

## **Expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation et ses effets sur les performances en écriture des élèves de 2<sup>e</sup> année de l'école primaire**

*Guénola Jarno-El Hilali, Université Toulouse II (UT2), UMR EFTS, France*

*Article reçu le 26 Mars 2012, la version finale reçue le 14 Novembre 2012*

---

Dans cette présente recherche, un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation visant à remédier aux lacunes des élèves en situation d'écriture a été expérimenté. Il s'inscrit dans un perspective socioconstructiviste. Les effets de ce dispositif sur les performances en écriture ont été évalués à partir d'une dictée de contrôle auprès d'une cohorte de 121 élèves de 2<sup>e</sup> année de l'école primaire (CE1). Les résultats obtenus montrent que les élèves ayant été soumis au dispositif performant mieux en écriture que les autres élèves, particulièrement en ponctuation. Cet effet positif semblerait imputable aux bénéfices des notions apprises. Outre un effet positif, le dispositif semblerait également avoir eu un effet prolongé.

### **Introduction**

Contrairement aux autres aspects graphiques, la ponctuation est souvent considérée comme secondaire dans l'enseignement de la langue écrite, l'objectif de sa maîtrise venant après les objectifs orthographiques classiques. En effet, la plupart des enseignants du primaire ne lui accordent que peu d'importance en production d'écrit, jugeant préférable le plus souvent de la corriger eux-mêmes (Lemaître, 1999; Jarno-El Hilali, 2010). Connaître la ponctuation constitue pourtant un impératif dans la maîtrise de l'écriture, en particulier dans la mise en espace de la macro-unité linguistique qu'est le texte, et dans celle des micro-unités que sont les phrases et les syntagmes. Un texte produit sous la dictée ou en situation d'écriture spontanée sans ponctuation demande très souvent beaucoup d'efforts de compréhension pour le lecteur. De ce point de vue, savoir ponctuer fait partie des savoirs graphiques pratiques que les élèves doivent mobiliser et utiliser. Cela suppose la prise de conscience et l'acquisition de la maîtrise des fonctions du système de ponctuation dont le principe graphique est celui de séparer des unités linguistiques et de marquer leurs relations (Ducancel, 1988).

L'analyse de textes produits par de jeunes élèves laisse penser que tout se passe comme si ces derniers faisaient de la ponctuation une composante facultative de la production écrite

et optaient finalement pour un système minimal (Fayol, 1997; Jaffré, 1997). Ce système minimal peut dépendre de la situation de production. Au cours de la production de la première version d'un texte par exemple, les élèves sont naturellement amenés à privilégier le traitement des idées et leur mise en texte, au détriment de l'orthographe, et plus encore de la ponctuation. Des causes cognitives peuvent aussi être à l'origine de ce système minimal (Jaffré, 1997). En effet, si les enfants ont tendance à sous-ponctuer leurs textes, c'est parce que leurs compétences en la matière sont lacunaires. Ils recourent généralement à un seul signe jusque vers neuf ans (le point final, le point-majuscule ou l'alinéa), puis à deux signes au-delà (le point final et la virgule), qui apparaissent le plus souvent à des endroits bien déterminés du texte : ils délimitent des portions de texte, puis des groupes de propositions (Passerault, 1990, 1991; Favart et Passerault, 2000; Paolacci et Favart, 2010). Outre ce système minimal, des cas d'omissions de ponctuation s'avèrent nombreux comme le montre Wilde (1988) qui constate que plus d'un tiers des marques de ponctuation sont absentes dans les récits produits par 215 élèves américains de troisième et quatrième année primaire.

Devant ces constats, la question du traitement didactique de la ponctuation se pose. Dans le souci de développer nos connaissances en la matière, nous avons mis sur pied un dispositif pour l'enseignement de cette unité linguistique visant à remédier aux lacunes des élèves en situation d'écriture. La démarche préconisée dans ce dispositif est une démarche coopérative qui favorise la communication et l'échange. C'est aussi une démarche dynamique, qui au contraire de l'écoute passive, stimule l'effort de l'élève en lui donnant un rôle actif dans son apprentissage. Elle suit une « *démarche active* » dont l'objet est de montrer la nécessité et l'utilité de recourir « *aux habiletés cognitives fondamentales comme l'observation, le classement et l'identification des caractéristiques communes* » (Nadeau et Fisher, 2006), alors que les autres méthodes traditionnelles d'enseignement ont pour principal objet la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire.

## **Propos de la recherche**

L'objectif de cette étude est de traiter des effets du dispositif sur la composante linguistique de la compétence à écrire. Notre hypothèse est que le dispositif mis en application dans les classes a une incidence positive dans les performances en écriture des élèves, et plus particulièrement dans l'utilisation de la ponctuation. Pour tester les effets de ce dispositif, nous avons adopté un cadre expérimental. Le principe fondamental de ce type de recherche en didactique est de faire varier des éléments d'une situation prédéterminée et de mesurer les conséquences de ces variations. Il s'agit de tester les relations du type « si X varie alors Y

varie ». Dans cette relation causale simple, si toutes choses restent égales par ailleurs, X est la variable explicative (variable indépendante) des effets observés sur Y qui est la variable à expliquer (variable dépendante). Ces deux types de variables sont les variables fondamentales directement identifiables de l'expérimentation, mais il existe un autre type de variable à prendre en compte car elles peuvent influencer les effets mesurés. Il s'agit des variables dites « externes » ou variables contextuelles. Le chercheur doit en effet discerner les variables qui pourraient exercer une influence sur la relation causale et dont la présence pourrait conduire à une autre interprétation des effets observés sur la variable dépendante.

Dans la présente étude, pour contrôler au mieux ces variables, nous avons créé trois groupes d'élèves participants. Dans un premier groupe, *expérimental* (où l'enseignant est le chercheur), l'enseignement suit la démarche préconisée dans le dispositif, tandis qu'un second groupe, *témoin*, suit les modalités habituelles d'enseignement (les élèves demeurent dans leur classe et travaillent sous la conduite de leur enseignant, sans changement aucun dans la façon de procéder). A ces deux groupes – expérimental et témoin – nous avons ajouté un troisième groupe pour contrôler les effets non spécifiques connus sous le nom d'« effet Hawthorne » faisant référence aux résultats, positifs ou négatifs, qui ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais à l'effet psycho-social que la conscience de participer à une recherche et d'être l'objet d'une attention spéciale exerce sur le sujet ou sur le groupe expérimental (Rosenthal et Jacobson, 1971). Dans ce troisième groupe que nous avons appelé *contrôle* (où l'enseignant est aussi le chercheur), la didactique mise en œuvre est une « copie conforme » de ce qui se fait dans le groupe témoin. En procédant de la sorte, nous apportons aux élèves de ce groupe les bénéfices éventuels d'une intervention extérieure, sans toutefois les bénéfices éventuels propres à la démarche préconisée dans le dispositif.

### **Précisions méthodologiques**

*Population* – 121 élèves de CE<sub>1</sub> ont participé à cette recherche (58 filles et 63 garçons). Ces élèves proviennent de six écoles d'une ville moyenne de la région Midi-Pyrénées. La recherche se déroule dans deux classes expérimentales (N = 41), deux classes contrôles (N = 39) et deux classes témoins (N = 41). Pour constituer des groupes comparables, nous nous sommes assurés de l'homogénéité sociologique des écoles et du fait que les enseignants aient une expérience et un statut comparables. L'homogénéité des élèves a été contrôlée à l'issue d'un prétest (pas de différences significatives avant l'intervention quant au nombre d'erreurs en ponctuation et au nombre d'erreurs en orthographe). L'âge moyen des élèves au début de l'étude est de 7 ans 5 mois.

*Calendrier* – Les trois groupes participent à trois épreuves d'écriture (dictées de contrôle) réparties sur une année scolaire : un pré-test en février, un post-test en juin et un post-test différé en septembre de l'année scolaire suivante. Indépendamment de ces épreuves, et dans l'intervalle, les élèves du groupe expérimental sont soumis à une intervention didactique centrée sur la ponctuation, tandis que les élèves du groupe contrôle sont soumis à une intervention didactique expérimentale visant à reproduire les modalités d'enseignement habituelles en orthographe dispensées dans les classes. Les deux programmes d'intervention se déroulent entre les mois de mars et de mai, pendant 6 semaines (2 séances de 60 minutes par semaine), soit un total de 12 séances.

*Scénario des pratiques d'enseignement : Entraînement dans le groupe expérimental (GE)*

Dans le groupe expérimental, il s'agit d'inviter les élèves à une activité d'observation et de recherche portant sur différents textes et consistant non seulement à décrire les régularités de fonctionnement du système de ponctuation mais aussi à produire des règles de ponctuation qu'ils infèrent à partir de leurs observations. Le scénario se déroule en trois phases<sup>1</sup>: la première s'inspire de la *démarche de réflexion guidée* (Nadeau et Trudeau, 2002) appliqué à la ponctuation au lieu de la grammaire pour les accords, la deuxième, de la *démarche active de découverte* (Chartrand, 2006, 2009).

*Phase 1* – Le texte du jour est d'abord lu et dicté très lentement en groupe classe et sous la conduite de l'intervenant qui évite de mentionner ou de suggérer la ponctuation à travers l'intonation, même les fins de phrases. Les élèves disposent d'un temps pour encadrer les verbes conjugués et souligner les groupes nominaux sujets. Cette procédure, mise en application dans toutes les séances, est destinée à leur permettre d'identifier les phrases du texte et de parfaire leur ponctuation. Une fois la tâche terminée, les élèves se répartissent en petits groupes avec l'aide de l'enseignant.

S'ouvre ensuite le moment essentiel de l'activité - celui qui justifie le dispositif préconisé - celui du débat entre élèves dans les petits groupes. L'intervenant passe d'un groupe à l'autre et invite l'élève qui propose un signe de ponctuation à expliquer pourquoi il pense que ce signe se place à l'endroit qu'il désigne. Si un autre élève choisit le même signe, mais pour une autre raison, il est à son tour invité à expliquer les raisons de son choix. Après dix minutes de discussion environ, un rapporteur volontaire se charge de soumettre à toute la classe les propositions de son groupe.

Une autre discussion, également caractéristique de ce dispositif, s'ensuit alors. Le rôle de l'intervenant est ici d'encourager les élèves à exprimer leur façon de voir, à les aider à

exprimer leurs désaccords et à les guider par des questions dans la vérification de leurs hypothèses (Nadeau et Fisher, 2006). Une fois tout le monde d'accord, une première version est fixée par écrit. Au terme de celle-ci, l'intervenant pointe les erreurs qui demeurent, notamment quant à l'utilisation de la virgule, et invite les élèves à y réfléchir.

*Phase 2* – L'intervenant choisit un court extrait de récit présentant des virgules et le projette sur le tableau noir à l'aide d'un vidéoprojecteur. La consigne donnée explicitement aux élèves est d'observer attentivement le placement de chaque virgule et de noter leurs observations à partir des questions suivantes : A quel endroit, dans la phrase, se situent les virgules ? Que séparent-elles ? Quel mot ou groupe de mots se trouve avant la virgule ? Quel mot ou groupe de mots se trouve après la virgule ? Une fois cette tâche effectuée, les rapporteurs de chaque groupe présentent leurs observations à la classe entière. A l'issue de ces propositions, les élèves constatent que la virgule n'est pas toujours utilisée de la même façon. En effet, tantôt elle sépare les éléments d'une énumération, tantôt elle isole un groupe dans la phrase.

L'intervenant propose alors aux élèves d'approfondir trois rôles joués par la virgule dans l'extrait considéré : le détachement de groupes par une ou plusieurs virgules, la coordination, la juxtaposition d'éléments. Pour ce faire, il leur demande de déplacer et d'effacer ce qui précède, suit ou encadre des virgules. Par ailleurs, il les invite à vérifier la manière dont se comportent ces groupes sur le plan syntaxique. Les élèves peuvent ainsi voir que certains éléments entre virgules sont essentiels à la phrase alors que d'autres ne le sont pas. Une fois la manipulation des énoncés réalisée, les élèves formulent, dans leurs mots, des hypothèses qu'ils vont ensuite mettre à l'épreuve dans un autre extrait de récit.

A partir du travail effectué, les élèves formulent de leur mieux des lois (ou régularités) précises et rigoureuses permettant de décrire le fonctionnement de la virgule. Les groupes d'élèves comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres groupes. Une discussion concernant les différentes formulations possibles s'ensuit. Au terme de celle-ci, les élèves, collectivement et avec l'aide de l'intervenant, rédigent des lois et reviennent sur leurs productions écrites afin de parfaire leur ponctuation.

*Phase 3* – Enfin, la version originale du texte dicté est projetée sur le tableau. Les élèves sont invités à corriger, avec un stylo vert, toutes les erreurs orthographiques classiques qui demeurent dans leur propre production.

*Scénario des pratiques d'enseignement: Interventions des enseignants dans le groupe témoin (GT)*

Dans le groupe témoin, aucune intervention n'a été menée. Les élèves ont suivi le rythme quotidien des leçons et des activités dispensés par leurs enseignants, comme la dictée par exemple, une à deux fois par semaine. Lors des séances de production dictée, l'enseignante lit le texte aux élèves, leur pose des questions sur son contenu, puis le leur dicte très lentement en indiquant la ponctuation au fur et à mesure. Après la dictée, elle passe directement à la correction. Pour ce faire, elle a préalablement copié le texte sur le tableau en mettant la marque des accords en rouge lorsqu'il s'agit de verbes, en vert lorsqu'il s'agit de noms, d'adjectifs ou de participes passés. Les élèves sont enfin invités à corriger leurs erreurs phrase après phrase avec, à chaque fois, un bref rappel de la règle d'accord.

*Scénario des pratiques d'enseignement: Interventions de l'intervenant extérieur dans le groupe contrôle (GC)*

Dans le groupe contrôle, la procédure employée par les enseignantes du groupe témoin est reprise par l'intervenant. Il lit donc d'abord le texte du jour (le même que celui lu aux élèves du groupe expérimental), puis leur pose des questions relatives à son contenu. Après quoi, il leur dicte le texte très lentement en leur donnant la ponctuation au fur et à mesure, comme cela se fait habituellement dans les classes du groupe témoin. Dans un second temps, il projette le texte avec sa ponctuation (majuscules de début de phrase y compris). La forme grammaticale des verbes est surlignée en rouge et celle des noms, adjectifs et participes passés en vert. Les élèves sont invités à corriger leurs erreurs d'accord phrase par phrase avec un petit rappel de la règle à chaque fois. Dans un troisième temps, il leur demande de corriger les autres mots mal orthographiés, ainsi que les signes de ponctuation. La ponctuation et ses différentes fonctions dans le texte ne sont jamais commentées ou discutés.

Pour que la comparaison entre les différents groupes soit aussi rigoureuse que possible, le chercheur s'est assuré que les enseignants de l'échantillon pratiquent tous la dictée au moins une fois par semaine. Par ailleurs, il s'est souvent rendu dans les deux classes formant le groupe témoin afin d'observer le modèle d'enseignement des deux enseignantes et de le reproduire dans le groupe contrôle.

## **Instrument de mesure**

Pour évaluer les effets du dispositif sur les compétences en écriture des élèves, nous soumettons les trois groupes à une même épreuve : une dictée de contrôle, passée à trois reprises (prétest, post-test et post-test différé). L'utilisation du même outil avant et après

l'intervention pédagogique permet d'uniformiser l'évaluation et par conséquent d'effectuer une comparaison rigoureuse des résultats. Il est important de souligner que les élèves ne reçoivent aucune correction de la part de l'enseignant ou du chercheur et qu'ils ne savent pas qu'ils vont refaire la même dictée trois fois.

Le texte dicté est un extrait de *La dictée P.G.L Soignons les mots*, écrit et publié par la Fondation Paul Gérin-Lajoie (2008) sous le titre « Entre amis, gestes et paroles d'affection ». Il se compose de 79 mots, 5 phrases et 16 signes de ponctuation. Pour situer le niveau de compétences en écriture des élèves, nous distinguons quatre catégories d'erreurs (selon le classement de Manesse et Cogis, 2007) : les erreurs de langue (p. ex. *luidir* ; tous les mots omis ont aussi été assignés à cette catégorie), les erreurs d'orthographe lexicale (p. ex. *fasson*), les erreurs d'orthographe grammaticale (p. ex. *un autre amis*) et les erreurs de ponctuation (p. ex. *Et connais-tu d'autres façons de dire aux amis que tu les aimes.* Production d'un point final en lieu et place d'un point d'interrogation).

## Résultats

Les résultats, pour les catégories d'erreurs retenues, apparaissent en fonction du groupe d'élèves sur le tableau 1. Rappelons que les performances en écriture des élèves des groupes expérimental, témoin et contrôle sont statistiquement comparables au prétest ( $p = 1.000$ ), excepté pour la catégorie « orthographe grammaticale ». Les comparaisons menées *a posteriori* ont montré qu'il y avait une différence significative entre les performances en orthographe grammaticale des élèves du GT et celles des élèves du GC ( $p < .001$ ). Cette catégorie ne pourra donc pas faire l'objet de comparaison, du moins entre ces deux groupes, au post-test.

Tableau 1 – Nombre moyen et *écart-type* des erreurs dans la dictée, au total et par catégorie, au post-test, pour les trois groupes (GE, GT, GC)

Variable	Total erreurs	Langue	Orth. lexicale	Orth. gramm.	Ponctuation
GE	21,51	2,15	3,59	9,9	5,78
	8,41	3,05	2,57	3,69	4,25
GT	33,71	3,37	4,68	12,88	13,54
	9,15	3,67	3,30	3,05	2,06
GC	35,77	3,97	6,05	12,87	13,15
	10,90	4,93	3,66	3,65	2,57

### Total erreurs

Les performances en écriture des élèves diffèrent significativement entre les trois groupes [ $F(2,118) = 26,445, p < .001$ ]. Les comparaisons menées *a posteriori* entre ces trois

groupes montrent que les élèves du GE commettent bien moins d'erreurs que les élèves du GT [moyennes : 22 vs 34 ;  $p < .001$ ] et que les élèves du GC [moyennes : 22 vs 36 ;  $p < .001$ ]. La comparaison entre le GT et le GC montre, en revanche, que le premier fait autant d'erreurs que le second ( $p = 1.000$ ).

Ainsi notre hypothèse centrale est corroborée. L'intervention didactique menée auprès du GE a eu un effet positif sur les performances en écriture des élèves. Effectivement, les élèves du GE font moins d'erreurs dans leurs écrits que les élèves des autres groupes. L'effet didactique est par conséquent confirmé. En ce qui concerne l'effet Hawthorne, les variations entre les performances en écriture des élèves du GC et du GT ne sont pas significatives, ce qui suggère que l'effet psycho-social n'est pas suffisamment fort pour induire des variations au niveau des performances en écriture. Les bénéfices du programme d'intervention didactique se révèlent donc uniquement sur le plan des apprentissages. Autrement dit, c'est l'effet d'entraînement qui semble justifier les variations rapportées. Les performances en écriture des élèves sont donc bien une manifestation de l'apprentissage.

A l'issue de ces premiers résultats, nous avons voulu savoir si l'intervention didactique menée auprès des élèves du GE a eu un effet direct sur la segmentation des textes en unités typographiques.

#### *Ponctuation*

Les performances en ponctuation des élèves diffèrent là aussi fortement entre les trois groupes [ $\chi^2(2) = 69,501$  ;  $p < .001$ ]. Les comparaisons menées *a posteriori* entre ces trois groupes montrent que les élèves du GE commettent bien moins d'erreurs de ponctuation que les élèves du GT [moyennes : 6 vs 14 ;  $p < .001$ ] et que les élèves du GC [moyennes : 6 vs 13 ;  $p < .001$ ]. La comparaison entre le GT et le GC montre, en revanche, que le premier fait autant d'erreurs de ponctuation que le second ( $p = 1.000$ ).

En examinant l'ensemble des dictées au prétest, nous avons relevé trois catégories d'erreurs dans l'utilisation de la ponctuation : les marques de ponctuation requises par la syntaxe mais absentes (ponctuation manquante), les marques de ponctuation non requises par la syntaxe mais présentes (ponctuation superflue) et les cas où une marque de ponctuation a été remplacée par une autre marque que celle attendue (substitution de signes). La ponctuation étant en général traitée comme un élément facultatif de l'écriture par les jeunes élèves (Fayol, 1997), nous faisons l'hypothèse que les marques de ponctuation requises par la syntaxe mais absentes soient les erreurs les plus nombreuses dans les trois groupes. Les résultats, pour ces catégories, apparaissent en fonction du groupe d'élèves sur le tableau 2. Rappelons que les



performances en ponctuation des élèves des groupes expérimental, témoin et contrôle sont statistiquement comparables au prétest ( $p = 1.000$ ) ce, quelle que soit la catégorie considérée.

Tableau 2 – Nombre moyen et *écart-type* des erreurs dans l'utilisation de la ponctuation, par catégorie, au post-test, pour les trois groupes (GE, GT, GC)

Variable	Ponctuation manquante	Ponctuation superflue	Substitution de signes
GE	4,88	0,10	0,90
	2,18	0,30	0,86
GT	9,76	0,78	2,24
	2,31	1,57	1,50
GC	9,82	0,97	2,08
	1,80	1,31	1,43

Conformément à nos attentes, l'absence de ponctuation est la catégorie qui affiche le plus important nombre d'erreurs dans les écrits des élèves des groupes expérimental, témoin et contrôle : soit 4 omissions en moyenne pour le GE [ $\chi^2(2) = 86,103 ; p < .001$ ], 10 pour le GT [ $\chi^2(2) = 91,127 ; p < .001$ ] et 10 pour le GC [ $\chi^2(2) = 84,098 ; p < .001$ ]. La ponctuation superflue est celle qui enregistre le plus faible nombre d'erreurs. Quant à la nature même des marques manquantes, superflues ou substituées, il s'agit exclusivement de la virgule, peut-être est-ce le cas parce que la virgule constitue la marque de ponctuation la plus employée sur le plan strictement quantitatif (Jacob et Laurin, 1994), mais aussi la marque la plus polyvalente dans ses emplois (Popin, 1998).

Ces autres résultats montrent bien qu'il y a eu un effet direct de l'intervention didactique sur les performances en ponctuation des élèves du GE. Et que cet effet direct n'est imputable qu'à l'entraînement. L'intervention didactique semble donc avoir joué un rôle sur la prise de conscience des élèves et sur leur acquisition de la maîtrise des fonctions du système de ponctuation. Nous supposons qu'au fil des séances du dispositif – où les élèves ont été exposés aux différentes tâches centrées sur les marques de ponctuation – leur compétence métalinguistique a évolué au fur et à mesure en leur permettant d'acquérir des méthodes réflexives pour ponctuer correctement leur texte.

Outre un effet direct sur son utilisation, ce dispositif pour l'enseignement de la ponctuation ne permettrait-il pas une meilleure maîtrise des compétences orthographiques (effet indirect) ?

#### *Aspects orthographiques classiques*

Relativement à l'orthographe des mots, les performances des élèves diffèrent également fortement entre les catégories d'erreurs retenues, et ce, quel que soit le groupe concerné. Dans

le GE, les erreurs grammaticales sont les plus nombreuses, elles affichent 10 erreurs en moyenne sur 22 [ $\chi^2(3) = 81,504 ; p < .001$ ]. Viennent ensuite, dans un ordre décroissant, les erreurs lexicales (4 erreurs) et les erreurs de langue (2 erreurs). Dans le GT, l'ordre de fréquence des types d'erreurs est le même [ $\chi^2(3) = 106,455 ; p < .001$ ] : orthographe grammaticale (13 erreurs en moyenne sur 34), orthographe lexicale (5 erreurs), et langue (3 erreurs). Idem dans le GC [ $\chi^2(3) = 82,060 ; p < .001$ ] : orthographe grammaticale (13 erreurs en moyenne sur 36), orthographe lexicale (6 erreurs) et langue (4 erreurs). Bien que l'orthographe grammaticale constitue ici la principale difficulté des élèves dans l'orthographe des mots, il n'en reste pas moins que leur nombre diminue en effectif moyen entre le début et la fin de l'expérimentation, pour les trois groupes [soit une moyenne de 4 erreurs en moins pour le GE ( $z = 5,115 ; p < .001$ ), une moyenne de une erreur en moins pour le GT ( $z = 2,098 ; p < .04$ ) et une moyenne de 3 erreurs en moins pour le GC ( $z = 4,113 ; p < .001$ )]. Pour cette catégorie, même si les élèves du GE font statistiquement moins d'erreurs d'orthographe grammaticale que les élèves du GT [ $Z = 3,347 ; p < .002$ ] et que les élèves du GC [ $Z = 3,226 ; p < .002$ ], nous ne pouvons affirmer que cet effet positif soit imputable au seul fait du dispositif mis en place dans ce groupe, la comparaison entre le GT et le GC n'ayant pas été possible ( $p < .001$  au prétest).

Suite à tous ces résultats, nous nous demandons si les bénéfices dans la compétence à écrire des élèves du GE sont durables. Autrement dit, est-ce que les nouvelles acquisitions se maintiennent dans le temps ? Pour le vérifier, nous avons réalisé un post-test différé, l'objectif étant de comparer les performances en écriture des élèves, trois mois après l'épreuve du post-test. Au moment du post-test différé, les élèves venaient de commencer l'année scolaire en troisième année de l'école primaire. Le tableau 3 présente le nombre moyen et, en italique, l'écart-type des erreurs commises dans la dictée au total et par catégorie, au post-test différé, pour les trois groupes (GE, GT, GC).

Tableau 3 – Nombre moyen et *écart-type* des erreurs dans la dictée, au total et par catégorie, au post-test différé, pour les trois groupes (GE, GT, GC)

Variable	Total erreurs	Langue	Orth. lexicale	Orth. gramm.	Ponctuation
GE	20,02	2,00	3,46	8,78	5,88
	<i>7,84</i>	<i>1,96</i>	<i>2,02</i>	<i>3,76</i>	<i>2,56</i>
GT	31,07	2,24	3,76	11,54	12,78
	<i>7,70</i>	<i>2,80</i>	<i>2,85</i>	<i>3,40</i>	<i>2,30</i>
GC	31,08	2,28	3,77	11,87	12,87
	<i>9,01</i>	<i>3,62</i>	<i>2,48</i>	<i>3,50</i>	<i>2,94</i>

Les performances en écriture des élèves diffèrent significativement entre les trois groupes au post-test différé [ $F(2,118) = 24,639, p < .001$ ]. Les comparaisons menées *a*

*posteriori* entre ces trois groupes montrent que les élèves du GE commettent toujours moins d'erreurs que les élèves du GT [moyennes : 20 vs 31 ;  $p < .001$ ] et que les élèves du GC [moyennes : 20 vs 31 ;  $p < .001$ ]. La comparaison entre le GT et le GC montre, en revanche, que le premier fait toujours autant d'erreurs que le second ( $p = 1.000$ ).

L'effet de l'intervention didactique menée auprès des élèves du GE est bien durable dans le temps. Même trois mois après, ces élèves sont toujours plus performants en écriture que les autres. L'efficacité du dispositif pour l'enseignement de la ponctuation semble donc résister à l'effet temporel testé. Nous supposons que les notions enseignées sont acquises et intériorisées par ces élèves. L'absence de différence significative entre les performances en écriture des élèves du GT et celles des élèves du GC indique que l'effet psycho-social n'est pas suffisant pour induire un impact sur lesdites performances. Cet effet psycho-social, qui était déjà bien insignifiant au post-test, le demeure au post-test différé. *In fine*, le fait de l'inexistence d'une différence significative entre les performances en écriture des élèves des groupes témoin et contrôle au post-test différé, semble confirmer l'hypothèse selon laquelle l'effet de l'intervention didactique se manifeste surtout au niveau des notions apprises.

En ce qui concerne les effets directs du dispositif sur les performances en ponctuation, les comparaisons entre les trois groupes montrent qu'il y a là aussi des variations significatives [ $F(2,118) = 80,233, p < .001$ ]. Les comparaisons menées *a posteriori* entre ces trois groupes montrent que les élèves du GE commettent toujours moins d'erreurs de ponctuation que les élèves du GT [moyennes : 6 vs 13 ;  $p < .001$ ] et que les élèves du GC [moyennes : 6 vs 13 ;  $p < .001$ ]. La comparaison entre le GT et le GC montre, en revanche, que le premier fait toujours autant d'erreurs de ponctuation que le second ( $p = 1.000$ ).

Les apprentissages réalisés des élèves du GE semblent se maintenir, même en considérant qu'entre le post-test et le post-test différé trois mois se sont écoulés.

## Conclusion

Notre objectif était d'étudier les effets du dispositif sur les performances en écriture des élèves de deuxième année de l'école primaire. Selon notre hypothèse, le dispositif mis en application dans les classes avait une incidence positive dans les performances en écriture des élèves, et plus particulièrement dans l'utilisation de la ponctuation.

L'analyse des erreurs relevées dans les copies montre que les élèves du GE – soumis au dispositif – performant mieux en écriture que les autres élèves. Autrement dit, les premiers commettent moins d'erreurs que les seconds. Ils font en moyenne 12 erreurs en moins que les élèves du GT et 14 erreurs en moins que les élèves du GC. En ce qui concerne la ponctuation

par exemple, les élèves du GE en font une meilleure utilisation que les autres. Quant aux autres aspects orthographiques classiques, et plus particulièrement l'aspect grammatical, ces élèves affichent un meilleur score que les autres, soit 3 erreurs en moins. Il semblerait donc que le dispositif expérimental ait eu un effet positif, direct et indirect, sur les performances en écriture des élèves du GE. Cet effet positif sur les performances est-il imputable aux bénéfices des nouveaux apprentissages ou est-il dû à l'intervention de l'expérimentateur?

Habituellement, l'effet psycho-social est peu pris en considération dans les études de nature expérimentale, ce qui conduit à réfléchir sur l'efficacité des programmes menés, puisqu'il est difficile de ne pas supposer qu'une partie des gains expérimentaux soit due à la présence du chercheur (effet Hawthorne). Afin de contrôler cet effet psycho-social, nous avons mis en œuvre un autre programme d'intervention didactique mené celui-ci dans le groupe contrôle. Les conditions expérimentales dans ce groupe ont été équivalentes à celles du groupe expérimental. La seule différence étant la nature et le contenu des séances de travail. La présence de l'expérimentateur a pu ainsi être évaluée. Les résultats obtenus montrent que l'effet psycho-social a été négligeable dans les performances en écriture des élèves, notamment en ponctuation. Il semble donc que l'efficacité de l'intervention didactique conduite dans le groupe expérimental soit bien due pour l'essentiel aux nouvelles notions apprises. Cet effet d'apprentissage se maintient-il dans le temps ? Les résultats obtenus au post-test différé montrent que les élèves du GE performent toujours mieux en écriture que les autres élèves. Le dispositif mis en application dans les classes a donc également eu un effet prolongé.

Ainsi, l'ensemble des résultats que nous obtenons dans cette étude nous permet de considérer que le processus d'apprentissage que nous avons mis au point a pour l'essentiel atteint ses objectifs. Il est cependant difficile de considérer cette conclusion comme absolue, même si un maximum de précautions méthodologiques ont été prises. On sait en effet que, dans une expérimentation où le chercheur est lui-même l'expérimentateur (ici l'enseignant), les attentes de celui-ci peuvent constituer un biais. Selon Rosenthal (1966) en effet, un expérimentateur convaincu du bien-fondé d'une hypothèse ou d'une information agit involontairement de façon à ce que celle-ci se vérifie dans les faits. Dans notre étude, ce biais éventuel nécessite donc de la prudence quant aux conclusions à tirer de cette recherche. Pour contrôler ce biais, il aurait fallu par exemple que ce soit une personne autre que le chercheur qui intervienne dans le GE et dans le GC et que celle-ci ignore les hypothèses du chercheur. Les différences observées dans l'expérimentation réalisée s'avèrent toutefois assez

suggestives pour conduire à une réflexion sur les limites des pratiques habituelles et sur les avantages possibles d'un nouveau dispositif dans un contexte pédagogique non expérimental.

## Références bibliographiques

- Chartrand, S. (1996). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, (pp.197-225). Montréal: Editions logiques.
- Ducancel, G. (1988). Savoir ponctuer et savoirs sur la ponctuation. *Orthographe: quels problèmes?* Repères 75 : 37-46.
- 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.
- Fayol, M. (1997). On acquiring and using punctuation. A study of written French. In: J. Costerman et M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text* (pp. 157-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacob, R., et Laurin, J. (1994). Ponctuation, *Ma grammaire*. Boucherville (Qc): Les éditions françaises
- Lemaître, B. (1999). Comment faire pour ponctuer un texte? Représentations et procédures d'élèves de CE<sub>1</sub>, *Apprendre l'écrit*, Spirale 23: 5-23.
- Jaffré, J-P. (1997). Vers une linguistique génétique de la ponctuation. In J-M. Defays, L. Rosier et F. Tilkin (eds), *A qui appartient la ponctuation?* (pp. 243-252). Bruxelles: Edition Duculot.
- Jarno-El Hilali, G. (2010). La phrase au CP: comment les enseignants choisissent-ils les exercices? In *Entrée dans l'écrit et contexte social*, Association Française des Psychologues de l'Éducation, Revue Psychologie & Éducation, 1: 59-74.
- Manesse, D., et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M., et Trudeau, S. (2002). *Guide d'utilisation de la grammaire du 2<sup>e</sup> cycle*. Boucherville: Graficor.
- Paolacci, V., et Favart, M. (2010), Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs: l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique», *Langage*, n°177: 113-128.
- Passerault, J.-M. (1990). Représentation et utilisation du système de ponctuation au primaire, Université de Poitiers : Laboratoire de Psychologie, doc. Ronéo.
- Passerault, J.-M. (1991). La ponctuation. Recherches en psychologie du langage. *Pratiques*, 70: 85-104.
- Popin, J. (1998). *La ponctuation*. Paris: Nathan.
- Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research*, New York: Appelton-Century-Crofts.
- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.

---

Wilde, O. (1988). Learning to spell and punctuate: a study of eight and nine-year-old children, *Language and Education* 2(1): 35-59.

---

### Remerciements

Un très grand merci à tous les enfants qui nous ont tant appris au long de ces années d'études. Une mention toute particulière pour les professeurs des écoles à qui nous devons tant. Merci donc *Th. Artigues, K. Bailly, C. Chorro, Th. Ginestet, Ch. Kiehl, V. Roussy* et *L. Sabatier* de nous avoir accordé tant de temps avec les enfants sans lesquels nous n'aurions pas pu réaliser tout ce travail de terrain.

Un grand merci également à Marie Nadeau pour avoir lu et relu les différentes versions de ce travail.

---

### Références de l'auteur

**Guénola Jarno El Hilali** est docteur en Sciences de l'Éducation et chercheuse associée à l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS). Depuis six ans, elle fait de l'enseignement de l'écrit un axe essentiel de son travail en se préoccupant tout spécialement de la ponctuation et en se posant la question de sa place dans une didactique de l'écrit. Le cadre conceptuel sur lequel elle s'appuie est basé sur des apports théoriques provenant principalement de recherches sur la contextualisation des apprentissages scolaires d'une part, et de recherches dans le domaine de la didactique de l'orthographe et de la production textuelle d'autre part.

**Email** : jarno.guenola@univ-tlse2.fr

### Pour citer cet article:

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.

---

<sup>1</sup> Une séance sur deux met en application la phase 2 afin d'étudier plus spécifiquement un type de ponctuation qui a posé d'importantes difficultés aux élèves lors de la séance précédente. Les règles sur la virgule ont été travaillées quatre fois, les différents points deux fois.