



Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement

How does punctuation develop in students? A systematic review of empirical research in French as the language of instruction

Rosianne Arseneau

Université du Québec à Montréal

Résumé

Comment la ponctuation dans les textes des élèves du primaire et du secondaire se développe-t-elle? Par exemple, dans quel ordre les différents signes apparaissent-ils maîtrisés dans les productions écrites (en l'absence d'une intervention didactique particulière)? La revue systématique des recherches empiriques proposée ici recense 15 études portant sur le développement de la ponctuation chez les élèves du primaire et du secondaire (6 à 17 ans) en classe de français langue d'enseignement. Ces études sont rapportées de manière à établir trois grands stades d'acquisition. Dans la discussion, nous évoquons les modèles théoriques sous-jacents aux études recensées et dégagons d'autres variables, en dehors de l'âge ou du niveau scolaire, qui pourraient agir sur l'emploi des signes de ponctuation. Nous relevons enfin la nécessité de conduire davantage de recherches empiriques ciblant les effets d'interventions didactiques en classe susceptibles d'optimiser l'apprentissage de la ponctuation et l'utilisation adéquate des signes dans les textes.

Mots clés : Ponctuation; Écriture; Développement; Élèves du primaire et du secondaire; Français langue d'enseignement

Abstract

How does punctuation in the texts of primary and secondary students develop? For example, in what order do the different signs be mastered in the written productions (in the absence of a particular didactic intervention)? The systematic review proposed here lists 15 studies on the development of punctuation among elementary and secondary students (6 to 17 years old) in French as a language of instruction. These studies are reported to establish three major stages of acquisition. In the discussion, we discuss the theoretical models underlying the reported studies and identify other variables, beside age or grade level, that could affect the use of punctuation. Finally, we note the need to conduct more empirical research targeting the effects of didactic classroom interventions that can optimize the learning of punctuation and the appropriate use of signs in texts.

Keywords: Punctuation; Writing; Development; Elementary and high school students; French language of instruction

INTRODUCTION

L'utilisation des signes de ponctuation fait partie intégrante de la compétence à écrire et contribue de manière importante à l'organisation et à la cohésion du texte produit (Garcia-Debanc, 2010).

Or, l'apprentissage de la ponctuation comporte plusieurs écueils et défis. D'abord, pour l'enfant qui utilise le langage pour interagir oralement avec les gens qui l'entourent, le passage au « discours-monologue » sur papier (Vygotski, 1995, p. 260) que représente la situation d'écriture peut apparaître abstrait et difficile, comme l'explique Béguelin (2000). En effet, au plan énonciatif, ponctuer son texte requiert une capacité d'abstraction certaine de la part du jeune ou du moins jeune scripteur. Il doit se représenter la situation décrite ou racontée de manière à s'en construire un « modèle mental » dans lequel la nature et le degré de liaison entre les informations (éléments décrits, actions, etc.) sont suffisamment clairs pour être transposés sous forme de signes de ponctuation et de connecteurs (Fayol, Carré et Simon-Thibault, 2014).

Ensuite, au plan syntaxique, le nombre de règles liées au système grammatical que l'élève scripteur devra progressivement maîtriser est considérable. Concernant la ponctuation de la phrase graphique, un des premiers apprentissages mentionnés dans les curriculums est celui permettant de délimiter adéquatement la phrase graphique à l'aide d'une majuscule et d'un signe de fin de phrase graphique comme le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation (**Je me disais que mon père m'aimerait encore moins. ça m'a fait un sacré choc.* Chenu et Ailhaud, 2016, p. 21) Concernant la ponctuation à l'intérieur de la phrase syntaxique (constituée minimalement d'un sujet et d'un prédicat, et possiblement d'un ou de plusieurs complément(s) de phrase), il devra apprendre qu'il faut détacher certains éléments. C'est le cas du complément du nom explicatif (*L'abeille, saturée de pollen, retourne à la ruche.* ; MELS, 2009, p. 49), ainsi que du complément de phrase ou du complément indirect du verbe dans certains contextes (MELS, 2009). Au sein de la phrase complexe, il apprendra par exemple qu'on doit utiliser un signe comme la virgule ou le point-virgule pour juxtaposer deux phrases syntaxiques (*Les chiens aboient, la caravane passe.* proverbe cité dans Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 781). Alors que certaines règles peuvent être rapportées au fonctionnement de la langue, d'autres, telles que la virgule devant les conjonctions de coordination *mais* et *car*, relèvent plutôt de conventions qui doivent être mémorisées (Tanguay, 2006). Enfin, l'élève rencontrera dans ses lectures bon nombre de contextes où l'auteur fait un

emploi stylistique de la virgule, dérogeant par endroits à la norme établie (Paolacci, Bain et Dufour, 2016).

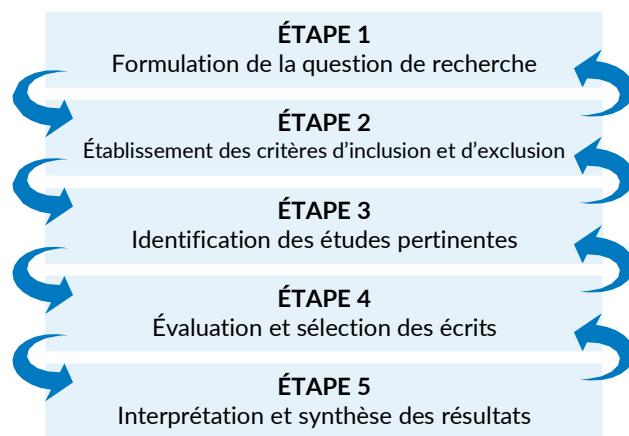
Des études comparant la fréquence des erreurs de ponctuation avec celle d'autres types d'erreurs ont montré que les erreurs de ponctuation sont parmi les plus nombreuses dans les textes des élèves, et ce, à différents niveaux scolaires (par ex., Boivin et Pinsonneault, 2018; MELS, 2012). De plus, de nombreux travaux décrivent les signes et leur usage dans une perspective historico-linguistique (par ex., Catach, 1996). À notre connaissance, bien qu'un article publié en 2005 fasse un intéressant état des lieux (Favart, 2005), il n'existe aucune revue systématique récente des recherches empiriques portant sur le développement de l'utilisation des signes de ponctuation.

MÉTHODOLOGIE

Une recherche de type « revue systématique des écrits » doit présenter un certain nombre de caractéristiques. Les questions ou objectifs doivent être clairement définis et arrimés à des critères d'éligibilité, la méthodologie doit être décrite avec transparence et être reproductible, et les études retenues doivent être présentées de manière systématique et faire l'objet d'une synthèse critique (Bearman et al., 2012).

Landry et collaborateurs (2009) schématisent le processus de revue systématique des écrits selon les 5 étapes représentées à la figure 1.

Figure 1. Processus de revue systématique des écrits (tiré de Landry et al., 2009)



Concernant l'étape 1, deux questions de recherche sont à la source de cet article: À la lumière des recherches empiriques connues, comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves du primaire et du secondaire en classe de français

langue d'enseignement? Quels sont les emplois de signes de ponctuation les plus fréquemment réussis et erronés selon le niveau scolaire ou l'âge?

En lien avec l'étape 2, nos critères d'inclusion prévoient que l'étude doit :

- être une recherche type empirique, avec données recueillies en classe de français langue d'enseignement;
- comporter, au plan méthodologique, une ou plusieurs tâches évaluant la compétence en production de la ponctuation (par ex., production écrite, tâche d'ajout de signes de ponctuation);
- faire état du développement (ou « acquisition ») de la ponctuation en l'absence d'intervention didactique particulière et présenter des résultats détaillés pour cette dimension (par exemple, selon des sous-catégories d'erreurs)¹;
- avoir été publiée dans les 30 dernières années (1989-2019).

Malgré leur intérêt pour le champ à l'étude, plusieurs contributions ont ainsi été exclues comme les grammaires, les analyses de matériel didactique, des études en classe de français langue étrangère et des recherches se focalisant sur les représentations et procédures déclarées des apprenants.

En ce qui a trait à l'étape 3, nous avons utilisé les combinaisons de mots-clés *ponctuation*apprentissage* et *ponctuation*acquisition* sur les moteurs de recherche (Érudit, Cairn, Taylor & Francis, Eric, DAF, Persée) et bases des bibliothèques de nos universités qui couvrent plusieurs revues potentiellement pertinentes en français et dans d'autres langues (*Enfance; Revue des sciences de l'éducation; Language and Education*). Avec les mêmes mots-clés, nous avons également épluché les sites web d'une quinzaine de revues en didactique de la langue, en didactique du français, en éducation, en psychologie et en psycholinguistique (*Lidil-Revue de linguistique et de didactique des langues; Revue canadienne de linguistique appliquée*, etc.). Lorsque les mots-clés ne donnaient pas de résultats, nous utilisions des termes connexes ou génériques susceptibles de donner davantage de résultats. Nous avons enfin inclus des rapports ministériels connus et d'autres articles rencontrés en remontant le fil de références fournies, et ce, pour autant qu'ils correspondent aux critères établis à l'étape 2.

À l'étape 4, nous avons répertorié au total 15 recherches empiriques publiées entre 1989 et 2018 (cf. Annexe). Les élèves concernés par les travaux retenus sur la base de nos critères ont entre 6 et 17 ans (avec un groupe d'adultes de 22,8 ans d'âge moyen, dans Favart et Chanquoy, 2007). Ce sont principalement des élèves

¹ Les recherches empiriques avec expérimentation ont été relevées et sont évoquées dans la section Discussion.

de niveaux primaire et secondaire évoluant en contexte francophone (Québec, France). Les corpus concernent des groupes plus ou moins étendus de 20 à 1290 sachant que deux recherches n'indiquent pas le nombre de sujets (Fayol, 1989; Garcia-Debanc, 2010), ce qui fragilise leur apport à la synthèse. L'instrument de collecte de données privilégié par la plupart des études est la production écrite, parfois bonifié par d'autres instruments, comme l'outil *Eye & Pen* chez Chenu et Ailhaud (2016). Les résultats sur l'utilisation des signes de ponctuation (point, virgule, autres signes) sont souvent mis en relation avec d'autres phénomènes qui y sont intimement liés comme l'utilisation des connecteurs et les marques typographiques (tels que la segmentation en paragraphe et l'alinéa).

La section Résultats et la section Discussion présentent les éléments liés à l'étape 5 (interprétation et synthèse des résultats).

RÉSULTATS

Cette section est organisée de manière à mettre en lumière les grands stades dégagés dans le développement de la ponctuation, en nous fondant sur les études retenues (cf. Annexe). Le niveau scolaire, souvent utilisé pour caractériser la population d'élèves, a été converti en âge pour faciliter les comparaisons d'un système scolaire à l'autre. Pour rendre compte des résultats, nous utiliserons un métalangage uniformisé qui s'inscrit dans une perspective syntaxique, notamment avec la notion de « (juxtaposition/coordination de) phrase syntaxique » définie en introduction, tel que mis de l'avant dans des études récentes retenues (par ex., Rossi-Gensane et Paolacci, 2016²).

De 6 à 9 ans. Utilisation dominante et souvent erronée de la majuscule et du point, et préférences de connecteurs à la virgule pour joindre les phrases syntaxiques

La segmentation du propos en phrases (P) graphiques (unité de la majuscule au point pouvant comporter une ou plusieurs P syntaxiques) figure parmi les premiers apprentissages en écriture prescrits aux curriculums pour la discipline français langue d'enseignement. Aussi, différentes recherches dégagées montrent que cet apprentissage se développe dans les premières années de la scolarité obligatoire. Par exemple, Chanquoy et Fayol (1995; 6-7 ans et 8-9 ans; $n=20$) notent que les erreurs des élèves en lien avec la segmentation en P graphiques sont « nettement »

² Les définitions divergent parfois légèrement, Rossi-Gensane et Paolacci (2016) préférant par exemple le terme de « pivot verbal » à celui de prédicat (p. 36).

plus nombreuses chez les plus jeunes (p. 233). C'est d'ailleurs la principale différence observée entre les deux tranches d'âges. Rossi-Gensane et Paolacci (2016; 9-10 ans et 12-13 ans; *n* non précisé) relèvent également « l'absence de bornes » ou une « sous-ponctuation » (Béguelin, 2000) parmi les phénomènes similaires qui caractérisent la ponctuation de leurs scribeurs plus jeunes. De plus, la présence d'un point qui n'est pas suivi d'une majuscule, ou « dissociation majuscule /point » est observée strictement chez les plus jeunes. Cette maîtrise progressive de la délimitation de la P graphique n'est cependant pas uniforme. Garcia-Debanc (2010; 9, 12 et 14 ans; *n* non précisé) observe chez certains élèves faibles de 9 ans une absence de signes entre P syntaxiques ou graphiques, qui est parfois pallié par la présence d'un connecteur tel que *et* ou *mais après* (en gras dans l'extrait 1). L'augmentation importante de la fréquence des virgules observée dans les textes de leurs élèves de 12 et 14 ans (les virgules étant « très rares » chez les 9 ans) coïnciderait d'ailleurs avec une diminution des connecteurs « *et* ».

Extrait 1. Compte rendu scientifique d'un élève dit faible de CE2 (8-9 ans) (tiré de Garcia-Debanc, 2010, p. 87 – le gras est de l'auteure)

Le cycle de vie de la grenouille **au debue** s'estai un tétard **puis** il grandisai de plus en plus. **et** sa queue se rétraisisai de petit a petit **mais après** il aves. que deux pates **mais après** il aves grandi **et** il aves c'est quatre pates **mais** il aves toujours sa queue **mais après** il avait grandi de plus en plus **et** c'est **commça** que sa vie c'est formé.

Rossi-Gensane et Paolacci (2016; 9-10 ans et 12-13 ans; *n* non précisé) notent aussi cette présence abondante de connecteurs tels que *et*, *alors*, *puis* et *mais* pour relier deux P syntaxiques, en particulier *et* qu'elles qualifient « d'archiconnecteur », dans les récits des élèves faibles de 9-10 ans (CM1). Les auteures remarquent que l'emploi des connecteurs est cependant un point de similarité et non de divergence entre les plus jeunes et les plus âgés. Il est toutefois difficile d'évaluer la portée de ces résultats, le nombre d'élèves de l'échantillon n'étant pas précisé dans l'article.

Qu'en est-il de l'utilisation d'autres signes de ponctuation chez les élèves du début du primaire? Chanquoy et Fayol (1995; 6-7 ans et 8-9 ans; *n*=20) observent de manière générale peu de variation dans les signes de ponctuation employés et leur fréquence entre les deux groupes d'âge. Les segmentations apparaissent plus fortes chez les plus âgés, avec une plus grande fréquence de l'utilisation des alinéas. La virgule est peu utilisée à ces âges et se présente dans des proportions stables d'un niveau à l'autre (CP au CE2). Ayant obtenu des résultats similaires, Fayol (1989; 7, 9, 11 et 13 ans; *n* non précisé) explique le comportement des jeunes enfants relativement à l'utilisation quasi-exclusive du point (et de la majuscule) par le fait

que ceux-ci ne disposent souvent, à ce stade précoce du développement, que de ce seul signe de ponctuation et qu'ils le réservent pour des segmentations fortes entre épisodes. Ce serait l'apprentissage de nouveaux signes de ponctuation intermédiaires, comme la virgule, qui « (...) [permettrait] l'affinement du marquage en surface » (p. 30).

En demandant aux élèves de rédiger un texte décrivant l'emploi du temps d'une semaine scolaire, **Chanquoy (1989; 8-9 ans, n=20)** apporte un éclairage intéressant et relativement fin sur l'utilisation de signes et marques selon la force de la frontière (ici temporelle) entre les énoncés des P syntaxiques. Les résultats révèlent une variation de l'utilisation des signes, comme des autres connecteurs, en fonction du *degré de liaison*. « Les coupures entre journées sont très marquées (aliénas ou points et majuscules), celles entre les demi-journées sont moins nettes (points et majuscules ou virgules) et enfin, elles sont faibles ou inexistantes entre les différentes disciplines (virgules ou rien). » (p. 47). Cette observation rejoue l'hypothèse et les résultats de **Fayol (1989)** quant au caractère déterminant du « degré de liaison (ou de coupure) » conçu par le scripteur entre les P syntaxiques (ou « propositions ») : plus le passage à la prochaine P syntaxique est conçu comme un changement d'épisode, plus la segmentation sera fortement marquée.

De 10 à 13 ans. Segmentation plus assurée des textes en phrases graphiques et augmentation de la fréquence de la virgule

Chez les élèves de 10-13 ans, la délimitation des P graphiques (majuscule-point) continue de se consolider et s'accompagne d'une acquisition nouvelle chez de nombreux élèves : la virgule de juxtaposition de P syntaxiques. En effet, **Chenu et Ailhaud (2016; 10-11 ans, 12-13 ans et 14-15 ans, n=120)** observent une diminution du pourcentage moyen de P syntaxiques juxtaposées sans virgule ni connecteur, passant de 24,7 % à 10-11 ans à 14,9 % à 12-13 ans, puis à 7,0 % à 14-15 ans, les plus jeunes faisant significativement plus souvent cette erreur que les deux groupes plus âgés (p. 24). La juxtaposition sans virgule (ni autre signe pertinent) ni connecteur demeure tout de même l'erreur la plus fréquente à tous les niveaux. Les erreurs liées à la segmentation en P graphiques sont également fréquentes, et l'absence de majuscule en début de P graphique est plus fréquente que l'absence de point final. Ces deux dernières catégories présentent aussi des diminutions significatives entre les 10-11 ans et les groupes plus âgés. Utilisant l'outil *Eye & Pen* (qu'elles tirent de Chesnet et Alamargot, 2005) pour mesurer les pauses que prennent les élèves en cours d'écriture, Chenu et Ailhaud (2016) constatent que les élèves plus vieux sont plus nombreux à faire des pauses longues aux frontières de

P graphiques, « des frontières fortes », ce qui suggère une meilleure maîtrise des unités syntaxiques ou textuelles permettant de suspendre la mise en texte pour un temps de planification ou de révision. Ces résultats offrent un regard sur le processus de rédaction qui appuie les résultats en production des élèves de cette tranche d'âge, mais également les résultats rapportés pour les 6 à 9 ans en lien avec l'importance du degré de liaison (Chanquoy, 1989; Fayol, 1989) et la maîtrise de la ponctuation forte accrue avec l'âge.

Les résultats de Chenu et Ailhaud (2016) au sujet d'une augmentation de l'emploi de la virgule rencontrent ceux de l'étude de Favart et Passerault (2000; 7-8 ans, 8-9 ans, 9-10 ans et 10-11 ans; $n=89$). Ces derniers identifient avec l'analyse de textes narratifs que c'est à 10-11 ans (CM2) que se produit un tournant dans la ponctuation des élèves : la virgule connaît en fréquence une augmentation marquée et significative. En effet, la « densité » de la virgule va alors dépasser celle du point dans les textes de leur corpus issus d'une tâche de transposer à l'écrit un récit imagé. Avec des résultats mettant en relation utilisation des signes et stratégies de planification (cf. Bereiter et Scardamalia, 1987), les auteurs montrent que l'utilisation « locale » de la virgule, c'est-à-dire lors de la description/narration d'une image entre deux frontières³, est déterminée surtout par le niveau d'expertise du scripteur. « Au cours élémentaire [7-8 ans et 8-9 ans], la virgule est produite par 17 % des enfants réalisant une stratégie « knowledge-telling » [stratégie de connaissances rapportées] et [par] 50 % des enfants réalisant une stratégie « knowledge-transforming » [stratégie analogique] » (p. 200), puis au cours moyen [9-10 ans et 10-11 ans], la virgule « locale » est produite par 23% des enfants utilisant la première stratégie et par 55% de ceux utilisant la deuxième. En d'autres mots, la virgule est moins fréquente dans les rédactions qui traduisent une planification compartimentée (image par image) que dans les rédactions qui montrent une mise en relation et un « traitement interactif » des images. Aussi, à la lumière des analyses menées, c'est le degré d'expertise montré par la stratégie utilisée (et non l'âge) qui est le facteur le plus déterminant dans la fréquence d'utilisation de la virgule.

Paolacci et Favart (2010; 11-12 ans, $n=100$; fondé sur Paolacci, 2005) obtiennent des résultats différents de ceux de Favart et Passerault (2000) concernant la fréquence de la virgule. Ils trouvent en moyenne deux fois plus de points que de virgules dans chaque texte (11,7 *vs* 5,68, p. 120). Cette divergence pourrait

³ Cette utilisation de la virgule dite de « marquage local » peut correspondre à de la juxtaposition de P syntaxiques ou au détachement d'éléments à l'intérieur de la P syntaxique (complément du nom, complément de phrase, etc.).

s'expliquer par le choix de méthodes de calcul différentes⁴. Tout de même, 10 % des textes de leur corpus ne contiennent aucune virgule. Notons que dans les deux études, le texte produit est de type narratif, mais que la tâche chez Paolacci et Favart (2000) est une rédaction scolaire plus classique (et non un récit en image). Cette étude examinant les productions d'élèves d'un seul groupe d'âge (11-12 ans) ne permet pas d'observer une éventuelle évolution dans une perspective longitudinale.

L'augmentation de la fréquence de la virgule en général (Chenu et Ailhaud, 2016) et plus spécifiquement à des fins de « marquage local » (Favart et Passerault, 2000) est aussi documentée chez Rossi-Gensane et Paolacci (2016; 9-10 ans et 12-13 ans). Ces dernières remarquent une fréquence accrue de la virgule à l'intérieur de la P syntaxique chez les scripteurs plus âgés, un « critère de progression » selon elles (p. 43). Dans l'extrait 2, les virgules sont toutes utilisées de manière appropriée, notamment celles pour marquer le détachement du complément de phrase (« *alors qu'ils travèrsèrent la rivière* ») et celles pour détacher le complément du nom « cavalier » (« *entraîné dans le fond de la rivière* »).

Extrait 2. Texte narratif d'un élève de 5^e (12-13 ans) (tiré de Rossi-Gensane et Paolacci, 2016, p. 43 – notre soulignement)

Cependant, alors qu'ils travèrsèrent la rivière, un cavalier tomba à l'eau, entraîné dans le fond de la rivière, le musicien réussit à l'attraper et le sorta de l'eau.

Alors que l'utilisation adéquate de la virgule augmente, elle s'accompagne de cas où la virgule est utilisée de manière abusive, tel qu'illustré avec l'extrait 3.

Extrait 3. Texte narratif d'un élève de 5^e (12-13 ans) (tiré de Rossi-Gensane et Paolacci, 2016, p. 43 – marquage des frontières entre P syntaxiques par les auteures)

Parmis les Ambassadeurs il y a une jeune princesse,// elle est promise au Roi des Trois Orients, // et il y a aussi parmis ce cortège un musicien// il joue de la luth,// il s'est rajouté au voyage en cours de routes lors des pauses nocturnes,// il est soupçonné d'avoir volé un che- val : Nuée d'Orage, un cadeaux pour le Roi, // alors en attendant d'être jugé par le Roi des Trois Orients, il est enfermé dans une cage // et il est transporté par la caravane, // [...].

En l'absence de résultats quantitatifs quant aux emplois de « surjuxtaposition » pour les élèves de 10-13 ans, il est difficile d'évaluer la fréquence relative de ces phénomènes. En revanche, ils convergent avec les résultats indiquant une

⁴ Chez Favart et Passerault (2000), on calcule un score de densité, consistant en un nombre de signes par rapport au nombre de mots; chez Paolacci et Favart (2010), on calcule un nombre moyen de signes par texte, mesure qui ne prend pas en compte le nombre de mots par texte.

augmentation de la virgule. Ceci manifesterait, d'une part, la compréhension que deux P syntaxiques doivent recevoir un marquage, et également une certaine exploration par les élèves d'autres signes que le point, très dominant vers 6-9 ans, pour procéder à la segmentation locale et globale, comme c'est le cas à la 4^e ligne ([...] *pour le Roi, // alors [...]*) où se produit un changement d'épisode.

Alors que se dessine à 10-13 ans une évolution claire vers une appropriation de la virgule permettant le marquage de « bornes » moins fortes entre P syntaxiques et le détachement d'éléments à l'intérieur de la P syntaxique, l'usage du point peut demeurer problématique. L'étude du MELS (2013a; 11-12 ans, $n=1290$) identifie comme erreurs les plus fréquentes l'absence du point pour délimiter les P graphiques et l'usage du point à un endroit où la virgule serait requise. L'usage erroné du point à cet âge marque souvent une frontière entre deux P syntaxiques, l'une étant une P subordonnée complément de la P matrice (**Vous pourriez expliquer où se trouvent le dugong, le cochon sauvage et le cerf-nain. Parce que j'aurais aimé savoir où ils vivent.* MELS, 2013a, p. 9) L'emploi du point pour séparer une P syntaxique subordonnée de la P matrice, qui n'apparaît pas documenté dans les autres études retenues pour la tranche des 10-13 ans, est relevé dans des contributions plus théoriques comme celle de Béguelin (2000) qui la traite comme erreur de « sur-ponctuation » (p. 266).

Notons que peu d'études, surtout celles à dominante quantitative, documentent ou commentent l'usage d'autres signes de ponctuation (point-virgule, points de suspension, point d'interrogation, guillemets, deux-points, etc.). Les deux études (Bessonnat, 1991; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016) qui y accordent une certaine attention évoquent l'apparition de ces signes dans les productions écrites d'élèves à partir de 9-10 ans, bien qu'ils soient très rares à cet âge et un peu plus nombreux à 12-13 ans (Rossi-Gensane et Paolacci, 2016).

De 13 à 17 ans et adultes – Meilleure hiérarchisation du texte en paragraphes et utilisation de la virgule pour le détachement dans la phrase syntaxique encore à consolider

Marque de segmentation forte du texte, l'utilisation du paragraphe est examinée en relation avec l'usage du point dans l'étude de Favart et Passerault (2009; 10-11, 12-13 et 14-15 ans; $n=152$). Les auteurs notent que les élèves plus âgés utilisent significativement plus la segmentation en paragraphes dans leurs textes pour marquer le changement d'aspect ou de regroupement (*cluster*) d'informations de la description, ce qui s'inscrit dans la continuité de l'évolution constatée par les études rapportées précédemment. Les paragraphes, virtuellement absents à 10-11 ans,

apparaissent dans les textes des élèves de 12-13 ans et augmentent significativement en fréquence chez les 14-15 ans. L'utilisation du point pour séparer les aspects est significativement plus fréquente entre aspects (*intercluster*) qu'à l'intérieur d'un aspect (*intracluster*) à 10-11 et 11-12 ans, mais pas à 14-15 ans. Les auteurs concluent que « [...] le point, la marque la plus précoce à apparaître, a laissé place graduellement à une marque plus forte de structuration du texte (le paragraphe) » (p. 118, traduction personnelle). Ceci pourrait indiquer que la diversification des signes observée chez les 10-13 ans se manifeste aussi par l'intégration plus assurée de la segmentation du texte en paragraphe.

Les résultats du MELS (2013b; 13-14 ans; $n=400$) confirment les résultats précédents montrant que la délimitation de la P graphique est mieux maîtrisée à l'âge de 13-14 ans que l'usage de la virgule. Un texte sur deux est concerné par une ou des erreurs liées à l'emploi du point alors que l'absence de virgule(s) pour détailler le complément de phrase ou l'organisateur textuel, par exemple, « apparaît dans près de 90 % des copies et, en moyenne, 4 fois par texte. » (p. 9). Il s'agit de l'erreur la plus fréquente au critère d'évaluation « construction des phrases et ponctuation ».

Le MEES (2015; 16-17 ans, $n=361$) observe que, au terme de la scolarité obligatoire, l'absence de virgules de détachement demeure comme chez les élèves de 13-14 ans (MELS, 2013b) l'erreur la plus fréquente au critère « construction des phrases et ponctuation », mais elle concerne cette fois un peu moins de productions écrites « dans environ 70 % des copies; en moyenne, trois fois par texte. » (p. 15). Chez les élèves de 16-17 ans, les erreurs de segmentation en P graphiques se retrouvent dans moins de textes (35 % des copies) qu'à 13-14 ans (50% des copies; MELS, 2013b). Aussi, les erreurs liées à la virgule de coordination ou de juxtaposition absente sont relativement rares bien que présentes (20 % des copies).

Bessonnat (1991; 13-14 et 14-15 ans, n non précisé) remarque que la virgule « intrapropositionnelle » (donc à l'intérieur de la P syntaxique), par exemple pour l'énumération de groupes, est rare dans les productions de son corpus, ce qui indique, comme le font les résultats du MELS (2013b, 2015), que l'emploi de la virgule à l'intérieur de la P syntaxique demeure à consolider à cet âge. L'auteur note également que la virgule « interphrastique » (de juxtaposition), comme on peut la voir à l'extrait 3 (section précédente), demeure abondante, « [comme] si l'élève, emporté par le flux d'écriture, craignait de prendre la décision coûteuse du point qui casserait l'inspiration ! » (p. 24). Il est toutefois difficile d'établir des

comparaisons avec d'autres groupes d'âge ou phénomènes en l'absence de données chiffrées.

Bien que les phénomènes n'y soient pas décrits en détail, l'étude de **Boivin et Pinsonneault (2018; 9-10, 11-12, 13-14 et 16-17 ans; n=969)** permet pour sa part des comparaisons. Leurs résultats montrent que les erreurs de ponctuation sont les plus fréquentes par 100 mots. Aussi, elles diminuent significativement d'un niveau à l'autre, passant de 4,87 à 3,63, à 2,59 et à 1,72 (p. 51). Les élèves de 16-17 ans commettent ainsi près de trois fois moins d'erreurs de ponctuation que ceux de 9-10 ans. Les erreurs de ponctuation les plus fréquentes dans l'ensemble du corpus concernent l'absence d'une virgule, dont la virgule de détachement d'un complément au sein de la P syntaxique, ou sa présence erronée (**Il était tellement énervé, qu'il tomba en courant**, p. 59).

Favart et Chanquoy (2007; 10-11 ans et adultes (22,8 ans), n=38) constatent également un progrès important entre leurs deux groupes. Dans leur épreuve d'ajout de signes dans des textes narratifs et argumentatifs, le pourcentage de signes de ponctuation corrects est deux fois plus élevé (79 % vs 41 %) chez les adultes que chez les élèves de CM2. Ils notent également une plus grande diversité dans les signes utilisés chez les adultes, bien que ces signes ne soient pas les marques de cohésion qui varient le plus d'un groupe à l'autre.

DISCUSSION

Dans cette revue systématique des écrits, les critères utilisés pour l'identification des études pertinentes dans les bases de données ont mené à retenir une quinzaine de contributions empiriques qui documentent la ponctuation en situation de production écrite d'élèves de 6 à 17 ans et d'adultes en classe de français langue d'enseignement publiées dans les 30 dernières années (cf. Annexe). La mise en relation de leurs résultats respectifs nous a permis de dégager trois grands stades dans le développement de la ponctuation et ainsi répondre aux questions formulées : « À la lumière des recherches empiriques connues, comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves du primaire et du secondaire en classe de français langue d'enseignement? Quels sont les emplois de signes de ponctuation les plus fréquemment réussis et erronés selon le niveau scolaire ou l'âge? »

Un premier stade se situe vers l'âge de 6 à 9 ans. À cet âge, l'éventail de signes est restreint. Les élèves font une utilisation dominante et souvent erronée de la majuscule et du point, montrant des difficultés à segmenter le texte en P graphiques. Aussi, lorsque la coupure perçue entre deux P syntaxiques est faible, les

élèves privilégièrent l'utilisation de connecteurs ou encore l'absence de marque (Chanquoy et Fayol, 1995; Garcia-Debanc, 2010; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016). L'utilisation de certains connecteurs comme *mais après* (Garcia-Debanc, 2010) révèle selon nous combien le récit écrit est, à cet âge, influencé par la narration à l'oral. L'emploi de la virgule, et notamment de la virgule de juxtaposition de P syntaxiques, est peu fréquent au début de l'école primaire.

Le deuxième stade établi marque un tournant important : une augmentation marquée de l'emploi de la virgule (Chenu et Ailhaud, 2016 ; Favart et Passerault, 2000; Garcia-Debanc, 2010; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016), que Favart et Passerault (2000) situe précisément à l'âge de 10 ans. Cette virgule est utilisée tantôt pour juxtaposer deux P syntaxiques tantôt pour détacher un élément dans la P syntaxique. Nouvellement découverte chez plusieurs élèves de cet âge, la virgule de juxtaposition de P syntaxiques remplace l'utilisation d'un connecteur plus fréquente chez les 6 à 9 ans (Garcia-Debanc, 2010) mais également l'utilisation d'un signe de fin de P graphique, ce qui donne lieu à des phénomènes de « sur-ponctuation » Béguelin, 2000) ou « surjuxtaposition ». Bien que des erreurs nouvelles apparaissent concernant la virgule, ce qui est normal vu sa fréquence accrue, les erreurs liées à l'utilisation du point et de la majuscule sont, elles, en baisse : cet apprentissage se consolide.

Le troisième stade correspond à la fin de la scolarité obligatoire, soit 13 à 17 ans, à laquelle nous avons ajouté les quelques résultats sur des usages d'adultes documentés par Favart et Chanquoy (2007). À travers la mise en relation des résultats des études, on distingue assez clairement à ce stade une progression vers une meilleure hiérarchisation des unités textuelles et syntaxiques, et des signes de ponctuation et autres moyens adéquats pour en assurer le marquage. C'est ce que montrent notamment les résultats de Favart et Passerault (2009) concernant l'utilisation significativement plus fréquente chez les élèves plus âgés (16-17 ans) du changement de paragraphe au changement d'aspect dans la description. Bien que des données chiffrées ne soient pas disponibles pour ces variables, nous faisons l'hypothèse, à la suite de Bessonnat (1991) et Rossi-Gensane et Paolacci (2016), que les signes de ponctuation plus rares que l'on voit apparaître (point-virgule, points de suspension, point d'interrogation, deux-points, etc.) gagnent également en fréquence et en maitrise à cet âge, contribuant à raffiner le marquage. De plus, les erreurs de ponctuation, tous types confondus, continuent de diminuer en fréquence et ce, de manière significative entre 13-14 et 16-17 ans selon Boivin et Pinsonneault (2018). Les erreurs de délimitation de la P graphique, encore présentes, continuent de se raréfier et sont beaucoup moins fréquentes que celles de virgules (MELS, 2013a, 2013b).

En ce qui a trait au respect de la norme grammaticale, ce sont surtout ces emplois de virgules dans la P syntaxique qui sont encore à consolider au terme de la scolarité obligatoire.

Remarquons que plusieurs études recensées, surtout pour les deux premiers stades, abordent la ponctuation dans sa dimension textuelle en mettant en relation des signes (point, majuscule) avec d'autres marques de segmentation ou cohésion textuelle (connecteurs, alinéa, paragraphe). Utilisant comme modèle de référence tantôt la théorie des degrés de liaison (e.g. Fayol, 1989; Chanquoy et Fayol, 1995) tantôt la théorie du « knowledge-telling [stratégie de connaissances rapportées] / knowledge transforming [stratégie analogique] » (e.g. Favart et Passerault, 2000; Paolacci et Favart, 2010), les auteurs de ces études évoquent la difficulté pour le jeune scripteur de « traduire dans la suite linéaire du texte une représentation conceptuelle multidimensionnelle » (Favart, 2005, p. 305).

Les autres études recensées abordent généralement la ponctuation dans sa dimension syntaxique, ce qui permet d'approfondir les usages plus locaux de la virgule faits à différents niveaux scolaires (Chenu et Ailhaud, 2016; MELS 2013a, 2013b, 2015; Rossi-Gensane et Paolacci, 2010).

Bien que les recherches empiriques mettent en relief des évolutions dans la ponctuation des élèves selon l'âge (ou le niveau scolaire), d'autres facteurs sont également identifiés comme ayant un effet sur la ponctuation. Le type de texte ou genre textuel pourrait avoir, selon différents auteurs, un effet sur la ponctuation avec une ponctuation plus assurée dans les textes descriptifs que narratifs (Garcia-Debanc, 2010; aussi chez Béguelin, 2000), une hypothèse non vérifiée chez Favart et Chanquoy (2007) et Chanquoy et Fayol (1995). D'autres recherches isolant la variable du type ou genre textuel seraient nécessaires afin d'obtenir des résultats plus clairs sur le rôle de cette variable dans la réussite d'emploi ou la fréquence des signes de ponctuation à différents niveaux scolaires.

Le présent article comporte certaines limites notamment dues à la nature de l'entreprise qui est de mettre en relation des études menées à partir de questions de recherche diverses et utilisant des méthodologies différentes. Par exemple, les signes de ponctuation examinés varient d'une étude à l'autre et sont tantôt étudiés dans une perspective descriptive (fréquence des signes et autres marques), tantôt dans une perspective plus normative (fréquence d'erreurs). La variation dans les effectifs et dans les approches d'analyse (quantitative, qualitative, mixte) requiert aussi que les résultats soient mis en perspective.

Comme piste de recherche future, il serait intéressant de dresser un état des lieux des recherches empiriques comportant une intervention didactique ciblant la ponctuation. Au fil de nos recherches documentaires, nous avons identifié cinq recherches empiriques comportant une expérimentation en classe ciblant la ponctuation. L'étude de Chanquoy et Fayol (1995) rapportée pour ses résultats sur le développement de la ponctuation comporte une comparaison entre apprentissage dit « incident » et apprentissage dit « dirigé » chez les enfants de 6-7 et 8-9 ans. L'étude de Jarno-El Hilali (2012, 2014) s'intéresse aux effets d'une démarche active de découverte, une forme de démarche inductive, sur les compétences démarcatives des élèves de 7-8 ans (CE1) en misant sur la fonction syntaxique des signes de ponctuation. L'étude de Fayol, Carré et Simon-Thibult (2014) s'intéresse aux effets d'un enseignement explicite de la ponctuation reposant sur la fonction textuelle des signes auprès d'élèves de 8-9 ans (CE2). Aussi, l'étude de Colognesi et Deschepper (2014) porte sur les évolutions observées dans la production de textes d'élèves de 10-11 ans (5^e primaire, Belgique) à la suite d'une séquence fondée sur l'étayage, le travail sur son texte et la discussion à visée métacognitive. Enfin, l'étude quasi-expérimentale de Nadeau, Giguère et Fisher (2020) menée auprès d'élèves de 10 à 14 ans s'intéresse aux effets en production écrite d'une séquence d'activités métacognitives et interactives ciblant la syntaxe-ponctuation fondée sur une approche syntaxique avec, au cœur du métalangage utilisé, les notions de « phrase syntaxique » et « phrase graphique » (Nadeau, Quevillon Lacasse, Giguère, Arseneau et Fisher, soumis).

Ces résultats complémentaires nous permettent d'observer un mouvement récent (après 2010 surtout) vers davantage de travaux visant à tester des dispositifs et séquences didactiques susceptibles d'améliorer la compétence à écrire des élèves en regard de la ponctuation. Par ailleurs, parmi les cinq recherches avec intervention mentionnées, quatre se sont déroulées strictement au primaire (6 à 11 ans). Il importe selon nous de combler avec les recherches futures l'écart dans les connaissances scientifiques sur les effets d'interventions didactiques chez les élèves du secondaire. Ces recherches pourraient permettre d'aborder l'appropriation de signes de ponctuation moins étudiés comme l'emploi du point-virgule et des deux-points.

Il serait également intéressant de rapporter les quelques études rencontrées documentant les représentations et procédures des élèves en lien avec la ponctuation, par exemple celle de Lemaitre (1999). Les résultats tirés de l'analyse de questionnaires dans l'étude de Bessonnat (1991) rapportée ici montrent « [une] impuissance chez les élèves à tenir un discours métalinguistique sur la ponctuation » (p. 21). Avec les nombreuses études ayant montré l'importance de susciter des activités

métalinguistiques chez les élèves pour éclairer leurs choix en situation de production (e.g. Arseneau, Foucambert et Lefrançois, 2018; Fisher et Nadeau, 2014; Fontich, 2016; Gombert, 1991; Myhill, Jones, Watson et Lines, 2013), les dispositifs et séquences à expérimenter pour l'apprentissage de la ponctuation pourront être conçus de manière à favoriser chez l'élève le développement d'une posture métalinguistique quant à l'utilisation des signes de ponctuation.

REMERCIEMENTS

L'auteure tient à remercier Marie Nadeau, Carole Fisher, Marie-Hélène Giguère et Claude Quevillon Lacasse pour leur relecture du texte et, plus largement, pour leur contribution significative à la réflexion sur la ponctuation des élèves dans le cadre du projet *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture* (Nadeau, Giguère et Fisher, 2016-2020; FRQ-SC, Gouvernement du Québec, Canada).

ANNEXE : RECHERCHES EMPIRIQUES RETENUES SELON LES CRITÈRES ÉTABLIS

Recherches en ordre chronologique	Âge et nombre des élèves	Objectif de l'étude	Aperçu de la méthodologie
Fayol, 1989	7, 9, 11 et 13 ans (<i>n</i> non précisée)	Étudier les évolutions dans la ponctuation produite (force et fréquence), et l'effet du degré de liaison entre propositions	Analyse quantitative de textes narratifs et de « scripts »
Chanquoy, 1989	8-9 ans (<i>n</i> =20)	Étudier la ponctuation produite en fonction de différentes variables (destinataire, outil de planification fourni)	Analyse quantitative de textes descriptifs et narratifs
Bessonnat, 1991	13-14 ans et 14-15 ans (2 classes)	Documenter les représentations des élèves concernant la ponctuation et les emplois de signes à l'écrit (fréquence et erreurs)	Analyse qualitative de questionnaires et de textes (type non précisé)
Chanquoy et Fayol, 1995	6-7 et 8-9 ans (<i>n</i> =20, de deux classes)	Étudier les évolutions dans la ponctuation et dans les connecteurs produits en fonction de deux conditions didactiques (apprentissage « incident » et apprentissage « dirigé »)	Analyse quantitative de textes descriptifs et narratifs
Favart et Passerault, 2000	7-8, 8-9, 9-10 et 10-11 ans (<i>n</i> =89)	Étudier les évolutions dans la ponctuation (fréquence) et dans les connecteurs en fonction de la stratégie de planification (3)	Analyse quantitative de textes narratifs (trois récits différents)
Favart et Chanquoy, 2007	10-11 ans et adultes experts (22,8 ans) (<i>n</i> =38)	Étudier le niveau d'utilisation des marques de cohésion dans le texte (incluant les connecteurs et la ponctuation), en fonction du niveau d'expertise en rédaction, du type de texte et du matériel fourni pour planification	Analyse quantitative de textes narratifs et argumentatifs donnés où les sujets ont fait le placement des signes
Favart et Passerault, 2009	10-11, 12-13 et 14-15 ans (<i>n</i> =152)	Étudier les évolutions dans l'utilisation de signes de ponctuation (points et paragraphes) et d'autres marques d'organisation textuelle	Analyse quantitative de textes descriptifs écrits et oraux (durée des pauses)
Garcia-Debanc, 2010	8-9, 11-12 et 14-15 ans (<i>n</i> non précisé)	Analyser la nature des marques utilisées selon le genre textuel et le niveau scolaire	Analyse qualitative de textes de deux genres textuels (narratif fictionnel et expositif-documentaire)
Paolacci et Favart, 2010	11-12 ans (<i>n</i> =100)	Étudier l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs	Analyse à dominante quantitative de textes narratifs avec le logiciel TROPES
MELS, 2013a	11-12 ans (<i>n</i> =1290)	Établir un portrait des taux de réussite et des erreurs fréquentes lors d'une épreuve ministérielle d'écriture pour le critère ciblant notamment la ponctuation	Analyse qualitative de textes écrits à partir de suggestions sur un documentaire
MELS, 2013b	13-14 ans (<i>n</i> =400)	Établir un portrait des taux de réussite et des erreurs fréquentes lors d'une épreuve ministérielle d'écriture pour le critère ciblant notamment la ponctuation	Analyse quantitative et qualitative de textes informatifs
MEES, 2015	16-17 ans (<i>n</i> =361)	Établir un portrait des taux de réussite et des erreurs fréquentes lors d'une épreuve ministérielle d'écriture pour le critère ciblant notamment la ponctuation	Analyse quantitative et qualitative de textes argumentatifs
Chenu et Ailhaud, 2016	10-11, 12-13 et 14-15 ans (<i>n</i> =120)	Documenter l'évolution dans la ponctuation de textes d'élèves de trois niveaux, puis mettre en relation le respect de la norme avec la longueur des pauses aux frontières d'unités syntaxiques	Analyse quantitative de textes expositifs et narratifs et des pauses réalisées aux frontières d'unités syntaxiques en cours d'écriture, avec la tablette Eye & Pen
Rossi-Gensane et Paolacci, 2016	9-10, 12-13 ans (2 classes)	Étudier les évolutions dans la ponctuation et dans les connecteurs produits (points de convergence et de divergence entre les deux niveaux scolaires)	Analyse qualitative de textes narratifs
Boivin et Pinsonneault, 2018	9-10, 11-12, 13-14, 16-17 ans (<i>n</i> =969)	Établir un portrait des erreurs des élèves, dont les erreurs de ponctuation, dans des textes produits lors d'épreuves ministérielles	Analyse qualitative de textes de types variés (selon le niveau scolaire)

REFERENCES

- 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>
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M. et Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31 (5), 625-640. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>
- 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.
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... « ponctuation »? (!). *Pratiques*, 70, 9-45. <https://doi.org/10.3406/prati.1991.1635>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Catach, N. (1996). *La ponctuation : (Histoire et système)* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- 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://doi.org/10.3406/enfan.1995.2132>
- 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>
- Chesnet, D. et Alamargot, D. (2005). Analyses en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur : intérêt du dispositif « Eye and Pen ». *L'année psychologique*, 105(3), 477-520. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29706>
- 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>
- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50(3), 305-322. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.006>
- 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. (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>
- 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>

- Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue française*, 81, 21-39. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4767>
- Fayol, M., Carré, M. et Simon-Thibault, L. (2014). Enseigner la ponctuation : comment et avec quels effets ? *Le français aujourd'hui*, 4(187), 31-40. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0031>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Fontich, X. (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238-254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>
- 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/Paysscaninaves5/claudine.pdf>
- Gombert, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, 3, 143-156. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2023>
- 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 2e année de l'école primaire. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(4), 42-55. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.459>
- 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>
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2009). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Lemaitre, B. (1999). Comment faire pour ponctuer un texte ? Représentations et procédures d'élèves de CE1. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 23, 5-23. <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1537>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. Rapport d'évaluation abrégé*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpsc/formation_jeunes/Evalkuation-PAAF_2eRapportFinal_ResultsEpreuves_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2013a). *Faits saillants, épreuve obligatoire en écriture, fin du 3e cycle du primaire (6e année), juin 2013*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2013b). *Faits saillants, épreuve obligatoire de 2e secondaire, juin 2013*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2015). *Faits saillants, épreuve obligatoire de 5e secondaire, juin 2015*. Gouvernement du Québec.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. et Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103-111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>

- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020). *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*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Nadeau, M., Quevillon-Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (soumis). 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*.
- 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 Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scribeurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 1(177), 113-128. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0113>
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6^e éd.). Presses universitaires de France.
- 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. <https://doi.org/10.4000/lidil.4038>
- Tanguay, B. (2006). *L'art de ponctuer* (3^e éd.). Québec Amérique.
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensée et langage* (3^e éd.). Messinor.



ROSIANNE ARSENEAU

Elle est professeure associée au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement de la grammaire (syntaxe et ponctuation) et de l'écriture au primaire et au secondaire, et plus récemment sur les outils numériques pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

arseneau.rosianne@uqam.ca
<https://orcid.org/0000-0001-9685-8527>



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



Rebut / Recibido / Received / Reçu : 31-10-2019

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté : 26-11-2019

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>