevant de la délimitation de la PGraph, de la délimitation de la PSynt juxtaposée ou du détachement d'un groupe avant le sujet (complément de phrase, organisateur textuel, etc.) était marqué d'un code spécifique, tout comme les emplois erronés ou les signes absents relevant des mêmes phénomènes. Ceci a permis de calculer des taux individuels de réussite d'un emploi de ponctuation par texte.

Les analyses statistiques ont été effectuées sur la base de ces taux individuels par texte par le Service de consultation en analyse de données de l'UQAM. Des tests paramétriques (ANOVA à mesures répétées) et des tests non paramétriques (rangs signés de Wilcoxon pour la comparaison à partir du facteur temps; Mann-Whitney pour la comparaison intergroupe) ont été réalisés selon les indicateurs de normalité (ou anormalité) de la distribution (asymétrie, aplatissement).

Résultats

Un résultat important à noter tout d'abord est que, selon les tests réalisés, le groupe expérimental et le groupe contrôle sont équivalents au prétest (aucune différence significative; test Mann-Whitney) pour toutes les variables et niveaux scolaires, sauf dans un cas signalé à la figure 6.

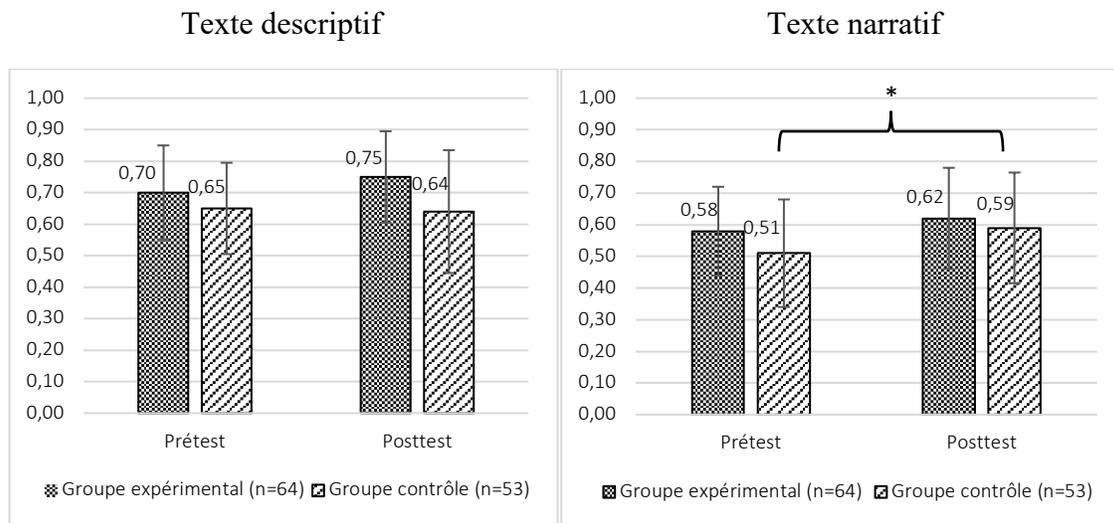
La convention recourant aux astérisques pour la présentation des seuils de signification statistique est utilisée dans les figures (* : $p \leq 0,05$; ** : $p \leq 0,01$; *** : $p \leq 0,001$).

Ponctuation des phrases graphiques (PGraph)

La figure 1 présente les taux moyens de ponctuation correcte de PGraph sur l'ensemble des PGraph attendues dans les textes descriptifs et narratifs chez les élèves de 3^e cycle du primaire.

Figure 1.

Taux moyens de ponctuation correcte de PGraph dans le texte descriptif et dans le texte narratif au primaire



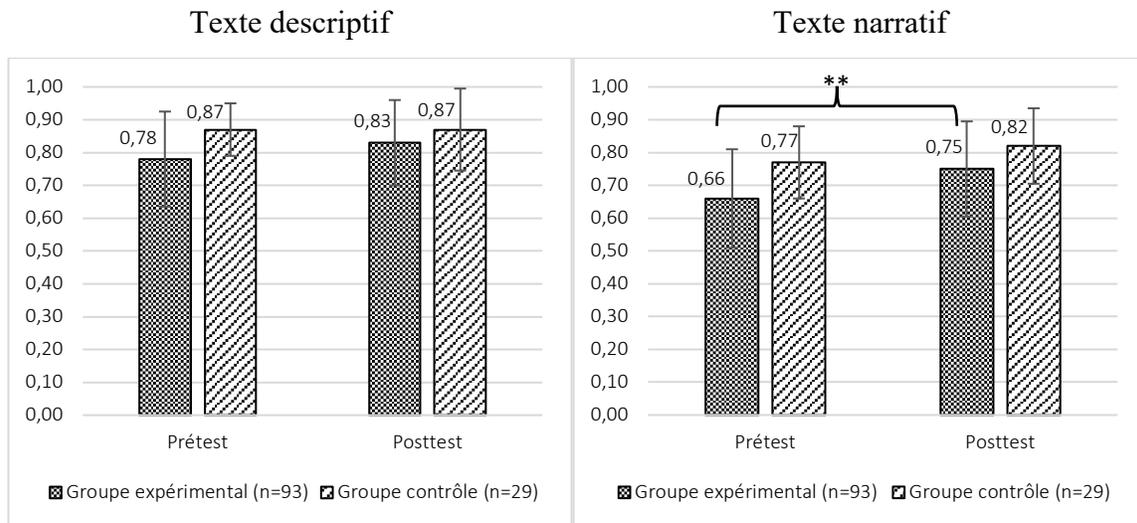
Les tests effectués pour la comparaison entre les deux temps (rangs signés de Wilcoxon) ne montrent pas d'effet significatif du temps pour cette variable, ni dans le groupe expérimental ni dans le groupe contrôle pour le texte descriptif.

Pour le texte narratif, la comparaison entre les deux temps (rangs signés de Wilcoxon) ne montre pas d'effet significatif du temps dans le groupe expérimental, mais un progrès (*) apparaît dans le groupe contrôle ($W = 321,5$, $p = 0,043$).

La figure 2 présente les taux moyens de ponctuation correcte de PGraph pour les élèves de 1^{re} secondaire selon chacun des types de texte.

Figure 2.

Taux moyens de ponctuation correcte de PGraph dans le texte descriptif et dans le texte narratif en 1^{re} secondaire



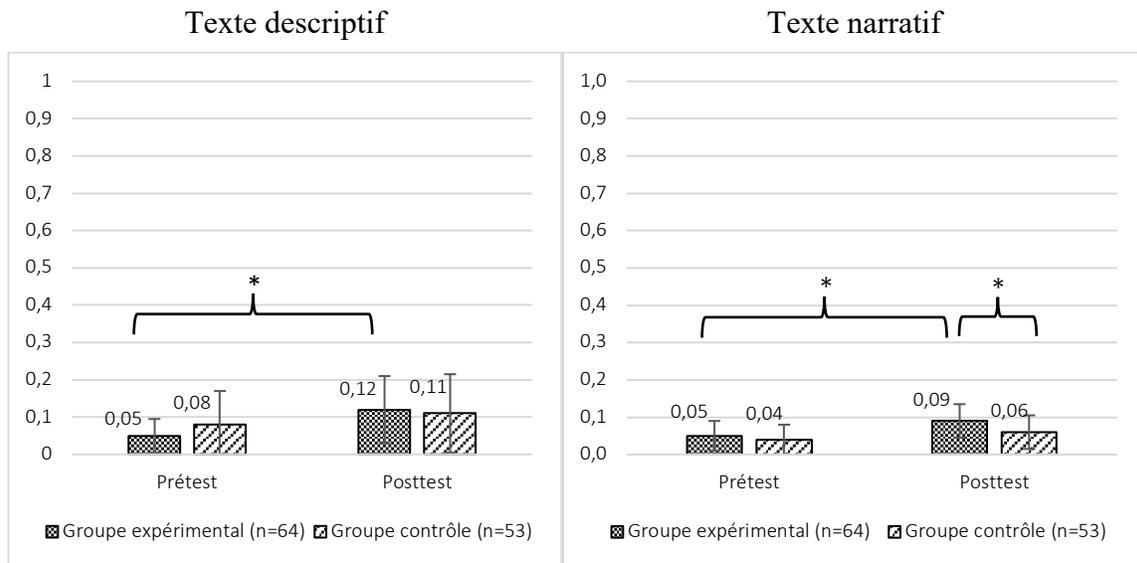
Dans le texte descriptif, les tests effectués pour la comparaison entre les deux temps (rangs signés de Wilcoxon) ne montrent pas d'effet significatif, ni pour la variable du groupe ni pour celle du temps. Dans le texte narratif, les tests de rangs signés de Wilcoxon montrent ici un effet significatif (**) du temps dans le groupe expérimental ($W = 969,0, p = 0,003$) dont le taux de ponctuation correcte s'améliore, mais aucun effet significatif dans le groupe contrôle.

Juxtaposition de phrases syntaxiques (PSynt)

Cette sous-section concerne les résultats pour un autre indicateur de la maîtrise de la ponctuation à l'écrit : la juxtaposition correcte de PSynt, variable calculée sur le nombre total de PGraph estimé dans un texte. La figure 3 présente les résultats pour le 3^e cycle du primaire pour le texte descriptif et pour le texte narratif.

Figure 3.

Taux moyens de juxtaposition correcte de PSynt dans le texte descriptif et dans le texte narratif au primaire

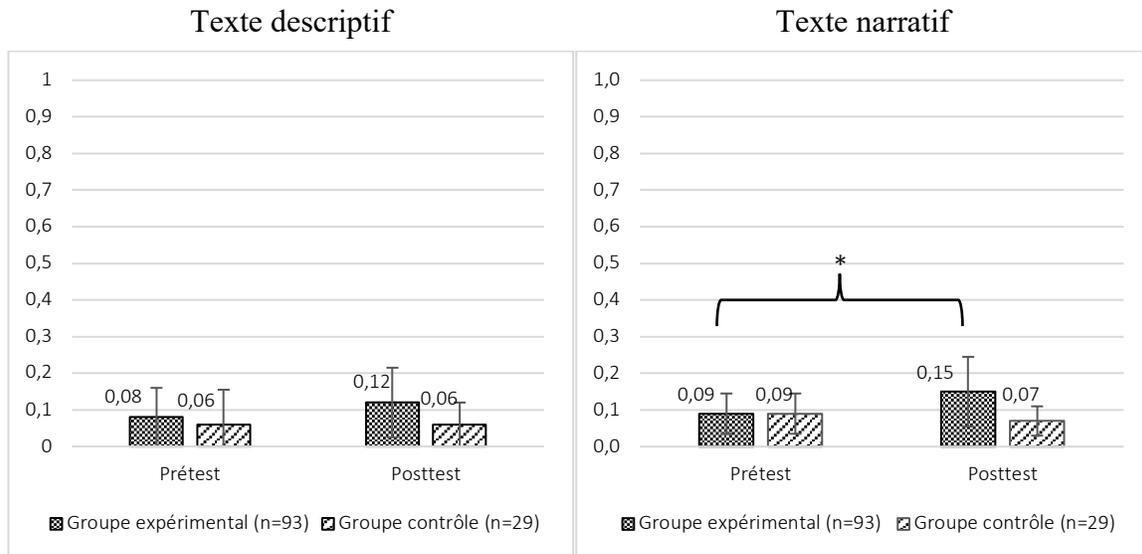


Pour le texte descriptif, les tests de rangs signés de Wilcoxon montrent ici un effet significatif (*) du temps dans le groupe expérimental ($W = 152,0$, $p = 0,037$) où le taux de réussite passe de 5 à 12%, mais pas d'effet significatif dans le groupe contrôle. La situation est la même pour le texte narratif, avec un progrès significatif dans le groupe expérimental seulement ($W = 282,0$, $p = 0,003$). De plus, au posttest, le groupe expérimental obtient un taux de réussite significativement plus élevé que le groupe contrôle ($W = 2110,0$, $p = 0,016$).

La figure 4 présente les résultats pour le secondaire.

Figure 4.

Taux moyens de juxtaposition correcte de PSynt dans le texte descriptif et dans le texte narratif en 1^{re} secondaire



Les résultats du test de Wilcoxon montrent dans le texte descriptif un effet qui se rapproche du seuil de signification statistique significatif positif dans le groupe expérimental ($W = 558,0$, $p = 0,051$), mais pas d'effet significatif dans le groupe contrôle.

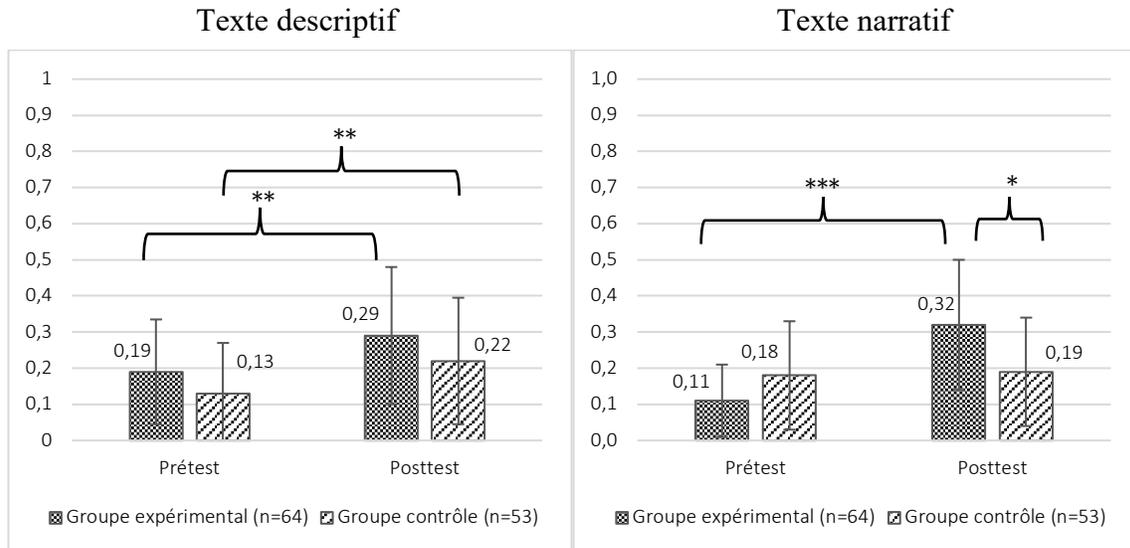
Dans le texte narratif, l'augmentation des taux de réussite entre le prétest et le posttest se révèle significative dans le groupe expérimental ($W = 718,5$, $p = 0,021$), mais pas dans le groupe contrôle.

Virgule de détachement d'un groupe de mots avant le sujet

Le dernier indicateur de maîtrise de la ponctuation, dont nous présentons les résultats aux figures 5 et 6, est le taux moyen de virgules employées pour détacher un groupe de mots (complément de phrase ou marqueur de relation) avant le sujet et calculé sur le nombre total de groupes de mots devant sujet utilisés dans le texte. La figure 5 présente ces résultats pour le 3^e cycle du primaire.

Figure 5.

Taux moyens de virgule correcte pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte descriptif et dans le texte narratif au primaire



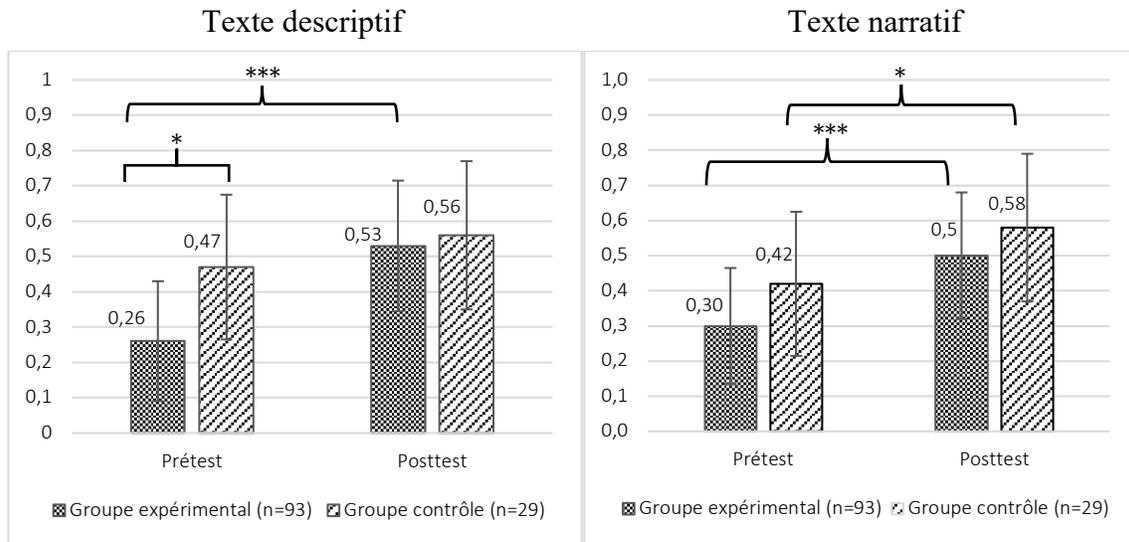
Dans le texte descriptif, l'effet du temps sur cette variable se révèle positif et significatif dans les deux groupes, expérimental ($W = 69,0, p = 0,004$) et contrôle ($W = 12,0, p = 0,002$).

Dans le texte narratif, les taux moyens de virgules de détachement avant le sujet bien employées par les élèves du 3^e cycle du primaire augmentent de manière significative et notable dans le groupe expérimental ($W = 74,5, p \leq 0,000$), alors qu'ils demeurent stables dans le groupe contrôle (n. s.). De plus, au posttest, le groupe expérimental obtient un taux de réussite significativement plus élevé que le groupe contrôle ($W = 1889,0, p = 0,037$).

La figure 6 présente les résultats pour cette variable dans les textes écrits en 1^{re} secondaire.

Figure 6.

Taux moyens de virgules correctes pour détacher un groupe de mots avant le sujet dans le texte descriptif et dans le texte narratif en 1^{re} secondaire



Pour le texte descriptif, les tests de rangs signés de Wilcoxon conduits sur les distributions montrent un effet positif et significatif du temps dans le groupe expérimental ($W = 228,5$, $p \leq 0,000$), mais pas dans le groupe contrôle. Pour une rare fois, l'effet du groupe est également significatif au prétest ($U = 824,5$, $p = 0,016$), le taux de réussite étant significativement plus élevé dans le groupe contrôle que dans le groupe expérimental, ce qui n'est plus le cas au posttest.

Pour le texte narratif, les tests de rangs signés de Wilcoxon réalisés sur les distributions révèlent aussi un effet positif et significatif du temps dans le groupe expérimental ($W = 411,0$, $p \leq 0,000$), ainsi que dans le groupe contrôle ($W = 18,0$, $p = 0,010$).

Synthèse des résultats

Le tableau 5 (ci-dessous) propose une synthèse des résultats présentés précédemment. L'indication « progrès » correspond à une augmentation significative du prétest au posttest; l'indication (+) correspond aux cas où le résultat du groupe expérimental est significativement supérieur à celui du groupe contrôle au posttest. Une augmentation non significative (augm. n.s.) indique une hausse du taux de réussite du prétest au posttest, qui

s'apparente à un progrès mais qui ne s'avère pas significatif par des tests statistiques. Nous signalons également une diminution non significative (dimin. n.s.) ou une stabilité des taux de réussite au prétest et au posttest.

Tableau 5.

Synthèse des résultats pour les trois variables examinées, selon le niveau scolaire (3^e cycle primaire ou 1^{re} secondaire), le groupe (expérimental ou contrôle) et le type de texte (descriptif ou narratif)

Variable et type de texte		Au primaire (5 ^e et 6 ^e année)		En 1 ^{re} secondaire	
		Gr. expér.	Gr. contrôle	Gr. expér.	Gr. contrôle
Taux de ponctuation correcte de PGraph / PGraph	Descriptif	Augm. n.s.	Stabilité	Augm. n.s.	Stabilité
	Narratif	Augm. n.s.	Progrès	Progrès	Augm. n.s.
Taux de juxtaposition correcte de PSynt (virgule) / PGraph	Descriptif	Progrès	Augm. n.s.	Augm. n.s.	Stabilité
	Narratif	Progrès (+)	Augm. n.s.	Progrès	Dimin. n.s.
Taux de virgules correctes pour détacher un mot ou un groupe de mots avant le sujet / nombre total de mots ou groupes avant le sujet	Descriptif	Progrès	Progrès	Progrès	Augm. n.s.
	Narratif	Progrès (+)	Stabilité	Progrès	Progrès

On observe dans le tableau 5 que pour trois variables testées dans deux types de textes à deux niveaux scolaires (12 tests dans le groupe expérimental et 12 dans le groupe contrôle), le groupe expérimental présente des progrès significatifs pour huit variables sur 12 tandis que le groupe contrôle progresse significativement dans seulement trois variables sur 12. Dans le groupe expérimental, lorsque les tests statistiques ne s'avèrent pas significatifs, on

remarque toutefois une augmentation des taux de réussite, ce qui est moins souvent le cas dans le groupe contrôle dans lequel on constate aussi de la stabilité et une diminution.

Discussion

Dans la section précédente, les résultats ont été présentés pour deux types de textes, descriptif et narratif, selon trois indicateurs de maîtrise de la ponctuation : la délimitation correcte de PGraph (majuscule-point ou autre ponctuation forte adéquate), la juxtaposition réussie de PSynt dans la PGraph et le détachement réussi avec une virgule d'un groupe de mots avant le sujet dans la PSynt.

De manière générale, on constate un effet globalement positif de l'intervention qui permet aux élèves du groupe expérimental de progresser davantage dans la maîtrise de la ponctuation à l'écrit que ceux du groupe contrôle (*cf.* tableau 5). Ces derniers montrent aussi quelques progrès, ce qui est normal, mais dans peu d'indices.

Concernant la ponctuation correcte des PGraph, il s'agit de la variable qui montre les résultats les plus mitigés. De plus, aucune différence significative n'est observée pour le texte descriptif, que ce soit dans le groupe expérimental ou dans le groupe contrôle. Les deux augmentations significatives observées dans le texte narratif (groupe contrôle, 3^e cycle primaire; groupe expérimental, 1^{re} secondaire) n'indiquent aucune tendance claire.

Sans parler d'un « effet plafond », ces résultats peuvent tout de même s'expliquer par des taux de réussite relativement élevés au prétest, en particulier pour le texte descriptif (fig. 1 et 2). D'ailleurs, ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres chercheur·es qui identifient la majuscule et le point de PGraph comme étant parmi les premiers signes maîtrisés chez les élèves (Chanquoy et Fayol, 1995; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016). Ce savoir est également dans les premiers apprentissages portant sur la ponctuation à figurer dans les programmes d'études québécois (1^{re} et 2^e année primaire; Gouvernement du Québec, 2009). La délimitation de PGraph se consolidant au terme du stade 1 (6 à 9 ans) du développement dégagé par Arseneau (2020), il y a lieu de se demander si cet apprentissage se situait aussi bien que celui des autres signes dans la zone proximale de développement de la majorité des élèves. Selon Béguelin (2000, p. 266) : « La sous-ponctuation apparaît donc soit comme un indice de dépendance très forte au mode de production oral, soit comme une imitation délibérée de l'oral dans l'écrit. » Avec l'entrée dans l'écrit qui se fait plus tôt au primaire (plus formellement en 1^{re} année du primaire au Québec) et le développement métalinguistique que cette entrée induit (Gombert, 1990), les élèves en sont

venus progressivement à mieux se distancier de l'oral, à remplacer les connecteurs et à mieux segmenter les énoncés en PGraph. Ceci expliquerait une maîtrise déjà élevée, quoiqu'encore perfectible, de ce marquage au prétest.

Par ailleurs, si certaines activités la séquence permettaient de consolider les connaissances sur la délimitation de PGraph (dispositif 2, ponctuation négociée « à la manière de ... »; cf. Annexe 1), d'autres comme celles de combinaison de phrases (dispositif 3) ciblaient plus directement les procédés de jonction de PSynt, comme la subordination et la juxtaposition. Ainsi, la séquence expérimentée aurait conduit à travailler les signes internes de la phrase graphique plus que la ponctuation forte dans les activités de combinaison de phrases (dispositif 3) réalisées en fin de séquence, ce qui expliquerait que la tendance à la hausse du taux de réussite de la ponctuation des PGraph ne s'actualise qu'une seule fois par un progrès significatif chez les élèves du groupe expérimental (secondaire, narratif).

Le deuxième indicateur de progrès en lien avec la ponctuation mesuré dans l'étude, le taux de juxtaposition correcte de PSynt (fig. 3 et 4), montre que les élèves des groupes expérimentaux ont progressé plus que ceux des groupes contrôle : les analyses statistiques révèlent des augmentations significatives des taux de réussite, pour les deux types de textes au primaire et pour le texte narratif au secondaire. Ces résultats pointent en faveur d'une efficacité de l'intervention de l'enseignant·e à travailler la notion de PSynt liée à la juxtaposition. Nous pensons que, parmi les trois dispositifs de la séquence, les activités de combinaison de phrases auraient plus particulièrement porté sur l'exploration de la juxtaposition comme moyen de joindre deux PSynt ayant un fort degré de liaison dans une PGraph.

Aussi, à la suite de la théorie du modèle mental (Chanquoy, 1989; Fayol, Carré et Simon-Thibult, 2014), il se pourrait que les discussions grammaticales « à la manière des dictées métacognitives » lors des activités de ponctuation négociée (dispositif 2) aient permis aux élèves du groupe expérimental la coconstruction d'une représentation mentale plus juste des unités du texte et du degré de liaison qui les unissent, se transposant dans un usage plus judicieux de la juxtaposition de PSynt. Selon Fayol, Carré et Simon-Thibult (2014, p. 32), « [du] simple fait de leur insertion dans un même texte, deux états ou événements sont forcément liés; seule varie l'intensité de cette liaison. (...) De là la nécessité de disposer d'un système de marques susceptibles de préciser la nature et de moduler le degré de la liaison entre énoncés adjacents, et donc d'assurer le marquage de la segmentation et de la continuité des informations transcrites. »

Par ailleurs, on peut considérer que le travail sur la juxtaposition présente un arrimage adéquat des savoirs avec le stade du développement de la ponctuation où en sont les élèves de l'étude (stade 2, 10 à 13 ans, Arseneau, 2020). En effet, à cet âge, les élèves tendent à mieux joindre leurs phrases syntaxiques en délaissant l'usage de connecteurs calqués sur l'oral et en ajoutant des « bornes » entre les PSynt à l'aide de la juxtaposition (Béguelin, 2000; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016).

En ce qui a trait au troisième indicateur de progrès, les résultats (fig. 5 et 6) montrent une augmentation significative du détachement par une virgule d'un groupe de mots devant le sujet dans le groupe expérimental au primaire et au secondaire dans les deux types de texte. Le groupe contrôle s'améliore aussi significativement, mais de manière moins systématique (au primaire pour le texte descriptif; au secondaire pour le texte narratif). Le détachement par une virgule d'un groupe de mots avant le sujet, le plus souvent le complément de phrase, repose sur une connaissance des fonctions syntaxiques des constituants de la phrase (sujet – prédicat – complément de P) et un usage des manipulations syntaxiques pour les identifier. Or, cette approche syntaxique de la phrase a été mise de l'avant dès le début avec la manipulation de constituants sur des cartons de couleurs, puis institutionnalisées au moyen des définitions de PSynt et PGraph, des manipulations syntaxiques pertinentes et d'une démarche d'analyse structurée en étapes (*cf.* Annexe 2). Par la suite, lors des activités relevant des deux autres dispositifs, la démarche d'analyse était réinvestie afin de procéder à l'identification des constituants sur laquelle repose la délimitation de la PSynt. Les manipulations syntaxiques sont aujourd'hui reconnues comme des outils puissants pour analyser les phrases et corriger des erreurs (Nadeau et Fisher, 2006; Chartrand, 2013; Boivin et Pinsonneault, 2019). Combinées à l'utilisation d'un métalangage précis, ces manipulations soutiendraient la conceptualisation (Fisher et Nadeau, 2014; Lord et Elalouf, 2016) de la notion de PSynt et le « contrôle » (Gombert, 1990; Delcambre, 2010) dans l'usage des signes de ponctuation pour marquer le déplacement d'un constituant, le cas échéant. Ainsi, il se pourrait que ce travail systématique sur les constituants de la PSynt fondé sur le recours aux manipulations syntaxiques ait accéléré l'entrée dans le stade correspondant à cet apprentissage de la ponctuation (13 à 17 ans, Arseneau, 2020) chez les élèves du groupe expérimental.

À la suite d'une série de recherches descriptives sur l'usage de la ponctuation chez les élèves d'âge scolaire (*ibid.*), la recherche présentée constitue une première exploration de dispositifs innovants pour travailler à la fois la syntaxe et la ponctuation, soit les phénomènes de segmentation et de connexion, à partir d'un socle de principes didactiques communs. Néanmoins, la recherche comporte certaines limites que des analyses ou travaux

futurs pourraient permettre de pallier. D'abord, alors que les trois dispositifs qui composent la séquence d'activités testée semblent complémentaires et interdépendants, le devis de recherche ne permet pas d'évaluer dans quelle mesure un dispositif entraînerait des effets différents ou plus importants qu'un autre. Une recherche quasi-expérimentale isolant et comparant les dispositifs le permettrait. Ensuite, plusieurs taux de ponctuation correcte présentés (section 4) sont inférieurs dans les textes narratifs par rapport aux textes descriptifs. Ceci pourrait suggérer un effet du type de texte, possiblement attribuable au phénomène d'*emballement* documenté pour le texte narratif, c'est-à-dire la tendance de l'élève « entraîné par la dynamique de son récit » à négliger la segmentation de ses phrases en avançant dans le texte (Béguelin, 2000, p. 264). Ainsi, la variable du type de texte pourrait être intégrée dans les modèles statistiques pour apporter un nouvel éclairage sur des résultats pour le moment mitigés dans la littérature (Chanquoy et Fayol, 1995; Favart et Chanquoy, 2007; Garcia-Debanc, 2010). Enfin, il serait aussi potentiellement judicieux d'inclure une mesure pour documenter la dimension métalinguistique et le degré de « clarté cognitive » (Fijalkow, 2014) atteint autour des notions grammaticales invoquées, par exemple au moyen d'entretiens métagraphiques ou de protocoles verbaux au prétest et au posttest (Roussel, 2017; Arseneau et Lefrançois, 2019).

Pour conclure, les dispositifs mis au point et expérimentés dans le cadre de cette recherche constituent des pistes prometteuses pour l'enseignement de la ponctuation. Il en ressort l'intérêt de privilégier une approche syntaxique qui s'appuie sur un métalangage clair, opérationnel et circonscrit d'une part, ainsi que sur une démarche d'analyse systématique intégrant les manipulations syntaxiques d'autre part. De plus, pour obtenir des progrès en ponctuation chez les élèves et les préparer à faire bon usage des signes de ponctuation dans leurs propres productions écrites, il ne suffit pas de présenter aux élèves des listes de signes avec leur emploi type, pas plus que de leur faire apprendre des règles de grammaire à appliquer ensuite dans des cahiers d'exercices décontextualisés. À la suite d'études empiriques (Nadeau et Fisher, 2014; Jarno-El Hilali, 2012, 2014) se confirme la nécessité de travailler à partir de phrases et de textes authentiques en misant sur des notions syntaxiques claires (PSynt, PGraph) et des outils fiables pour les délimiter, les séparer ou les joindre. D'autre part, il convient de miser sur la discussion métalinguistique en classe, l'interaction entre pairs et la verbalisation des raisonnements par les élèves afin de développer la conscience métalinguistique nécessaire à la maîtrise de l'écrit (Swain, 2010; Brissaud et Cogis, 2011; Tobola Couchepin *et al.*, 2017; Ammar et Hassan, 2017).

Compte tenu des défis que comporte l'enseignement-apprentissage de la ponctuation, il importe à notre avis de poursuivre dans la lignée de recherches avec expérimentation en

classe afin de raffiner les connaissances sur les pratiques et leurs effets selon différentes variables en jeu (nombre d'activités optimal pour chaque dispositif, durée, progression, contenus travaillés, etc.). De cette manière, les enseignant·es qui désirent renouveler leurs pratiques pourront prendre des décisions éclairées.

Remerciements

Les auteures souhaitent remercier le Fonds de recherche - Société et culture Québec pour le soutien financier apporté à cette recherche. Les auteures remercient également chaleureusement les enseignant·es, conseillères pédagogiques et élèves qui ont participé à la recherche.

Références

- Ammar, A. et Hassan, R. M. (2017). Talking it through: Collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68(1), 46-82. <https://doi.org/10.1111/lang.12254>
- 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). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.850>
- Arseneau, R., Foucambert, D. et Lefrançois, P. (2018). Improving the mastery of relative clause in French L1 secondary classes: the effects of an intervention based on verbal interactions on written syntactic structures. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.08>
- Arseneau, R. et Lefrançois, P. (2019). « Auxquels ? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 47-79. <https://doi.org/10.7202/1069640ar>
- Bain, D. (1999). *Les adultes et la ponctuation : comme un malaise!* DIPCO.
- Bain, D. (1995). Quelle grammaire pour apprendre à ponctuer ou comment (ré)intégrer la ponctuation dans une didactique du texte?. Dans *Les métalangages dans la classe de français*, Actes du 6^e colloque DFLM de Lyon.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e éd.). Éditions Retz.
- Béguelin, M.-J. (2000). Le passage à l'écrit: problèmes d'acquisition. Dans M.-J. Béguelin (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (p. 260-273). De Boeck Duculot.
- Arseneau et al., 2023

- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... "ponctuation"? (!). *Pratiques*, 70, 9-45.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (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*, XXXVI(2), 469-491. <https://doi.org/10.7202/044486ar>
- Boivin, M.-C. et R. Pinsonneault (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/ Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boré, C. (dir.) (2016). La phrase en production d'écrits, approches nouvelles en didactique [numéro spécial] *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54. <https://journals.openedition.org/lidil/4020>
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Chanquoy, L. (1989). La description de l'emploi du temps d'une semaine scolaire par des enfants de CE2: Étude de la ponctuation et des connecteurs. *Études de Linguistique Appliquée*, 73, 47-57. <https://search.proquest.com/docview/1307660840?accountid=12543&imgSeq=1>
- Chanquoy, L. et Fayol, M. (1995). Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. *Enfance*, 2, 227-241. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1995_num_48_2_2132
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques: De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2 éd.). Chenelière Éducation.
- Chartrand, S., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois. In *Didactica, C.É.F.* (2 éd.). Québec: Université Laval. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/module/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Chenu, F. et Ailhaud, É. (2016). La phrase : de la maîtrise de ses conventions graphiques à sa pertinence cognitive. *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 15-34. <https://doi.org/10.4000/lidil.4024>

- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 123-145). ERPI Éducation.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? Dans O. Guyon, J.-P. Jaffré et J. Fijalkow (dir.), *L'orthographe, une construction cognitive et sociale* (p. 89-98). Presses universitaires du Mirail.
- 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://doi.org/10.3917/lfa.187.0043>
- Delcambre, I. (2010). Métalangage - Activités métalinguistiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e éd., p. 127-132). De Boeck.
- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon*. Institut de la statistique. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2243011>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). *La recherche-action*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Dufour, M.-P. (2017). Éléments de réflexion sur l'enseignement de la ponctuation. *Correspondance*, 22(5), 1-7. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/elements-de-reflexion-sur-lenseignement-de-la-ponctuation/>
- Favart, M. et Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française*, 155(3), 51-68. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0051>
- Favart, M. et Passerault, J. M. (2009). Acquisition of relations between the conceptual and linguistic dimensions of linearization in descriptive text composition in grades five to nine: A comparison with oral production. *British Journal of Educational Psychology* 79(1), 107-130. <https://doi.org/10.1348/000709908X289981>
- Favart, M. et Passerault, J.-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, 2, 187-205. <https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3176>
- 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>
- Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en didactiques*, 18, 45-56. <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0045>

- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (4^e édition). Chenelière éducation.
- Garcia-Debanc, C. (2010). Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. *Synergies Pays Scandinaves* (5), 81-96. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/claudine.pdf>
- Gombert, J.-É. (2006). Épi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et pratiques*, 38, 68-76.
- Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C., Quevillon Lacasse, C. et Bilodeau, J. (soumis). Savoirs linguistiques et pratiques de correction d'enseignants du 3^e cycle primaire et de 1^{re} secondaire en syntaxe et en ponctuation : un aperçu. Dans Boyer, P., Lord, M.-A. et Biao, F. (dir.), *Actes du colloque en didactique de la grammaire, Congrès de l'ACFAS 2022*. Presses de l'Université Laval.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et ponctuation. Dans S. Briquet-Duhazé et C. Turcotte (dir.), *La diffusion et l'appropriation des résultats de recherche en lecture/écriture dans les milieux de la pratique* (p. 38-75). ISTE.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>
- Gombert, J.-É. (2006). Épi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et pratiques*, 38, 68-76.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec (2015). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010 et 2011). Rapport final*. Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4162966>
- Gouvernement du Québec (2013). *Faits saillants, épreuve obligatoire en écriture, fin du 3e cycle du primaire (6e année), juin 2013*. Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages en français au primaire*. Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/peq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Grevisse, M. (1969). *Précis de grammaire française* (28^e éd. Rev.). J. Duculot.
- Huneault M (2013). *Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5537/>
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1), 67. <https://doi.org/10.2307/1165818>
- Jaffré, J.-P. (2014). Postface. À quoi sert la ponctuation ? *Le français aujourd'hui*, 4(187), 129,-135. <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-ndeg-187-42014/quoi-sert-ponctuation>
- Jaffré J.-P. (1995). Compétences orthographiques et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p. 93-158) Nathan.
- Jarno-El Hilali, G. (2014). Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. *Le français aujourd'hui*, 4(187), 101-113. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0101>
- 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. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/290226>.
- Laroui, R. et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (p. 161-173). Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, P. (2020). *Français écrit pour futurs enseignants : théorie et exercices* (4^e éd.). Éditions JFD.
- Lemaitre, B. (1999). Comment faire pour ponctuer un texte ? Représentations et procédures d'élèves de CE1. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 5-23. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1999_num_23_1_1537
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français. Dans S. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 63-79). ERPI Éducation.

- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020a). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>
- Nadeau, M., Arseneau, R., Fisher, C. et Quevillon Lacasse, C. (2020b). Les dictées métacognitives : un dispositif didactique prometteur pour le développement de la compétence orthographique en milieu minoritaire. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : enjeux actuels et regards prospectifs* (p. 155-180): Presses de l'Université d'Ottawa.
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020c). *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, Programme actions concertées FRQ-SC-MEES. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/rapport_marie.nadeau_2016-2017.pdf
- 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, Programme actions concertées FRQ-SC-MEES. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte/>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin éditeur.
- Paolacci, V., Bain, D. et Dufour, M.-P. (2016). L'enseignement de la ponctuation: le cas de la virgule. Dans S. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 225-248). ERPI Éducation.
- Paolacci, V. et Garcia-Debanc, C. (2003). Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (28) 93-116. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2424>

- 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* 2014/4 (n° 187), 115-125. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0115>
- Provalis Research (2018). QDA Miner, version 5. <https://provalisresearch.com/>
- Quevillon Lacasse, C. Nadeau, M., Fisher, C., Giguère, M.-H. et Arseneau, R. (soumis). 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*.
- Quevillon Lacasse, C., Nadeau, M. et Giguère, M. -H. (2018). La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, 23(5), 1-16. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-combinaison-de-phrases-un-dispositif-stimulant-et-efficace-pour-developper-la-creativite-syntaxique/>
- 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. Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Ribas, T., Fontich, X. et Guasch, O. (Dir.). (2014). *Grammar at school: Research on metalinguistic activity from a sociocultural perspective*. Peter Lang.
- Richer, S. (1994). *La ponctuation : conception d'élèves de première secondaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6^e éd.). Presses universitaires de France.
- 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/>
- Rossi-Gensane, N. et Paolacci, V. (2016). La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase ? *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 35-53.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1), 160-167. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30805>
- Saddler, B. (2019). Sentence Construction. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et M. Hebert (dir.), *Best Practices in Writing Instruction* (3^e éd., p. 240-260). The Guilford Press.

- Saddler, B. (2005). Sentence combining: A sentence-level writing intervention. *The Reading Teacher*, 58(5), 468-471.
- Saddler, B., Behforouz, B. et Asaro, K. (2008). The Effects of Sentence-Combining Instruction on the Writing of Fourth-Grade Students With Writing Difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90. <https://doi.org/10.1177/0022466907310371>
- 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* (p. 15-49). Les presses de l'Université Laval.
- Swain, M. et Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics*. John Wiley.
- Swain, M. (2010). “Talking-it-through”: Languaging as a source of learning. Dans R. Batstone (dir.), *Sociocognitive perspectives on second language learning and use* (p. 112–29). Oxford University Press.
- Tanguay, B. (2006). *L'art de ponctuer* (3^e éd.). Québec Amérique.
- 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*, 61, 27-32. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2133
- Van Allsburg, C. (1984 / 2014). *Les mystères de Harris Burdick*. École des Loisirs.
- Vygotski, L. S. (1934/2013). *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève, suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget) (4^e éd.). La dispute.

Annexes

Annexe 1.

Trois dispositifs pour travailler la syntaxe et la ponctuation dans la séquence expérimentée

1. Définir et différencier la phrase syntaxique et la phrase graphique à l'aide de manipulation de cartons (3 à 4 périodes de 30 minutes au primaire et de 45 minutes au secondaire)	
1. Remue-méninges sur le concept de phrase Dégager la conception de la notion de phrase en confrontant celles qui s'avèrent inadéquates et convenir avec les élèves de la nécessité de se doter de critères communs.	
2. Construisons des phrases et précisons la notion de phrase Construction de deux phrases différentes en utilisant seulement deux cartons; constats sur les deux constituants obligatoires (Sujet + Prédicat) et les manipulations pour les identifier.	
3. Ajoutons du contexte et résumons la notion de phrase syntaxique Ajout d'un carton vert à une des phrases construites; constats sur le complément de phrase (manipulations, positions possibles avec métalangage précis, ponctuation associée au déplacement)	
4. De la phrase syntaxique à la phrase graphique Deux PSynt sont à combiner en une seule « phrase » (PGraph); identification des procédés qui permettent plusieurs PSynt dans une seule PGraph.	
5. Résumons la notion de phrase PSynt = S + Préd (+ CP); PGraph = une seule PSynt OU 2 PSynt ou plus reliées par une virgule ou une conjonction (plus tard pronom relatif)	
2. Ponctuation négociée à la manière de la phrase dictée du jour avec discussion et justification des signes proposés (6 ou 7 activités, 35-40 min. chacune)	3. Combinaison de phrases, reformulation et mise en lumière des procédés de construction, avec réinvestissement de la ponctuation (10 activités, 35-40 min. chacune)
1. Élaboration d'hypothèses : les élèves ponctuent un texte donné non ponctué et sans majuscules.	1. Constructions individuelles. Les élèves combinent les P données de deux façons différentes.
2. Mise en commun des hypothèses : tous les signes de ponctuation sont portés au tableau (y compris les absences de signe ø).	2. Sélection des phrases pour le retour d'activité (hors classe) L'enseignant-e sélectionne deux P correctes à analyser en grand groupe et une à corriger.
3. Discussion grammaticale pour les fins de phrases graphiques : Les élèves doivent justifier la ponctuation, en identifiant ... <ul style="list-style-type: none"> • les constituants de la PSynt grâce aux manipulations; • le procédé qui relie 2 PSynt dans le cas d'une PGraph qui en contient plusieurs. 	3. Discussion grammaticale <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant-e guide les élèves dans l'identification des procédés syntaxiques utilisés pour combiner les P d'origine dans les deux P sélectionnées (TNI). • L'enseignant-e demande aux élèves de justifier la ponctuation.
4. Discussion grammaticale des cas de virgules... <ul style="list-style-type: none"> • en nommant la règle qui s'applique selon le cas; • en justifiant, si pertinent, les fonctions des constituants et les manipulations. 	4. Correction d'une phrase mal construite (facultatif). L'enseignant-e guide les élèves dans l'identification du problème de construction de P et dans sa correction.
5. Fin de l'activité avec la section « À retenir » : L'enseignant-e, avec l'aide des élèves, relève un cas de ponctuation jugé intéressant que les élèves notent dans le cahier.	5. Fin de l'activité: : section « À retenir ». L'enseignant-e, avec l'aide des élèves, relève un procédé intéressant de combinaison de P que les élèves prennent en note.

Annexe 2.

Métalangage adopté dans les activités d'apprentissage de la séquence expérimentée

Terme de métalangage	Définition
Phrase graphique	Phrase qui commence par une majuscule et qui se termine par un point.
Phrase syntaxique	Phrase composée d'un sujet et d'un prédicat auxquels peuvent s'ajouter un ou plusieurs compléments de phrase. La phrase syntaxique n'est pas nécessairement une phrase de base (elle peut être négative, passive, interrogative, etc.).
Juxtaposition	Procédé de combinaison permettant de relier deux groupes syntaxiques de même fonction ou deux phrases syntaxiques par une virgule (le plus souvent).
Coordination	Procédé de combinaison permettant de relier deux groupes syntaxiques de même fonction ou deux phrases syntaxiques par une conjonction de coordination.
Subordination	Procédé de combinaison permettant de relier deux phrases syntaxiques par une conjonction de subordination (ou un pronom relatif), l'une ayant une fonction dans l'autre.
Position du complément de phrase	Le complément de la phrase peut être déplacé devant le sujet, entre le sujet et le prédicat, à l'intérieur du prédicat ou demeurer dans sa position initiale, soit après le prédicat. Les déplacements sont signifiés par une ou deux virgules.
Démarche d'analyse	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identifier le ou les verbe(s) conjugué(s) dans la phrase graphique; 2- Identifier le sujet de la phrase syntaxique; 3- Identifier le ou les complément(s) de la phrase syntaxique; 4- Identifier le prédicat de la phrase syntaxique; 5- Identifier le procédé de combinaison des phrases syntaxiques dans la phrase graphique (s'il y a lieu).