

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS DE L'ÉCRITURE COLLABORATIVE SUR L'USAGE ADÉQUAT
DE LA VIRGULE DANS UN TEXTE NARRATIF RÉDIGÉ PAR DES ÉLÈVES
DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

SONY MAI

DÉCEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Rédiger les prochaines lignes me rend émotive. Ces dernières années ont été parsemées de projets inattendus, de merveilleuses rencontres et des adieux dont seul le temps peut adoucir la douleur. Apparemment, il est écrit par une voyante vietnamienne dans mon carnet astrologique d'enfance que je serai toujours entourée de personnes bienveillantes et qu'une bonne étoile veille sur moi. Je ne peux faire autrement que d'y croire lorsque je pose mon regard sur mon cheminement aux études supérieures et que j'y vois ma directrice de recherche Anila Fejzo qui m'a accompagnée dans ce projet de recherche ainsi que d'écriture scientifique et qui m'a permis d'élargir mes connaissances. Merci Anila. Vous avez toujours trouvé les mots justes pour m'encourager. Votre aide a été enrichissante et indispensable à la réalisation d'un rêve insoupçonné.

Ce mémoire a évolué parce que des personnes comme mes lectrices Kathleen Sénéchal et Ophélie Tremblay m'ont accordé de leur temps pour me conseiller dans ma rédaction et que des enseignantes croyant en la recherche pour l'avancement en éducation m'ont ouvert la porte de leur classe. Comment ne pas croire en cette carte du ciel lorsque ces personnes de bonne volonté se sont manifestées sur le chemin d'un rêve imprévu.

Ce mémoire existe grâce à la patience d'or et à l'appui inconditionnel d'un homme, mon homme, celui qui s'est toujours engagé dans mes folies depuis plus de 25 ans. Ce conjoint sans qui je ne serai jamais allée aussi loin dans ce parcours d'études exigeant. Si je suis toujours solidement en équilibre sur un pied, c'est bien parce que tu me tiens la main. Tu ne peux pas savoir comment tu en es responsable de ce beau projet dont tu

es encore plus fier que moi, je crois. Te dire je t'aime est ma façon de te dire merci mon amour.

Tu es venu au monde et le temps s'est arrêté. Je ne savais pas qu'un tout petit être comme toi pouvait être si puissant. Ton combat dès le jour un de ta naissance est la plus belle leçon d'humilité que j'ai reçue. Par toi, j'ai appris à ne rien tenir pour acquis. Tu es le plus merveilleux projet inopiné que la vie m'ait donné. En retour, je t'offre ce mémoire pour te rappeler que c'est toi le plus fort et le plus courageux, car tu n'as jamais abandonné pendant ton long séjour en néonatalogie. Ta volonté de vivre m'a inspirée. C'est par ton exemple que je ne me suis pas donné le droit d'abandonner quoi que ce soit. Merci mon trésor.

Maman, papa... Déjà trois ans que vous êtes partis, tous les deux, à quelques jours d'intervalle. Merci de nous avoir amenés en terre d'accueil pour un meilleur avenir. Merci pour tous les sacrifices dont nous ne doutions même pas. Maman, ça n'a pas toujours été facile, mais je sais que tu as fait du mieux que tu pouvais. Merci pour tout. Papa, sache que j'ai hérité de ton avidité du savoir. Les belles valeurs inculquées par toi m'ont fait saisir qu'il n'y a pas d'âge pour continuer d'accroître ses connaissances et qu'apprendre élargit les horizons de l'âme tout en lui apportant la bonté ainsi que la sérénité. Je comprends aujourd'hui pourquoi lors de ton emprisonnement en camps de rééducation tu échangeais tes repas contre des leçons de français. L'héritage de tes convictions est bien ancré en moi comme celle d'aller jusqu'au bout de ses objectifs. L'accomplissement de ce mémoire, je te le dois beaucoup. Merci papa!

DÉDICACE

*À mon homme; je nous souhaite encore
beaucoup de folie pour les années à venir.*

*À mon fils : Không có việc gì khó. Chỉ sợ lòng
không bền. Đào núi và lấp biển. Quyết chí ắt
làm nên.*

*À mon père et ma mère : Công cha như núi
Thái Sơn. Nghĩa mẹ như nước trong nguồn
chảy ra. Một lòng thờ mẹ, kính cha. Cho tròn
chữ hiếu mới là đạo con.*

AVANT-PROPOS

Depuis quelques années, j'ai observé, en tant qu'enseignante, que mes élèves rencontrent diverses difficultés quand ils sont appelés à rédiger un texte, notamment en lien avec la ponctuation. J'avais l'impression que les scripteurs novices en font une manipulation hasardeuse, particulièrement quand il s'agissait d'utiliser la virgule, le signe le plus exploité, mais aussi le plus difficile à maîtriser. Les élèves ne voyaient pas que son utilisation est balisée par des règles grammaticales. Ce constat m'a amenée à m'interroger sur ce que je pouvais faire pour les soutenir dans l'apprentissage de bien virguler.

L'interrogation dominante de ce processus réflexif a dirigé mon regard d'enseignante sur une approche didactique où la collaboration serait un élément central. Ainsi, l'écriture collaborative m'a paru comme une avenue qui pourrait aider les apprenants à bien ponctuer la virgule, malgré le sentiment d'impopularité concernant cette approche dans l'enseignement du français au secondaire.

C'est dans ce contexte que j'ai eu l'idée d'examiner de manière scientifique cette approche et d'en faire le sujet du présent mémoire en espérant répondre au besoin d'améliorer l'usage de la virgule chez les apprenants et, par le fait même, de contribuer éventuellement à la qualité de leur texte.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	v
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Importance et complexité de la compétence scripturale.....	4
1.2 Études sur l'écriture collaborative.....	6
1.3 Études sur la révision collaborative.....	8
1.4 Études sur la ponctuation.....	10
1.5 Objectif de recherche.....	13
1.6 Pertinences sociale et scientifique	14
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Définition des concepts centraux : révision.....	15
2.1.1 Définitions, flou terminologique et définition retenue	16
2.1.2 Modèles du processus de révision	18
2.2 Ponctuation : définition et utilité	21
2.2.1 Usages de la virgule.....	24

2.2.2	Apprentissage de la ponctuation.....	28
2.2.3	Études empiriques sur l'enseignement de la ponctuation.....	30
2.3	Écriture collaborative : définition et fondement théorique.....	36
2.3.1	Études sur les effets de l'écriture collaborative.....	38
2.4	Révision collaborative : définition et effets de cette approche.....	41
2.4.1	Définition.....	41
2.4.2	Études sur les effets de l'écriture collaborative et de la révision collaborative.....	42
2.5	Question et hypothèse de recherche	46
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		48
3.1	Méthode de recherche.....	48
3.2	Participants	49
3.3	Interventions didactiques : écriture collaborative et révision collaborative	50
3.3.1	Enseignement de l'écriture collaborative	51
3.3.2	Formation des dyades et outil d'intervention	52
3.3.3	Enseignement de la révision collaborative	53
3.3.4	Formation des équipes de réviseurs et procédure de révision	54
3.4	Instruments de collecte de données	55
3.5	Considération éthique.....	57
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		59
4.1	Résultats des analyses statistiques descriptives au prétest	59
4.2	Résultats des analyses descriptives au posttest	62
4.3	Impact de la séquence d'enseignement sur la virgule.....	63
CHAPITRE V DISCUSSION.....		71
5.1	Effets de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule pour chaque aspect ciblé	71
5.2	Limites de la recherche.....	77
5.3	Améliorations pour la séquence d'enseignement	78
CONCLUSION.....		80

ANNEXE A CAHIER DE RÉDACTION D’UN RÉCIT D’AVENTURES (PRÉTEST).....	82
ANNEXE B CAHIER DE RÉDACTION D’UN RÉCIT D’AVENTURES (SÉANCES 2 À 5)	89
ANNEXE C CAHIER DE RÉDACTION D’UN RÉCIT D’AVENTURES (POSTTEST).....	96
ANNEXE D MISE À NIVEAU SUR L’ASPECT DE LA VIRGULE	103
ANNEXE E ENSEIGNEMENT DE L’ÉCRITURE COLLABORATIVE.....	105
ANNEXE F ENSEIGNEMENT DE LA RÉVISION COLLABORATIVE	110
ANNEXE G ACTIVITÉ SUR LA VIRGULE	114
ANNEXE H GRILLE DE CODAGE	115
ANNEXE I CERTIFICAT D’APPROBATION ÉTHIQUE	116
ANNEXE J FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	118
RÉFÉRENCES.....	122

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle de Hayes & Flower (1980)	16
4.1 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour le complément de phrase (BUCP) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche ...	61
4.2 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour les phrases coordonnées (BUPC) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche.....	62
4.3 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour les termes juxtaposés (BUTJ) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche	63
4.4 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour le complément du nom (BUCN) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche	64
4.5 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour toutes les catégories (BUTC) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche.....	65
4.6 Évolution des moyennes du prétest au posttest des deux groupes de recherche pour le bon usage de la virgule dans toutes les catégories (BUTC)	67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Analyses descriptives des résultats des deux groupes au prétest.....	59
4.2 Analyses descriptives des résultats des deux groupes au posttest	60
4.3 Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (effets principaux) pour le total du bon usage de toutes les catégories (BUTC).....	66
4.4 Effets simples pour le total du bon usage de toutes les catégories (BUTC).	66

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ANOVA	<i>Analysis of variance</i>
BUCN	<i>Bon usage de la virgule pour le complément du nom</i>
BUCP	<i>Bon usage de la virgule pour le complément de la phrase</i>
BUPC	<i>Bon usage de la virgule pour les phrases coordonnées</i>
BUPI	<i>Bon usage de la virgule pour les phrases incises</i>
BUTC	<i>Bon usage de la virgule pour toutes les catégories</i>
BUTJ	<i>Bon usage de la virgule pour les termes juxtaposés</i>
MEES	<i>Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec</i>
MELS	<i>Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TNI	<i>Tableau numérique interactif</i>

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur l'usage adéquat de la ponctuation, plus précisément sur celui de la virgule. Elle se propose de mesurer les effets de l'écriture collaborative incluant la révision collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif écrit par des élèves de première secondaire en français langue d'enseignement. Notre étude a été menée auprès de 74 participants de 12 à 13 ans répartis dans le groupe expérimental (38) et dans le groupe contrôle (36). Suivant le devis quasi expérimental, les participants des deux groupes ont rédigé un texte narratif au prétest et au posttest. Une séquence d'enseignement rappelant l'utilisation de la virgule et incorporant l'écriture et la révision collaboratives a été élaborée pour fin de cette étude. Après le prétest, les participants du groupe expérimental ont bénéficié de cette séquence, tandis que les participants du groupe contrôle devaient rédiger et réviser des textes de manière individuelle. Les résultats obtenus indiquent que l'intervention suivie par le groupe expérimental a eu un impact significativement positif sur l'usage de la virgule pour la plupart des aspects traités lors de la séquence d'enseignement. Ces résultats permettent de suggérer que l'écriture collaborative s'avère un dispositif didactique efficace pour l'apprentissage des règles d'utilisation de la virgule.

Mots clés : virgule, écriture collaborative, révision collaborative, élèves du secondaire

ABSTRACT

This study focuses on the proper use of punctuation, more specifically that of the comma. It aims to measure the effects of collaborative writing including collaborative revision on the appropriate use of the comma in a narrative text written by first secondary students in French as the language of instruction. Our study was conducted with 74 participants aged 12 to 13 divided into the experimental group (38) and the control group (36). According to the quasi-experimental design, the participants of the two groups wrote a narrative text at the pretest and posttest. A teaching sequence recalling the use of the comma and incorporating collaborative writing and revision was developed for the purpose of this study. After the pretest, the participants in the experimental group benefited from this sequence, while the participants in the control group had to write and revise texts individually. The results obtained indicate that the intervention followed by the experimental group had a significantly positive impact on the use of the comma for most of the aspects covered during the teaching sequence. These results suggest that collaborative writing proves to be an effective didactic device for learning the rules for using the comma.

Keywords : comma, collaborative writing, collaborative editing, high school students

INTRODUCTION

L'apprentissage de la ponctuation est un sujet qui suscite de l'intérêt, surtout lorsqu'un rapport comme celui du ministère de l'Éducation du Québec (MELS, 2012) dévoile des résultats confirmant les difficultés des élèves à maîtriser la ponctuation, et ce, au primaire et au secondaire. Selon ce rapport, la ponctuation constitue l'un des deux critères les moins réussis aux épreuves ministérielles par les élèves du primaire et du secondaire. La situation demeure préoccupante si on considère les informations fournies par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche selon lesquelles la moyenne des résultats pour le respect du code linguistique incluant la ponctuation indique un faible taux de réussite à 63,4 % en 2018 (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). Or, il s'agit d'un aspect important de la maîtrise de la langue écrite (Nadeau *et al.*, 2020). En effet, ce savoir est nécessaire pour assurer l'organisation et la cohérence du texte (Garcia-Debanc, 2010). Savoir écrire c'est, entre autres, savoir ponctuer. Bien que l'utilisation appropriée de la ponctuation soit un problème identifié, il n'y a pas, à notre connaissance, d'études consacrées uniquement à un élément de la ponctuation, comme la virgule, qui permettraient de proposer une approche didactique prometteuse pour soutenir les scripteurs dans l'apprentissage de cet aspect de l'écriture.

Face à ce constat, la présente recherche vise à mesurer les effets de l'écriture collaborative et de la révision collaborative, partie intégrante de la susdite approche, sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif au premier cycle du secondaire en français langue d'enseignement. C'est dans cette optique que nous présentons dans

le premier chapitre la problématique qui sous-tend l'objectif de recherche de la présente étude ainsi que la pertinence sociale et scientifique de celle-ci.

Le second chapitre ouvre sur le cadre théorique où les concepts centraux de la recherche, soit la révision de texte, l'écriture collaborative et la ponctuation ainsi que l'élément ciblé, c'est-à-dire la virgule, sont tour à tour définis. Ensuite, sont présentés les études empiriques et les appuis théoriques soutenant les liens entre ces concepts. Au terme de ce chapitre, la question de recherche est formulée.

Le troisième chapitre vient informer sur la méthodologie déployée pour la réalisation de la recherche en présentant les participants et le devis quasi expérimental de notre étude quantitative. Ce chapitre est consacré, entre autres, à la séquence d'enseignement élaborée pour l'expérimentation ainsi que nos choix en lien avec les instruments de collecte des données, leur codage et leur analyse.

L'avant-dernier chapitre, le quatrième, est réservé aux résultats obtenus à la suite de la collecte et de l'analyse des données. Les analyses descriptives des résultats sont d'abord exposées. Puis sont présentés les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées afin de répondre à la question de recherche.

Le cinquième et dernier chapitre nous permet d'exposer notre interprétation des résultats de la présente recherche par rapport aux études existantes et au cadre théorique établi. De plus, nous y dégageons les limites de la présente recherche et proposons des améliorations à apporter à la séquence d'enseignement utilisée dans le cadre de l'étude.

Enfin, dans la *Conclusion*, un rappel des objectifs et du déroulement est fait, puis les résultats confirmant les effets favorables de l'écriture collaborative et de la révision collaborative sur l'usage de la virgule chez les élèves du premier cycle du secondaire

sont évoqués. Finalement, les précisions sur les implications de notre étude pour les milieux scientifique et éducationnel clôturent le présent mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Pour bien cerner notre problème de recherche, qui a trait à la difficulté des jeunes du secondaire à bien ponctuer leurs textes, il est d'abord question, dans ce chapitre, de l'importance de la compétence scripturale (1.1). Par la suite, l'impact des approches socioconstructivistes sur la qualité du texte, dont l'aide des pairs lors de l'écriture collaborative (1.2) et de la révision collaborative (1.3), est traité. L'aspect de l'écriture visé par notre étude, soit la ponctuation, et plus précisément l'usage adéquat de la virgule, est également abordé (1.4). Pour terminer, nous formulons l'objectif de la présente étude (1.5) avant de souligner les pertinences scientifique et sociale (1.6).

1.1 Importance de la compétence scripturale

L'omniprésence de l'écriture dans la société est un des éléments permettant d'affirmer son importance. Le degré de bien-être et le niveau du statut socioéconomique d'un individu seraient même associés à ses habiletés en écriture (Becker *et al.*, 2010; Chartrand et Prince, 2009). Par ailleurs, dans le contexte scolaire, savoir écrire est considéré comme un vecteur de la réussite académique (Chartrand et Prince, 2009).

Or, la compétence scripturale demeure complexe à développer (Colognesi et Lucchini, 2018). Les difficultés qui y sont associées viennent du fait qu'écrire est une tâche exigeante, une opération physique et mentale difficile (De Koninck, 2005). Pour illustrer la complexité de la compétence scripturale structurale et du même fait, du processus d'écriture, quelques modèles de ce processus ont été présentés par différents auteurs (Haye, 1996; Kellogg, 1996). Le modèle retenu pour la présente étude est celui de Hayes et Flower (1980), tout comme le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 108) s'y appuie pour les étapes de ce processus, à savoir la planification, la mise en texte et la révision.

Pendant ces trois étapes, le scripteur doit tenir compte, de la même manière que pendant la résolution d'un problème, de plusieurs contraintes spécifiques au contenu et à la forme du texte (Hayes, 1996). En effet, lors de la phase de planification, le scripteur doit mobiliser ses connaissances sur le sujet (l'intention d'écriture et le type de texte) et sur le destinataire (le besoin du lecteur). Par la suite, à la phase de la mise en texte et à celle de la révision, le scripteur doit également activer ses connaissances linguistiques liées à l'orthographe grammaticale, la syntaxe, l'orthographe d'usage ainsi que la ponctuation. Pendant le processus d'écriture, les capacités linguistiques et métacognitives du scripteur sont donc impliquées tout au long de la planification, de la mise en texte et de la révision (Schoonen *et al.*, 2003). Outre les connaissances du lexique, de la grammaire et de l'orthographe, des connaissances sur l'organisation et sur la structure d'un texte sont également requises (Schoonen *et al.*, 2003) pendant les deux premières étapes (planification et mise en texte). Ces savoirs linguistiques (Dabène, 1991) influenceraient la fluidité et permettraient de diminuer les erreurs d'orthographe et de grammaire. De plus, l'organisation de ces connaissances appliquées successivement lors du processus d'écriture exerce un impact direct sur la quantité et la qualité des textes produits (Fayol, 2009).

L'activation et l'organisation des connaissances mentionnées ci-haut, quoique bénéfiques pour la production d'un texte de qualité, sollicitent un certain effort mental pendant le processus d'écriture. En manipulant successivement de multiples opérations, telles que le fait de conserver ses idées en mémoire, de les associer logiquement tout en respectant les règles orthographiques ou syntaxiques, le scripteur peut être en surcharge cognitive (Garcia-Debanco, 1986). Cette surcharge cognitive est en lien avec la capacité de traitement de l'information du scripteur et de sa mémoire de travail (Chanquoy et Alamargote, 2002). Étant donné que la mémoire de travail du scripteur est limitée, celui-ci ne peut pas gérer seul toutes les connaissances et les processus rédactionnels sans se retrouver en situation de surcharge cognitive.

1.2 Études sur l'écriture collaborative

L'une des approches qui a attiré l'attention des chercheurs dans le domaine scriptural est l'écriture collaborative. Cette dernière a le potentiel de réduire la surcharge cognitive par le principe de la coopération entre deux scripteurs ou plus qui interagissent tout au long du processus d'écriture pour produire un texte commun (Dobao, 2012; Mohamed, 2021; Sajedi, 2014; Shehadeh, 2011; Storch, 2005). Les aspects de l'écriture collaborative comme la collaboration et les interactions entre les pairs sont fondés sur une vision socioconstructiviste postulant que la connaissance se construit par l'interaction avec les autres et que l'apprentissage est donc soutenu par des interactions sociales avec les pairs (Vygotsky, 1978).

Selon Blain et Lafontaine (2010), les interactions peuvent se produire pendant le processus rédactionnel entre le scripteur et d'autres individus pouvant être les pairs ou l'enseignant sous forme d'un processus d'étayage (interactions d'aide). Par ailleurs, Colognesi et Lucchini (2018) soulignent que les interactions permettent la mise en commun des savoirs déclaratifs afin de résoudre les problèmes rencontrés lors de la

rédaction d'un texte. Outre cet impact positif, l'interaction avec les pairs pourrait permettre d'alléger l'exécution de la tâche, de progresser plus rapidement dans celle-ci (Buchs *et al.*, 2008) et d'améliorer la qualité des textes écrits (Dobao, 2012). De plus, l'apport des pairs favoriserait également la coconstruction des connaissances selon Storch (2005). À ce propos, Higgins *et al.* (1992) soutiennent que le travail en dyade ou en petits groupes est une manière d'amener les scripteurs à la réflexion commune. Cette réflexion devrait permettre aux uns comme aux autres de partager et de coconstruire des connaissances, surtout pendant la phase de la révision (Marin et Lavoie, 2020).

L'écriture collaborative, basée sur les interactions entre les pairs, permettrait au scripteur d'accéder aux savoirs des pairs. Cet accès contribuerait à la diminution de la surcharge cognitive et du même coup, favoriserait la coconstruction des savoirs. En conséquence, cette approche didactique conduirait à une diminution possible d'erreurs grammaticales ou syntaxiques, donc à une amélioration de la qualité du texte produit collaborativement. Ces propos sont soutenus par les résultats de recherche de Sajedi (2014) et de Shehaded (2011), qui ont exploré les effets de cette approche sur différents aspects comme le contenu (la connaissance du sujet), l'organisation (l'organisation des idées), la grammaire (l'orthographe grammaticale), le vocabulaire (la précision du choix des mots) ainsi que la ponctuation. D'autres chercheurs optent également pour la théorie socioconstructiviste après avoir exploité l'écriture collaborative et à la suite de résultats concluants soit pour la fluidité (nombre total de mots de chaque texte écrit), la complexité (nombre de mots par phrase) et la précision (nombre d'erreurs) des textes écrits (Dobao, 2012), soit pour la qualité de récits produits en dyade (Marin et Lavoie 2020) ou encore pour développer la compétence argumentative (Mohamed, 2021). Toutefois, force est de constater qu'il y a très peu d'études, voire pas du tout, qui ont recouru à l'écriture collaborative comme approche didactique pour améliorer uniquement un aspect de la ponctuation, par exemple la virgule.

1.3 Études sur la révision collaborative

Dans le processus d'écriture, selon le modèle de Hayes et Flower (1986), la phase de la révision est associée à l'objectif d'améliorer le texte. Si elle est présentée après la mise en texte dans le modèle, les auteurs postulent qu'elle a lieu de manière itérative à d'autres étapes du processus d'écriture telles que la planification et la mise en texte. Pendant la révision, l'attention du scripteur est sollicitée pour détecter les erreurs puis les corriger lors du sous-processus d'édition (Haye et Flower, 1980). Or, cette étape, lorsque faite de manière individuelle, est aussi exigeante cognitivement que celle de la rédaction (Turgeon *et al.*, 2020). Comme le précisent Crinon et Marin (2015), la révision nécessite des compétences linguistiques et textuelles, mais aussi des connaissances métalinguistiques. Ces connaissances, que le scripteur doit manipuler, dépendent de son niveau de maîtrise de celles-ci, ce qui pourrait affecter l'efficacité de la révision. Ainsi, selon les mêmes auteurs, l'activation des compétences nécessaires lors de l'étape de révision se trouverait facilitée par le travail collaboratif.

Pour pallier les problèmes liés à l'écriture, tels que la surcharge cognitive qui peut engendrer les difficultés à activer simultanément toutes les connaissances lors de la révision de textes, des études en didactique des langues ont démontré que l'utilisation de la rétroaction (la révision) par les pairs pourrait apporter des effets positifs sur l'apprentissage et contribuer à une meilleure qualité du texte (Crinon et Marin, 2015). La rétroaction par les pairs ou la révision collaborative est déclenchée lorsqu'une discussion est engagée entre le scripteur et ses pairs sur le texte qu'il a produit de façon individuelle (Crinon, Marin et Cautela, 2008). Cette approche fondée sur la vision socioconstructiviste de Vygotsky a des effets semblables à celle de l'écriture collaborative. Tout comme celle-ci, la révision collaborative part du principe d'un travail collaboratif à deux ou à plusieurs, ce qui permettrait de diminuer une certaine surcharge cognitive (Blain et Lafontaine 2010).

Par ailleurs, selon Blain et Lafontaine (2010), la révision collaborative permettrait le transfert des connaissances. Ces auteures ont observé l'impact de la révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois qui s'est avéré positif en général. Les résultats ont permis aux auteures de conclure qu'à la suite de la rétroaction verbale des pairs, il semblerait y avoir eu un transfert des connaissances en écriture (grammaire de la phrase et orthographe grammaticale) lorsque les apprenants passaient en mode de rédaction autonome. Globalement, ces résultats concernaient la diminution du pourcentage d'erreurs grammaticales au fur et à mesure que le nombre de compositions avançait dans les groupes expérimentaux. D'autres auteurs s'entendent aussi sur les effets favorables de la révision collaborative. C'est le cas de Crinon, Marin, et Cautela (2008) qui ont remarqué, dans leur étude, que la révision par les pairs est bénéfique autant pour celui qui reçoit les commentaires que celui qui les émet. À cet égard, il a été noté par les chercheurs qu'il y a eu des ajouts d'informations davantage pertinentes dans la réécriture individuelle des participants qui ont émis des commentaires lors de la révision collaborative que dans la réécriture de ceux qui les ont reçus.

En ce qui concerne la révision ciblant la ponctuation, Nadeau *et al.* (2020) se sont intéressées aux effets d'une séquence d'activités métacognitives et interactives sur la syntaxe-ponctuation. Des dispositifs comme la dictée 0 faute et la phrase du jour pour contribuer à l'apprentissage de la ponctuation ont été proposés. Une des activités en lien avec celle-ci consistait à marquer des signes manquants dans des textes produits par des élèves. Cette façon de procéder a donné lieu à une situation de révision collaborative de texte et les effets se sont révélés significativement positifs. En somme, leur étude vient corroborer les observations d'autres chercheurs (Blain, 2001 ; Marin et Lavoie, 2020 ; Turgeon *et al.*, 2020) qui suggèrent que la rétroaction verbale des pairs a des effets favorables dans le développement de la compétence scripturale. Bien qu'il y ait eu des études sur la révision collaborative ciblant différents aspects, comme

pour le cas de l'écriture collaborative, nous n'en avons pas décelées celles qui uniraient cette approche à un élément spécifique de la ponctuation, soit de la virgule.

1.4 Études sur la ponctuation

La ponctuation fait partie du développement de la compétence scripturale, d'où l'importance de bien la maîtriser. L'usage approprié de la ponctuation assure une cohérence au texte et, par ce fait même, contribue à la qualité de celui-ci (Garcia-Debanc, 2010). Il serait d'autant plus important de s'attarder à son apprentissage que les élèves en langue première peinent à la maîtriser (MELS, 2012, 2018). Cette difficulté serait liée au fait que sa maîtrise implique une capacité d'absorption de multiples règles grammaticales concernant la ponctuation (Arseneau, 2020; Tanguay 2006). Parallèlement à cet effort de mémorisation des règles, sur le plan énonciatif, une capacité de transposer des informations abstraites sous forme de ponctèmes (signes de ponctuation avec une fonction, soit prosodique, syntaxique ou sémantique [Catach, 1980]) et de connecteurs (*et, alors, puis et mais*) doit aussi s'effectuer (Fayol *et al.*, 2014). Ainsi, il faut s'attendre à ce que le scripteur doit être en mesure de se représenter mentalement une situation exposée, de manière claire, pour ponctuer le texte. De plus, ce dernier est parfois contraint à démêler des contradictions lors de ses lectures où des auteurs experts virgulent librement, laissant place au style, plutôt que de respecter les normes (Paolacci, Bain et Dufour, 2016).

Des études recensées par Arseneau (2020) dans le cadre d'une revue systématique des recherches empiriques sur le développement de la ponctuation chez les élèves du primaire et du secondaire ont abordé, d'une part, la ponctuation dans sa dimension textuelle en établissant un lien entre des signes comme le point et la majuscule aux

connecteurs, aux alinéas et aux paragraphes (Favart et Passerault, 2009; Garcia-Debanco (2010); Rossi-Gensane et Paolacci, 2016). D'autre part, ces études ont abordé cette dernière dans sa dimension syntaxique, par exemple la virgule à l'intérieure d'une phrase (Chenu et Ailhaud, 2016; Rossi-Gensane et Paolacci, 2010).

Par ailleurs, la perspective des quinze études recensées d'Arseneau (2020) variait sur différents signes et se penchait, soit sur la fréquence de l'utilisation ou sur la quantité d'erreurs liées à l'emploi de ces derniers. Parmi celles-ci, seulement cinq études ont présenté des dispositifs pour contribuer à l'apprentissage de la ponctuation. D'abord, il y a eu l'étude de Chanquoy et Fayol (1995), rapportant des résultats sur le développement de la ponctuation en comparant l'apprentissage incident ainsi que l'apprentissage implicite et explicite. Ces approches, proposées aux élèves de 6 à 9 ans, consistaient à ne pas traiter la ponctuation dans un groupe de recherche et dans le second, celle-ci était évoquée constamment. Ensuite, l'étude de Jarno-El Hilali (2014), menée auprès d'élèves de 7 et 8 ans, a montré les effets d'une démarche active de découverte sur les compétences démarcatives focalisant la fonction syntaxique des signes de ponctuation. Pour continuer, Fayol *et al.* (2014) se sont questionnés sur l'impact d'un enseignement explicite de la ponctuation basé sur la fonction textuelle des signes dans une recherche qui impliquait des élèves de 8 et 9 ans. Quant à l'étude de Colognesi et Deschepper (2014), elle s'est intéressée sur l'évolution du savoir en ponctuation dans la composition de textes d'élèves de 10 et 11 ans à la suite d'une séquence d'étayage, de travail sur le texte et de discussion centrée sur le métacognitif. Enfin, Nadeau *et al.* (2020) ont proposé dans leur étude quasi-expérimentale, menée auprès d'élèves de 10 à 14 ans, une séquence d'activités métacognitives et interactives visant la syntaxe-ponctuation en travaillant sur la phrase orale ainsi que la phrase graphique.

Les études sur la ponctuation mentionnées précédemment permettent de soulever qu'il y a eu seulement cinq dispositifs mis à l'avant pour l'apprentissage de la ponctuation. De plus, la plupart d'entre elles font état des effets à la suite d'une séquence didactique dans un groupe d'âge allant seulement de 6 à 10 ans. Parmi ces recherches, une seule s'est intéressée à la tranche d'âge de 12 et 13 ans. Pourtant, les connaissances sur des notions telles que l'usage de la virgule demeurent à consolider à ces âges (Bessonnat, 1991; MELS 2013b, 2015), surtout qu'un usage accru de ce signe, autour de l'âge de 12 ans, a été relevé par plusieurs chercheurs (Chenu et Ailhaud, 2016; Favart et Passerault, 2000; Garcia-Debanc, 2010; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016).

Or, cet usage fréquent de la virgule va de pair avec une augmentation de la quantité d'erreurs à son égard et devient le plus problématique (Boivin et Pinsonneault, 2018; Chenu et Ailhaud, 2016; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016; MELS, 2013a) en considérant aussi les résultats du MELS (2013) qui confirme que les élèves de 13 et 14 ans maîtrisent mieux la délimitation de la phrase graphique que l'usage de la virgule et que, de surcroît, ce signe est absent à 90%, des copies des élèves, lorsqu'il s'agit de détacher le complément de phrase, par exemple. En effet, selon les observations du MELS (2013b), la virgule employée pour le détachement devient l'erreur la plus fréquente au critère d'évaluation « construction des phrases et ponctuation ». Considérant ce fait, il semble nécessaire de cibler divers aspects de l'usage de la virgule. Selon le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2006) et la Progression des apprentissages au secondaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011), les aspects à développer chez des élèves du secondaire en lien avec l'usage de la virgule sont : le détachement du complément de phrase, les termes juxtaposés, les phrases coordonnées, le complément du nom et les phrases incises. C'est pourquoi nous en faisons une partie de l'objet d'étude du présent mémoire.

Enfin, il semble important d'envisager, selon Arseneau 2020, de tester davantage de dispositifs et de séquences didactiques susceptibles de contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale des élèves du secondaire en ce qui a trait à la ponctuation, puisqu'il y en a peu qui l'ont été pour cet ordre d'enseignement. Il apparaît aussi pertinent de se pencher sur des dispositifs comme l'écriture collaborative et la révision collaborative pour développer l'usage adéquat de la virgule. Celle-ci doit faire l'objet d'enseignement durant toute la scolarisation obligatoire, car elle engendre les erreurs les plus fréquentes de tous les signes de ponctuation confondus (MELS, 2019). Selon Chartrand *et al.* (1999), c'est le ponctème le plus exploité et le plus difficile à maîtriser.

1.5 Objectif de recherche

En somme, l'écriture collaborative et la révision collaborative sont fondées sur une vision socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, 1978) et implique des interactions entre les pairs ainsi que la mise en commun des connaissances. Ces approches permettent d'alléger la surcharge cognitive générée par le processus d'écriture (Garcia-Debanc, 1986). Toutefois, les recherches existantes ne renseignent pas que celles-ci favorisent l'utilisation appropriée de la virgule pour détacher, soit le complément de phrase, les termes juxtaposés, les phrases coordonnées, le complément du nom et les phrases incisives. En outre, ce signe de ponctuation constitue l'un des aspects les moins bien maîtrisés par les élèves du premier cycle du secondaire. Il serait donc nécessaire de vérifier si l'utilisation de telles approches auraient un effet positif sur l'apprentissage de la ponctuation. Dans ce contexte, la présente étude a pour objectif de mesurer les effets de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif en premier cycle du secondaire chez des élèves scolarisés en français.

1.6 Pertinences sociale et scientifique

La présente étude vise à mesurer les effets d'une approche didactique telle que l'écriture collaborative et la révision collaborative sur la maîtrise de l'utilisation de la virgule. Nous croyons que notre recherche aboutira à des données apportant un éclairage nécessaire quant à l'efficacité de ces approches pour permettre aux élèves de s'améliorer dans l'usage adéquat de la virgule. Par la même occasion, elle pourra fournir aux enseignants du français langue première des pistes d'exploitation de cette approche auprès d'élèves du niveau secondaire. Ces données seront d'autant plus importantes pour les enseignants qui, selon nos observations, semblent peu exploiter cette approche didactique. Nous pensons aussi que notre étude sur l'écriture collaborative et la révision collaborative permettra aux élèves d'apprendre à transférer leurs connaissances développées au cours des révisions collaboratives lors du passage en mode de rédactions individuelles et d'améliorer leur compétence scripturale.

Quant à la pertinence scientifique, nous espérons que notre étude apportera des données probantes qui viendront soutenir les résultats des études antérieures sur les effets de l'écriture collaborative et de la révision collaborative, surtout en ce qui a trait à l'amélioration des connaissances et habiletés linguistiques, notamment la ponctuation. Elle comblera un manque important constaté dans la littérature en apportant un regard plus approfondi sur les effets de cette pratique chez des élèves du secondaire en français langue d'enseignement.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

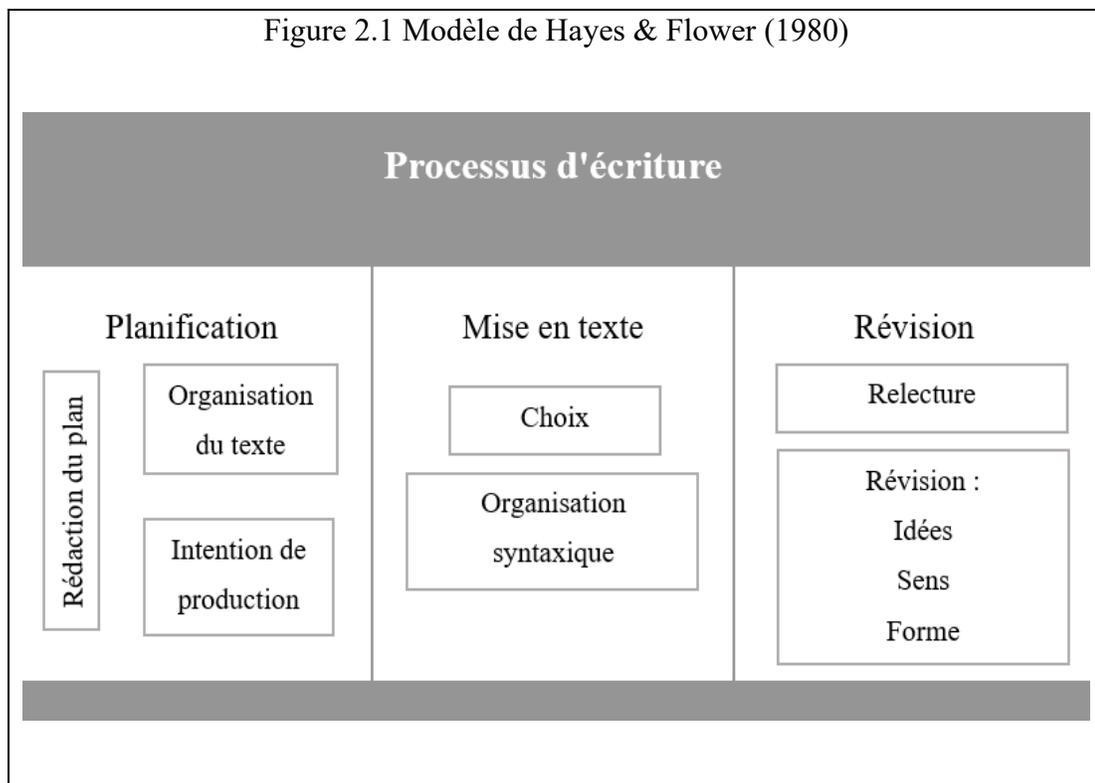
Dans ce chapitre nous présentons les concepts clés de la présente étude, soit la révision de texte (2.1), la ponctuation, notamment la composante ciblée, la virgule (2.2), l'écriture collaborative (2.3) et la révision collaborative (2.4). Ensuite, nous mettons ces concepts en relation à la lumière de modèles théoriques du processus rédactionnel, de la théorie socioconstructiviste et de résultats de recherches empiriques (2.5). Au terme de ce chapitre, nous exposons la question de recherche (2.6).

2.1 Définition des concepts centraux : révision

La révision est un concept fondamental de notre étude qui souhaite explorer l'approche de la révision collaborative dans le cadre de l'écriture collaborative. Bien que le terme « révision » en soi puisse paraître facile à définir, il ne semble pas faire consensus dans les écrits scientifiques. Étant défini différemment d'un auteur à l'autre, quelques définitions proposées par divers auteurs seront présentées pour mieux en saisir le sens et pour ensuite déterminer la définition à retenir dans le cadre de cette étude.

2.1.1 Définitions, flou terminologique et définition retenue

Le terme « révision » renvoie à l'une des étapes du processus rédactionnel qui comprend la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1980). La planification consiste à générer des idées, à organiser la structure du texte et à établir des objectifs, alors que la mise en texte conduit à reprendre ces idées générées pour en former des phrases et des paragraphes. Quant à la révision, elle permet la relecture pour modifier le texte ou pour corriger des erreurs.



Hayes et Flower (1980) désignent le titre de sous-processus à la révision comme c'est le cas pour la planification et pour la mise en texte. Selon certains auteurs (Hayes et Flower, 1980; Piolat, 1997), l'objectif du sous-processus de la révision est d'améliorer un texte rédigé préalablement. Hayes et Flower (1980) précisent aussi que la révision

survient généralement après l'étape de mise en texte, mais qu'elle peut être récursive tout en poursuivant les sous-processus de planification et de mise en texte tout au long de la rédaction.

Le terme « révision » est associé à la traduction de trois termes distincts en anglais : *reviewing*, *revision* et *revising* (Heurley, 2006). Ces termes ont un sens différent selon l'auteur qui les utilise. Ainsi, selon Hayes et Flower (1980), *reviewing* signifie le réexamen d'un texte ou d'un passage sans nécessairement apporter des corrections, alors que *revision* est employé dans le sens de réexaminer un texte pour l'améliorer sans toutefois changer le texte original (Hayes *et al.*, 1987) afin de différencier la révision de la réécriture où le texte peut changer d'un brouillon à l'autre. *Revising*, pour sa part, consiste à revenir sur le texte en exécutant des modifications ou des corrections (Piolat, 1997). À la lumière de ces précisions, il est possible d'identifier le terme *revising* comme terme équivalent au terme « révision » en français qui « est utilisé pour désigner l'apport d'une modification à un texte déjà écrit » (Heurley, 2006, p. 12).

Si, de façon générale, pour certains auteurs (Crinon *et al.*, 2008), réviser un texte consiste à le rendre conforme aux normes linguistiques, pour d'autres (Blain, 1996; Turgeon *et al.*, 2020), ce sens correspondrait au terme de la correction de textes et non à l'acte de réviser. À l'instar de Chartrand (2013), les auteures Turgeon, Tremblay et Gagnon (2020) associent la révision à l'action de comparer le texte écrit à celui qui était envisagé afin de déceler des erreurs, des difficultés ou des manques, pour ensuite y apporter une amélioration en faisant des modifications. En ce sens, nous comprenons que le scripteur part d'une relecture de son texte en premier lieu afin de poser un diagnostic du texte écrit. Puis, il le compare au texte qu'il veut écrire tout en gardant en tête le texte attendu selon la consigne, pour finalement y découvrir les problèmes liés à la rédaction. Ces étapes devraient amener le scripteur à modifier son texte dans le but de l'améliorer.

Quant à Hayes (1996), la révision est considérée comme un processus composite formé de plusieurs sous-processus et d'une structure orienté par un objectif – améliorer le texte – qui actionne la mise en œuvre des sous-processus à un moment précis et dans un ordre prédéterminé. Finalement, Roussey et Piolat (2005), partageant une vision similaire à celle de Hayes (1996), affirment que la révision n'est plus seulement une activité menant à revenir sur le texte afin de l'améliorer, mais qu'elle est plutôt, au même titre que la planification, une des composantes du contrôle de la rédaction qui peut « remplir différents rôles (vérification ou programmation) et porter sur différents niveaux (révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus) [...] » (p. 358). Ainsi, pour ces auteurs, le processus de la révision contribue à la vérification et l'amélioration de la rédaction finale, tout en assurant aussi le contrôle des autres processus (la planification des buts, la programmation des traitements, etc.). De surcroît, la révision peut remplacer un processus défaillant qui pourrait être causé par un manque de planification ou autre.

Dans le cadre de la présente étude, nous retenons que la révision peut être définie comme un sous-processus récursif du processus rédactionnel, dont l'objectif est d'améliorer le texte (Hayes et Flower, 1980, 1986). Dans notre compréhension, cette amélioration comprend également l'acte de le mettre en rapport avec les normes de l'écrit (Crinon *et al.*, 2008), notamment la ponctuation. Or, afin d'approfondir la compréhension de ce concept, nous exposons des modèles théoriques du processus rédactionnel.

2.1.2 Modèles du processus de révision

Il existe différents modèles théoriques qui capturent le processus de révision. Nous débuterons par présenter celui de Hayes et Flower (1980) qui a influencé les modèles

subséquents. Hayes et Flower (1980) ont proposé un modèle dans lequel le terme « réexamen » (*reviewing*) est utilisé pour désigner celui de révision. Dans ce modèle, Hayes et Flower (1980) présentent le sous-processus de lecture ainsi que le sous-processus d'édition qui, par ailleurs, est une étape où le scripteur est amené à relire ses écrits, à déceler automatiquement et à corriger diverses erreurs, et ce, autant dans la planification que dans la mise en texte (Hayes et Flower, 1980). Ainsi, il est possible de dénoter une certaine itérativité du processus de révision selon Hayes et Flower (1980), puisque les sous-processus de lecture et d'édition peuvent être successifs et répétitifs tant que le scripteur n'a pas décidé d'y mettre un terme.

Le second modèle exploré dans notre étude est celui de Kellogg (1996). Dans ce modèle, la révision n'est pas considérée comme une activité, mais plutôt comme un système de contrôle (lire et éditer). Ce modèle postule un sous-processus de contrôle décomposable en deux sous-processus, soit de lecture et d'édition (correction). Le sous-processus de lecture permet de relire et de vérifier un texte transcrit, alors que le processus d'édition sert à apporter des corrections. Dans ces sous-processus, les composants lire et éditer sont en interaction avec le système de formulation et le système d'exécution (Kellogg, 1996). Tel que spécifié par l'auteur du modèle (Kellogg, 1996), le système de formulation (planifier et traduire) est formé du processus de planification qui consiste d'abord à déterminer les objectifs, puis à trouver et à organiser l'information requise pour les réaliser. Ce même système contient aussi le processus de conversion (*translating*) donnant lieu à la transformation des idées en structures linguistiques. Quant au système d'exécution (programmer et exécuter), il représente la réalisation des écrits par un acte de motricité. Les interactions entre ces composants et ces systèmes sont prises en charge par la mémoire de travail permettant au scripteur d'apporter les corrections requises. En effet, c'est la mémoire de travail où les informations sont stockées qui rend la phase de révision opérationnelle permettant d'effectuer les corrections nécessaires (Roussey et Piolat, 2005).

Ainsi pour réviser, la mémoire de travail emmagasine simultanément des informations qui sont associées à des connaissances cognitives ou métacognitives et fait appel aux stratégies de révision (Roussey et Piolat, 2005). Entre autres, l'apport de connaissances sur le schéma textuel a permis aux scripteurs de dix ans de mieux réviser et de mieux corriger (Roussey et Piolat, 1991). Selon Roussey et Piolat (1991), le fait que ces scripteurs avaient déjà des informations sur le schéma textuel avant l'exécution de la tâche de révision leur permettait d'effectuer les corrections en simultanéité, autant sur des erreurs de natures textuelles que sur la cohérence du texte. Autrement dit, si ces réviseurs avaient été dépourvus de ces connaissances et de stratégies, ils auraient corrigé d'abord des erreurs textuelles et ensuite, après une seconde lecture, la cohérence.

Pour Alamargot et Chanquoy (2001) la révision consiste à poser des actions pour amener un texte vers un niveau différent avec des intentions de communication et avec un effort mental pour aboutir à certains effets ou résultats. Dans leur définition de la révision, il est à remarquer que ces auteurs mentionnent les dimensions à considérer dans l'activité de la révision, soit le coût cognitif et ses effets. Nous avons, d'ailleurs, souligné dans le chapitre *Problématique* que la révision est exigeante cognitivement, car cette étape nécessite la mobilisation des connaissances linguistiques, textuelles et métalinguistiques simultanément, ce qui pourrait entraîner une surcharge et affecter le rendement de la révision.

En conclusion, nous retenons que la révision dépendrait d'un système de contrôle distinctif muni de traitements liés à l'évaluation et à la correction (Kellogg, 1996). Ce système de contrôle (lire et éditer), responsable du traitement de l'évaluation et de la correction d'un texte dans le processus d'écriture, interagit avec le système de formulation (planifier et traduire) et avec celui de l'exécution (programmer et exécuter) assurant ainsi la réalisation des corrections nécessaires sur les erreurs de formulation, d'accord, d'orthographe et de ponctuation (Roussey et Piolat, 2005).

2.2 Ponctuation : définition et utilité

La ponctuation est un ensemble organisé de signes visuels ou de codes graphiques retrouvés dans le texte écrit et qui contribuent à compléter l'information alphabétique (Catach, 1980). Catach (1980) complète sa définition en précisant que les signes de ponctuation peuvent être nommés « ponctèmes » lorsqu'ils sont qualifiés d'unités à deux faces constituées par le signe matériel avec une fonction prosodique, syntaxique ou sémantique. Grevisse et Goose (1993), quant à eux, font un parallèle avec l'oralité en postulant que certains signes de ponctuation, dans un texte destiné à être lu à voix haute, ont pour rôle d'indiquer des pauses et des variations de la pente intonative ou de marquer des coupures et des liens à l'oral.

Enfin, la ponctuation, c'est aussi un regroupement de signes ou de marques (Fayol *et al.*, 2014) dans un système hiérarchisé qui a pour rôle de séparer et d'organiser les parties d'un discours (Catach, 1994 ; Fayol, 1989). La hiérarchie du système est classée selon l'intensité de chaque signe à commencer par l'alinéa, le point, le point-virgule, la virgule ainsi que l'absence de signe, et elle s'inscrit dans trois fonctions distinctes de la ponctuation : prosodique (lié à l'oral), syntaxique (lié à la grammaire) et sémantique (lié à la compréhension [Favart et Passerault, 2000; Jarno-El Hilali, 2014]).

Selon la conception des auteurs pour qui la ponctuation a une fonction prosodique (Bescherelle, 1992; Doppagne, 1998 ; Grevisse et Goose, 1993; Riegel *et al.*, 2018), celle-ci aurait une valeur pausale et mélodique. Cette thèse précise que la virgule, le point et le point-virgule sont avant tout des signes pausaux, tandis que le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension, les parenthèses, les crochets, le tiret et le trait sont plutôt des signes mélodiques. Toutefois, ces ponctèmes peuvent revêtir le statut à la fois pausal et mélodique. De nombreux grammairiens (Bescherelle, 1992; Doppagne, 1998 ; Grevisse et Goose, 1993; Riegel *et al.*, 2018),

ayant adopté ce concept, stipulent que les signes de ponctuation permettent au lecteur d'entendre diverses variations vocales ou intonatives et de remarquer différentes durées des pauses ou des silences séparant les éléments du texte. Au-delà de ces valeurs mélodique et pausale, la fonction communicative (Védénina, 1980) ainsi que la fonction respiratoire (Pétillon-Boucheron, 2002) ont aussi été attribuées à la ponctuation. Depuis, peu importe la formulation pour la qualifier, la ponctuation maintient sa fonction prosodique par son influence sur l'oralisation (permet un meilleur discours) et son apport pour la lecture (permet une meilleure compréhension) (Riegel *et al.*, 2018).

Or, si pour certains auteurs la fonction prosodique domine (Bescherelle, 1992; Doppagne, 1998; Grevisse et Goose, 1993; Riegel *et al.*, 2018), pour d'autres (Chartrand *et al.*, 1999; Chenard *et al.*, 1998), c'est la fonction syntaxique qui prévaut. La position défendue par ces auteurs s'explique par le rôle qu'entretient la fonction syntaxique dans laquelle les signes de ponctuation constituent des marqueurs de relation appliquant la démarcation des segments de phrases. Ils soutiennent que cette approche, utilisée pour la séparation entre les mots, les phrases et les subdivisions du texte, mettrait en évidence sa structure et en faciliterait la compréhension. Afin de dégager une meilleure vue d'ensemble du rôle syntaxique de quelques signes de ponctuation, il convient de retenir les spécifications de Tournier (1980) pour qui l'utilisation du blanc, de l'apostrophe ou du trait d'union est d'abord attribuée à la séparation des mots. Ensuite, les ponctèmes tels que la virgule, le deux-points, le point-virgule ou les guillemets servent à délimiter les constituants de la phrase, tandis que la majuscule, le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation ou les points de suspension servent à la séparation interphrastique. Enfin, l'alinéa est utilisé pour la délimitation métaphrastique.

Un signe de ponctuation peut avoir également une fonction sémantique dans une phrase. En effet, il peut en modifier le sens et permettre différentes interprétations. D'après Catach (1994), quel que soit le signe de ponctuation, celui-ci est porteur d'une charge sémantique. En prenant cette fonction, les signes de ponctuation permettent de différencier des phrases présentant des éléments identiques, mais de structures syntaxiques distinctes par le découpage de celles-ci en unité de sens, soustrayant ainsi toute ambivalence (Chartrand *et al.*, 1999). Ces propos sont illustrés dans l'exemple suivant et démontrent comment l'explication d'une même séquence peut différer selon le signe de ponctuation utilisé: « *Le capitaine de l'équipe a déclaré : 'L'entraîneur a su motiver tous ses joueurs.'* » et « *'Le capitaine de l'équipe, a déclaré l'entraîneur, a su motiver tous ses joueurs.'* » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 277). Dans le premier cas, c'est le capitaine qui fait une déclaration, alors que dans le second, c'est plutôt l'entraîneur qui le fait.

Cette recension des définitions sur la ponctuation permet de mettre en évidence le manque de consensus entre les auteurs quant à la définition de la ponctuation et à sa fonction principale de celle-ci. Malgré ce constat, nous pensons que la fonction syntaxique est étroitement liée à celle sémantique, étant donné que l'interprétation sémantique dépend de la structuration syntaxique établie par l'usage de différents ponctèmes. Par ailleurs, nous croyons également que la fonction prosodique peut être une avenue à explorer puisque la lecture à voix haute est une stratégie pouvant aider à repérer des erreurs (Chartrand, 2013; Marin et Lavoie, 2020). Nous avançons donc que lors de la révision collaborative cette stratégie serait bénéfique, par l'entremise de certaines pauses faites de manière instinctive ou par connaissances syntaxiques (Schreiber, 1980) pendant la lecture à voix haute, car elle faciliterait le repérage d'endroit requérant possiblement un signe de ponctuation dans le texte. Pour ces raisons, nous retiendrons la définition proposée par plusieurs auteurs (Catach, 1980, 1994; Favart et Passerault, 2000; Jarno, 2014), qui définissent la ponctuation comme

un ensemble de signes ou de marques (Fayol *et al.*, 2014) visuelles d'organisation et de présentation ayant des fonctions prosodique, syntaxique et sémantique.

2.2.1 Usages de la virgule

Parmi les constituants de la ponctuation, la virgule est le signe le plus exploité et le plus complexe à maîtriser (Chartrand *et al.*, 1999). Ce signe de ponctuation donne des indications visuelles à propos d'éléments linguistiques et répond aux besoins de ces unités tant en ce qui a trait aux mots qu'au texte (Jaffré, 1991). Dans la fonction prosodique, la virgule aurait une valeur pausale par le fait qu'elle peut représenter les silences (des courtes pauses) séparant certains éléments du texte (Doppagne, 1998; Riegel *et al.*, 2018). Quant à sa fonction sémantique, celle-ci facilite la compréhension sur le sens du ou des mots (Catach, 1994; Colignon, 1993), voire le sens de la phrase (p. ex. : *Ophélie ne se présentera pas, comme elle l'a dit.* Cette phrase indique qu'Ophélie a dit qu'elle ne se présentera pas et elle ne s'est pas présentée. *Ophélie ne se présentera pas comme elle l'a dit.* Cette version précise qu'Ophélie s'est présentée, mais pas de la façon qu'elle avait annoncée). Enfin, dans sa fonction syntaxique, elle joue le rôle de séparateur ainsi que de marqueur de relation pour délimiter les constituants de la phrase (Catach, 1980; Tournier, 1980). La virgule est, en effet, un signe de ponctuation nécessaire au détachement, à la juxtaposition, à la coordination et à l'effacement (Chartrand *et al.*, 1999).

De plus, l'utilisation adéquate de la virgule pour le détachement a lieu lorsqu'il s'agit d'un complément de phrase placé au début de la phrase (p. ex. : *Tous les jours, l'enfant admirait la voiture électrique.*), entre le sujet et le prédicat (p. ex. : *L'enfant, tous les jours, admirait la voiture électrique.*) ou à l'intérieur du prédicat (p. ex. : *L'enfant admirait, tous les jours, la voiture électrique.*). Le détachement par la virgule est requis aussi lorsqu'un complément du nom ou du pronom est placé directement après le nom (p. ex. : *Le chef d'orchestre, qui a ressenti un malaise, a quitté les lieux.*) ou le pronom

(*Celle-ci, bouche bée, ne répondit pas à la réplique cinglante!*), mais également lorsqu'il est placé devant le nom ou le pronom en début de phrase (p. ex. : *Déboussolé, Charles se dirigea vers la sortie* ou *Exténué, son frère l'enferma dans sa chambre.*) ou à la fin de celle-ci (p. ex. : *Le voyageur éteignit l'écran, scandalisé.*). Pour continuer, la virgule sert à marquer le détachement lorsqu'un groupe est mis en emphase (p. ex. : *La science, elle m'impressionnera toujours!*). Il est aussi question de ce procédé dans une phrase incisive (p. ex. : *Il était présent, confirme le témoin, lors du crime.*) et dans une incidente (p. ex. : *Le stade olympique, tous en conviennent, est un éléphant blanc.*) ainsi que dans un contexte d'apostrophe servant à interpeller quelqu'un (p. ex. : « *Léonie, arrête de mentir!* »). Toutefois, la virgule ne peut pas être utilisée pour séparer le sujet du groupe verbal (GV) le suivant immédiatement (p. ex. : *Tous ces réalisateurs, rêvent à la Palme d'or du Festival de Cannes.*) ni pour isoler le verbe de son complément qui est juste après (p. ex. : *Tous ces réalisateurs rêvent, à la Palme d'or du Festival de Cannes.*)

Quant à la juxtaposition (Chartrand *et al.*, 1999), la virgule est utilisée pour séparer des groupes juxtaposés qui occupent la même fonction syntaxique. Il sépare ainsi des sujets de phrases (par exemple : *Le cassis, le citron, le kiwi et le litchi sont des fruits riches en vitamine C*), des verbes (par exemple : *les athlètes courent, sautent, nagent et rampent pendant la compétition.*), des compléments directs du verbe (par exemple : *L'apprenti ajouta une goutte d'eau, un sachet de thé, de la poudre rose et de la gelée royale.*), des attributs du sujet (par exemple : *La peinture était craquée, déchirée et brûlée par endroit.*), des compléments du nom (par exemple : *L'artiste a reçu une boîte de bonbons, de chocolats et de noix.*) et des compléments de phrase (par exemple : *Chaque jour de la semaine, après l'école, Marie-Ange va chercher sa sœur.*). Enfin, la virgule peut également servir à juxtaposer des phrases (par exemple : *Elle pleurait son passé, elle riait du présent, elle appréhendait le futur.*) et des subordonnées (par

exemple : *Bien qu'il ne pense plus à elle, ne la regarde plus et ne lui parle plus, elle l'aime toujours.*).

Concernant la coordination, la virgule est utilisée avec des coordonnants, soit la conjonction (*car, c'est-à-dire, donc, mais, etc.*) ou l'adverbe (*cependant, en effet, en conséquence, néanmoins, toutefois, etc.*). La règle précise qu'une virgule est généralement placée devant les coordonnants, mais que celle-ci les suit immédiatement lorsqu'ils sont en début de phrase (Chartrand *et al.*, 1999). Les exemples ci-après illustrent ces propos :

Elle ferme les persiennes, car le soleil l'éblouit.

Le colonel a retiré ses troupes. Toutefois, il n'a pas dit son dernier mot.

La règle sur la coordination stipule également que la virgule peut séparer deux phrases coordonnées par *et* ou par *ou* dans les situations servant à distinguer les phrases coordonnées et les groupes de mots coordonnés, et de même que lorsqu'il s'agit d'une opposition ou d'une conséquence marquée par un coordonnant. Cependant, la virgule est omise devant un coordonnant dans le cas où celui-ci est accompagné d'une virgule le suivant (Chartrand *et al.*, 1999). Voici des exemples clarifiant ces règles:

Doris a pris ses clés, ses gants et son sac, et elle a filé vers la sortie.

Tu te plains sans arrêt, et rien ne change.

Ils doivent réussir l'examen, ou ils ne seront pas admis.

C'est bien de perdre du poids mais, selon moi, il y a une limite!

Dans le procédé de la coordination, la virgule sert aussi à isoler un groupe explicatif (*à savoir, c'est-à-dire, soit, voire, etc.*). Dans de tels cas, ce signe de ponctuation est alors placé avant les coordonnants. Néanmoins, il faut omettre la virgule entre deux groupes coordonnés par *et, ou, ni*. Les exemples suivants démontrent ces règles :

L'avion décollera dans trois heures, c'est-à-dire à 19h.

Ni elle ni moi ne participerons à ce concours.

La fonction syntaxique de la virgule s'arrête avec le dernier procédé, celui de l'effacement dans une phrase coordonnée. Afin d'éviter la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots dans une phrase coordonnée, la virgule est employée pour remplacer le mot ou le groupe de mots escamoté (Chartrand *et al.*, 1999), par exemple : *Sa sœur lui a offert un vélo et son cousin, une tablette intelligente.*

La présentation de l'utilisation de la virgule dans les quatre cas de figure, soit le détachement, la juxtaposition, la coordination et l'effacement, nous permet de préciser ce qui est retenu pour les besoins de notre étude. Ainsi, dans l'optique d'évaluer les effets de la révision collective sur l'utilisation adéquate de la virgule, nous tiendrons compte uniquement des règles déjà apprises durant leur parcours scolaire au moment de l'expérimentation. À cet effet, la vérification d'ouvrages de référence ministériels comme le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2006) et la Progression des apprentissages au secondaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011) nous a permis de cibler cinq aspects dans le présent mémoire quant à l'usage adéquat de la virgule. De plus, selon plusieurs études (Boivin et Pinsonneault, 2018; Chenu et Ailhaud, 2016; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016), certains de ces aspects sont les plus récurrents en usage et en quantité d'erreurs.

Le premier aspect visé dans notre recherche concerne l'usage de la virgule pour isoler le complément de phrase en tenant compte seulement lorsque celui-ci est au début de la phrase (p. ex. : *Partout dans le pays, on entend des histoires fantastiques sur les hobbits.*) ou au milieu de la phrase (p. ex. : *Les fugitifs, jusqu'à la nuit, ont attendu l'embarcation.*). Le second aspect porte sur l'usage adéquat de la virgule pour séparer les termes juxtaposés qui ont la même fonction et la même structure (p. ex. : *Le sorcier*

trouva le manuscrit, la plume, l'ancre et la poudre.). Quant au troisième aspect, il est question de séparer des phrases coordonnées en marquant la virgule devant « car » et « mais » (p. ex. : *Le voleur ne peut pas démarrer, car il n'y a plus de carburant. Il décide d'abandonner le véhicule, mais l'intensité de la neige le rend hésitant.*). Le quatrième aspect consiste à placer la virgule pour détacher un complément du nom (p. ex. : *Karl, un adolescent intrépide, aime défier le danger.*). Enfin, le dernier aspect repose sur l'usage de la virgule lorsqu'elle sert à détacher une phrase incise contenant un verbe de parole (p. ex. : « *C'est au sous-sol* », *chuchota le détective.*). Ce sont donc sur ces cinq aspects que nous nous baserons pour évaluer les effets de la séquence d'enseignement sur l'usage de la virgule dans le présent mémoire.

2.2.2 Apprentissage de la ponctuation

L'apprentissage de la ponctuation représente un défi cognitif sur différents plans. D'abord, le scripteur doit avoir une capacité d'abstraction sur le plan énonciatif afin d'être en mesure de se représenter une situation décrite en se construisant « un modèle mental » à partir de la nature et du degré de liaison entre les informations précises, comme des éléments décrits ou des actions, pouvant être transposées sous forme de ponctèmes (Fayol *et al.*, 2014). Cela signifie que le scripteur peut, par exemple, associer la virgule à des informations fortement liées comme dans une énumération d'actions dans un récit (p. ex. : *Il marchait, rampait, grimpait et courait dans toutes les allées.*).

Ensuite, sur le plan syntaxique, le scripteur doit maîtriser un nombre considérable de règles grammaticales de ponctuation (Arseneau, 2020; Jaffré, 1991). En effet, il doit assimiler plusieurs notions sur les façons et les raisons de ponctuer dans une phrase graphique, syntaxique ou complexe. Par exemple, le scripteur doit savoir comment délimiter la phrase graphique avec une majuscule et un signe de fin de phrase, soit le point, le point d'exclamation ou le point d'interrogation (Arseneau, 2020). Non

seulement le scripteur doit savoir comment les règles de ponctuation fonctionnent dans la langue, mais il doit aussi apprendre à mémoriser les règles rattachées à certains signes de ponctuation (Tanguay, 2006) tels que la virgule, entre autres devant les conjonctions de coordination « mais » (p. ex. : *Sa main tremblait, mais il parvint à attraper la corde.*) et « car » (p. ex. : *Il devait se dépêcher, car l'explosion était imminente.*).

Pour comprendre l'apprentissage de la ponctuation, Arseneau (2020) a réalisé une revue systématique de recherches empiriques. Quinze études ont été recensées à ce sujet pour documenter le développement de la ponctuation chez les élèves du primaire et du secondaire. La chercheuse a identifié, à la suite des analyses des 15 études, trois stades du développement de la ponctuation. Le premier stade se situerait vers l'âge de 6 à 9 ans où il est précisé que la connaissance des signes de ponctuation est limitée et que l'usage principal, avec une certaine difficulté, à ces âges est la majuscule et le point. Quant au second stade, il est situé à l'âge de 10 ans (Favart et Passerault, 2000) et il se démarque par une augmentation de l'utilisation de la virgule (Chenu et Ailhaud, 2016; Favart et Passerault, 2000; Garcia-Debanc, 2010; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016). La virgule est alors employée soit pour juxtaposer deux phrases syntaxiques ou pour détacher un élément dans la phrase syntaxique, et il est possible de remarquer que la phrase graphique est en voie de se consolider (Arseneau, 2020). Enfin, le troisième stade est associé au groupe d'âge de 13 à 17 ans, où une progression de la classification des signes de ponctuation est distinguée (Favart et Passerault, 2009). En outre, d'après l'hypothèse d'Arseneau (2020), fondée sur les études de Bessonnat (1991) et de Rossi-Gensane et Paolacci (2016), d'autres signes de ponctuation qui étaient moins usuels avant l'âge de 13 ans comme le point-virgule, les points de suspension, le point d'interrogation, les deux-points sont de plus en plus fréquents et maîtrisés, conduisant vers un marquage plus subtil. À l'égard de ces constatations, il est possible de

comprendre que plus un scripteur avance en âge, plus il a des connaissances cumulées sur la ponctuation lui permettant ainsi une meilleure maîtrise de l'usage de celle-ci.

2.2.3 Études empiriques sur l'enseignement de la ponctuation

Des recherches montrent que les élèves du premier cycle du secondaire ont des connaissances en grammaire s'avérant peu opérationnelles (Boivin, 2009) et que l'enseignement de la ponctuation demeure un « parent pauvre de l'enseignement du français » (Chartrand, 2009, p. 282). En Belgique, les manuels ou l'enseignement de cet aspect grammatical demeurent peu explicites se limitant à des réflexions sur des connaissances déclaratives (Colognesi et Deschepper, 2014) comme connaître par cœur la notion de détacher un complément de phrase par la virgule sans pouvoir transformer cette règle en savoir procédural ou conditionnel, c'est-à-dire sans en être capable de l'appliquer à l'écrit.

Selon le rapport du ministère de l'Éducation du Québec (2012), la ponctuation se trouve parmi les critères les moins réussis par les élèves tant au primaire qu'au secondaire. Des études datant des années 90 jusqu'aux plus récentes ont fait un constat semblable concernant les difficultés relatives à la maîtrise de la ponctuation. C'est notamment le cas de l'étude longitudinale de Chanquoy et Fayol (1995) révélant un dysfonctionnement chez les jeunes de 6 à 9 ans avec la segmentation des phrases graphiques dans l'utilisation prépondérante de la majuscule et du point. Bien que ces signes soient souvent employés de manière erronée, les chercheurs ont remarqué que leur utilisation ne se fait pas de façon aléatoire ni de façon phrastique, mais qu'elle dépend du niveau scolaire et probablement du type de texte envisagé, soit descriptif ou narratif dans le contexte de l'étude présentée. À cet effet, les auteurs présument que l'usage de la ponctuation serait influencé par le type de texte proposé entraînant une

utilisation privilégiée de connecteurs au lieu de signes. Pour comprendre le phénomène en ce qui a trait à la complexité de la maîtrise de la ponctuation, Chanquoy et Fayol (1995) ont aussi proposé, dans une perspective exploratoire, un apprentissage « dirigé » (apprentissage explicite et implicite) systématique et précoce versus un apprentissage incident de cet aspect grammatical. Ainsi, un groupe se trouvait constamment exposé à un enseignement « dirigé » de la ponctuation, alors que pour le groupe témoin, celle-ci n'était pas mentionnée. Les résultats rapportés, à cet effet, ont dévoilé que les jeunes participants de cette tranche d'âge (6 à 9 ans) ayant reçu un enseignement explicite sur la ponctuation n'en font pas un usage abusif, au contraire, ils les utilisent moins, tout en recourant à un marquage plus normé. Autrement dit, il y a possiblement une situation de « sous-ponctuation » (Béguelin, 2000), mais le peu d'usage de cet aspect est utilisé selon les règles apprises.

Rossi-Gensane et Paolacci (2016) abondent dans le même sens en ce qui concerne la quantité d'erreurs multiples en lien avec la segmentation des phrases graphiques des scripteurs de 6 à 7 ans et parlent d'un manque de ponctuation en soulevant, par exemple, que le point n'est pas suivi d'une majuscule. Cette spécificité de « sous-ponctuation » (Béguelin, 2000) est attribuable, en revanche, aux scripteurs de 8 à 9 ans par Garcia-Debanc (2010) qui a observé ce phénomène chez les faibles scripteurs de 9 ans. Les connecteurs (i.e., *et*, *mais* ou *après*) sont aussi utilisés par ces élèves pour pallier le problème de la délimitation de la phrase graphique ou syntaxique, comme dans l'extrait suivant écrit par un élève de 8-9 ans fourni par l'auteur : « *il grandisai de plus en plus. et sa queue se rétrahissai 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.* ». Il est ainsi possible de déduire que la sous-ponctuation ne se limite pas au groupe d'âge de 6 à 7 ans, mais qu'elle peut perdurer pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage allant jusqu'à 9 ans et peut-être plus tard.

Les scripteurs du groupe d'âge 10 à 15 ans éprouvent des difficultés relatives, entre autres, à l'usage adéquat de la virgule. D'après Chenu et Ailhaud (2016) ainsi que d'autres chercheurs (Favart et Passerault, 2000), il y aurait une augmentation significative de l'utilisation de la virgule et une fréquence d'erreurs répétitives sur son emploi chez cette population. Chenu et Ailhaud (2016) ont relevé un plus grand taux d'erreur (24,7%) sur la juxtaposition des phrases syntaxiques sans recours à la virgule ni aux connecteurs chez les plus jeunes (10 à 11 ans), mais elle demeurerait la catégorie la plus fréquente pour toutes les catégories d'âge confondues.

L'usage accru de la virgule a aussi été analysé par Rossi-Gensane et Paolacci (2016) chez les scripteurs de 12-13 ans. Ces auteures considèrent la fréquence d'utilisation comme une forme d'appropriation en progrès, quoique parfois un peu excessif. En effet, d'une part, elles ont relevé dans leur étude des indications de marquage de la virgule de manière appropriée pour le détachement d'éléments à l'intérieur de la phrase syntaxique (le complément de phrase et le complément du nom) dans un récit narratif rédigé par ces scripteurs. D'autre part, elles ont constaté dans la même tranche d'âge une surexploitation de la virgule entre les phrases syntaxiques qui peut se justifier, en reprenant l'hypothèse de Besonnat (1991), par la crainte du scripteur d'une coupure dans l'inspiration pendant la rédaction en y apposant un point au lieu d'une virgule. Bien que la « surjuxtaposition », ainsi nommée par Rossi-Gensane et Paolacci (2016), ait été documentée, il n'est pas possible d'apporter davantage de précisions quant à la fréquence de ce phénomène en raison des données quantitatives non fournies dans l'étude. Toutefois, les observations en ce qui a trait à la présence de la virgule en croissance concordent avec les études précédentes qui suggèrent que l'utilisation de ce signe connaît une augmentation à partir de l'âge de 10 ans (Chenu et Ailhaud, 2016; Favart et Passerault, 2000).

Plus près de nous, au Québec, Boivin et Pinsonneault (2018) ont également constaté les difficultés relatives à la maîtrise de la ponctuation. Les résultats de leur étude ont démontré que les erreurs de ponctuation sont significativement plus nombreuses dans les écrits d'élèves du primaire et du secondaire, dépassant même les erreurs d'orthographe grammaticale. Les erreurs de ponctuation ont été calculées par leur fréquence aux 100 mots dans 969 textes recueillis du corpus des épreuves finales en 2010 des élèves de la 4^e et de la 6^e année du primaire ainsi que ceux du 2^e et du 5^e secondaire. Dans l'ensemble du corpus, les erreurs les plus nombreuses portent sur l'absence d'une virgule pour isoler un complément dans la phrase syntaxique ou sur l'usage erroné tel qu'illustré dans l'exemple suivant tiré des textes d'élèves : « *Il était tellement énervé, qu'il tomba en courant* », (Boivin et Pinsonneault, 2018, p. 59). L'hypothèse des chercheuses concernant la maîtrise de la ponctuation repose sur le fait que celle-ci est tributaire de la syntaxe de la phrase et par conséquent, son utilisation correcte nécessite de posséder une capacité d'analyse de la phrase, d'identification des constituants ainsi que de manipulation (déplacement et ajout) dans la phrase. En somme, la maîtrise de la ponctuation pourrait exiger une connaissance et une maturité syntaxique (Boivin et Pinsonneault, 2018).

Dans la lignée des études sur la ponctuation qui présentent une approche pour améliorer l'apprentissage de la ponctuation, nous avons déjà abordé celle de Chanquoy et Fayol (1995) qui, en plus de documenter l'utilisation de la majuscule et du point, a comparé l'apprentissage « dirigé » (explicite et implicite) à l'apprentissage incident. Les résultats d'études mettant à l'essai des approches portant sur le développement de la ponctuation ont permis aux auteurs d'affirmer que les participants exposés à l'apprentissage explicite et implicite ne font pas de « surponctuation » et que d'emblée, ils en font un usage plus normé.

Après une période vicennale, soit en 2014, Fayol et ses collaboratrices Carré et Simon-Thibault se sont questionnés sur les effets d'un enseignement bref, systématique et uniquement explicite de la ponctuation basé sur la fonction textuelle des ponctèmes, soit l'alinéa, le point, la majuscule et la virgule auprès d'élèves de 8 et 9 ans. De manière globale, l'enseignement explicite de la ponctuation s'appuyait sur des textes élaborés avec des thèmes précis comme sur le déroulement d'une sortie à la mer ou sur la description d'un domicile. Afin de faire ressortir la hiérarchie des segmentations dans chacun des textes, les découpages dans le temps ou l'espace correspondaient aux signes ciblés, par exemple : l'alinéa est associé aux changements de jours ou d'étage dans une demeure; le point suivi de la majuscule correspond aux passages des demi-journées, ainsi de suite. À partir de ces textes, l'enseignement était centré sur l'observation, l'explication et la justification des signes de ponctuation et leur nature en rapport avec les changements dans le temps ou l'espace. À la suite de ce procédé, une copie de ces textes dépourvus de ponctèmes était remise aux élèves afin qu'ils les reconstituent à l'instar de la version originale présentée lors de l'enseignement explicite. Les résultats rapportés par Fayol *et al.* (2014) sont positifs à l'égard de l'approche proposée en considérant une amélioration significative dans la performance de la reconstitution de la ponctuation des textes. Cependant, les auteurs précisent que ces résultats doivent être pris avec précaution compte tenu de l'absence d'un groupe de contrôle, la durée de l'enseignement explicite étalée sur seulement quelques jours et un manque de robustesse dans l'évaluation étant donné qu'il s'effectuait sur un seul texte identique au prétest et au posttest.

Pour pallier le problème lié à la difficulté de marquer les signes selon les normes, Jarno-El Hilali (2014) suggère la démarche active de découverte fondée sur un cheminement inductif. À l'opposé de l'enseignement explicite où les règles sont fournies par le professeur, l'approche inductive pousse les apprenants à observer des phénomènes langagiers et à raisonner par induction afin de découvrir les mécanismes de la langue

par eux-mêmes en la manipulant (Chartrand, 1994). Cette démarche exige un investissement de soi dans la tâche et elle sollicite des habiletés cognitives comme observer, manipuler et identifier des caractéristiques communes (Nadeau et Fisher 2006). Ainsi, Jarno-El Hilali (2014) a engagé les participants de 7 et 8 ans dans une démarche active de découverte pour vérifier si cette approche permettait d'améliorer l'utilisation de la ponctuation. Les résultats se sont avérés positifs à l'égard de cette démarche et ont montré une amélioration significative de l'utilisation de la ponctuation au posttest portant sur le même outil d'évaluation (une dictée du même texte) donné dans un intervalle de cinq mois.

Ciblant une autre approche pédagogique, Colognesi et Deschepper (2014) ont évalué les effets d'une séquence didactique sur l'évolution de la ponctuation de 23 apprenants de 10 et 11 ans. Cette approche consistait à l'étayage des discussions métacognitives axées sur la rédaction. D'après les activités présentées dans l'étude, nous pouvons observer une forme de collaboration en équipe lorsque les apprenants sont amenés à discuter sur les textes des autres scripteurs. Colognesi et Deschepper (2014) emploient la terminologie de « confrontation » par groupe de 3 ou 4 et en grand groupe lors des échanges sur les divergences, les difficultés ou les stratégies pour marquer les signes de ponctuation, par exemple. Les auteurs ont constaté que l'étayage proposé est insuffisant pour en faire un usage opérationnel, et ce, malgré l'augmentation progressive de l'utilisation de la ponctuation par les élèves dans leur situation d'écriture finale, car cela ne signifiait pas une amélioration de la qualité du texte. Enfin, il est suggéré d'augmenter les séances d'étayage donnant aux élèves la possibilité de découvrir les règles, de les justifier afin de les réutiliser et de les transférer dans la rédaction de textes éventuels.

Une étude menée au Québec par Nadeau *et al.* (2020) sur des dispositifs pouvant aider à l'apprentissage de la ponctuation nous conduit à exposer une partie de leur rapport de

recherche. Un de ces dispositifs, conçu à la manière de la dictée de la phrase du jour, comportait six activités axées sur l'ajout de ponctèmes dans un texte n'en contenant aucun. Après avoir observé des textes ponctués, les élèves devaient justifier les ponctèmes en se basant sur les connaissances des phrases graphiques et des règles de ponctuation. Les auteures précisent que dans cette tâche, certains textes provenaient des participants, donnant ainsi lieu à une situation de révision de texte. À la fin des activités des trois dispositifs et du posttest, les auteures ont noté une amélioration significative chez les élèves de 1^{re} secondaire par rapport à leur utilisation de la ponctuation forte, soit l'emploi du point et de la virgule. Cependant, il en est tout autrement pour les élèves de 2^e secondaire, dont les résultats en ponctuation ne révèlent aucune différence significative. D'après les auteures, ces résultats s'expliquent par la petite taille de l'échantillonnage composé de deux groupes de 30 élèves et par le fait que le groupe contrôle provient du programme enrichi, alors que le groupe expérimental provient du programme régulier.

Les recherches mentionnées dans la présente section nous permettent de comprendre le développement de l'usage de la ponctuation chez les élèves du primaire et du secondaire quand des dispositifs axés sur la ponctuation ont été mis à l'essai. Dans la partie suivante, nous traitons de deux approches didactiques, soit l'écriture collaborative et la révision collaborative, qui sont au cœur de la présente étude.

2.3 Écriture collaborative : définition et fondement théorique

L'écriture collaborative est définie comme une activité de production de textes par deux individus ou plus (Dobao, 2012; Marin et Lavoie, 2020; Mohamed, 2021; Roy-Vallières et Fejzo, 2022; Sajedi, 2014; Shehadeh, 2011; Storch, 2005). De plus, Storch

(2005) spécifie que l'interaction entre les scripteurs doit demeurer active tout au long du processus de rédaction d'un texte commun, afin de considérer celui-ci comme une activité d'écriture collaborative. Pour Mohamed (2021), l'écriture collaborative se caractérise par la confrontation des points de vue, la négociation des idées ainsi que le partage des connaissances lors des interactions. En d'autres termes, l'écriture collaborative implique la présence d'une interaction active entre deux personnes ou plus, tout au long du processus d'écriture, où l'échange des idées, le partage des connaissances sont au cœur de cette collaboration pour arriver à un objectif commun, soit la production d'un seul texte.

Storch (2005) estime que le développement cognitif d'un scripteur novice survient dans l'interaction sociale avec une personne plus compétente, appelé l'expert, qui lui fournit un apprentissage approprié pour l'amener à un niveau de connaissances plus élevé. Cette assistance, communément appelée dans la littérature « échafaudage » peut aussi se développer lors d'un travail collaboratif entre les pairs (Storch, 2005) comme un certain nombre de recherches l'ont montré (Dobao, 2012; Marin et Lavoie, 2020; Mohamed, 2021; Roy-Vallières et Fejzo, 2022; Sajedi, 2014). L'écriture collaborative s'inscrit ainsi dans une perspective socioconstructiviste. Cette théorie postule que le développement cognitif se fait par l'apprentissage dans un environnement social, au contact des autres, lui permettant de développer les habiletés lorsque celles-ci sont renforcées par les connaissances d'autrui lors des échanges (Vygotski, 1978). En parallèle, Legendre (2008) souligne que les rapports sociaux donnant lieu au dialogue, à la négociation des points de vue et à la gestion des conflits lors des interactions ont un impact sur l'acquisition des savoirs. Autrement dit, la participation active d'un individu en interaction avec celle d'un autre lors du processus d'apprentissage lui permettrait de s'approprier des connaissances et, entre autres, de les appliquer seul par après (Mohamed, 2021; Storch, 2005). Nous supposons que ces éléments sont présents dans le cadre de l'écriture collaborative, qui est basée sur un travail collaboratif entre

deux individus ou plus, d'où émergent l'interaction ainsi que la coconstruction des connaissances (Storch, 2005).

2.3.1 Études sur les effets de l'écriture collaborative

Il semble que l'acquisition des connaissances lors de ces échanges verbaux dans le cadre de l'écriture collaborative conduise à l'amélioration de la qualité des textes écrits. À ce propos, différentes recherches (Storch, 2005; Shehaded, 2011; Dobao, 2012; Sajedi, 2014; Marin et Lavoie, 2020; Mohamed, 2021; Roy-Vallières et Fejzo, 2022) présentent des effets positifs sur la qualité des textes produits dans le cadre du recours à l'écriture collaborative. En effet, dans l'étude de Storch (2005), qui comparait les effets de l'écriture individuelle à celle en collaboration, il a été observé que les textes écrits en binôme sont plus précis (l'exactitude grammaticale) et plus complexes (la complexité linguistique), même s'ils sont plus courts (la fluidité du texte) comparativement à ceux rédigés individuellement. Toutefois, les résultats entre les deux groupes de recherche se sont avérés statistiquement non significatifs. Pour expliquer ces résultats statistiques, l'auteure invoque la petite taille de l'échantillonnage composé de 23 participants et la longueur des textes.

Au regard également de la qualité du texte, Shehaded (2011) a exploré les effets et les perceptions de l'écriture collaborative en mesurant la performance en écriture des étudiants en anglais langue seconde sur les aspects suivants: le contenu (connaissance du sujet), l'organisation (organisation des idées), la grammaire (orthographe grammaticale), le lexique (précision du choix des mots) et la ponctuation. L'analyse des résultats de cette étude a montré une amélioration globale pour la compétence scripturale du groupe en écriture collaborative qui a significativement mieux performé que le groupe en écriture individuelle pour les variables couvrant le contenu,

l'organisation et le lexique. Quant à la grammaire du texte, aucune différence significative entre les deux groupes n'a été relevée, probablement en raison de leur faible maîtrise de la langue seconde (l'anglais). Et à l'égard de la ponctuation, il n'y a pas de différence entre les deux groupes par le fait que les éléments ciblés sont peu nombreux et faciles à maîtriser pour tous comme le précise Shehaded (2011).

Une étude subséquente de Dobao (2012), en langue seconde (l'espagnol), a examiné l'impact du nombre de participants lors de l'écriture en collaboration sur les aspects identiques retrouvés dans l'étude de Storch (2005) : la fluidité (en référence à la longueur du texte), la complexité (en rapport à la complexité linguistique) et l'exactitude (en lien à la précision grammaticale). Par ailleurs, même si la ponctuation a été traitée par les participants lors de l'intervention, cette composante n'a pas été considérée puisque l'intention de Dobao (2012) était de faire un parallèle avec l'étude de Storch (2005) qui ne l'avait pas pris en considération. Enfin, les résultats rapportés indiquent que les groupes de quatre apprenants ont produit des textes plus précis que ceux des dyades et ceux réalisés en contexte d'écriture individuelle. Cependant, en ce qui a trait à la fluidité et à la complexité, les résultats demeurent semblables entre les groupes.

Pour sa part, Mohamed (2021) a examiné l'impact de l'écriture collaborative sur le développement des compétences argumentatives dans le cadre d'une recherche quasi expérimentale sur des élèves en français langue seconde (FL2). L'étude a démontré que l'écriture collaborative a eu un impact significatif sur le développement des différentes capacités argumentatives des élèves du groupe expérimental, puisque les interactions ont permis aux participants d'échanger et de coconstruire leurs connaissances sur les critères de la rédaction d'un discours argumentatif, de les intérioriser puis de les transférer lors de la rédaction individuelle menant à produire un texte argumentatif de meilleure qualité.

De leur côté, Roy-Vallières et Fejzo (2022) sont probablement les premières auteures à explorer les effets de l'écriture collaborative sur le lexique dans une classe en français langue d'enseignement. Semblable aux caractéristiques de l'étude de Storch (2005), les participants qui recevaient le traitement étaient répartis en équipes de quatre élèves pour la production d'un texte. Les élèves du groupe témoin se trouvaient en rédaction individuelle. Bien que l'étude n'ait montré aucune différence significative entre les groupes de recherche, une amélioration de la connaissance des mots a été remarquée chez les participants entre le prétest et le posttest. Par ailleurs, Roy-Vallières et Fejzo (2022) précisent que les résultats des participants en écriture collaborative demeurent révélateurs, en dépit des limites pour d'éventuelles recherches, en ce qui a trait à la qualité du texte.

Pour leur part, Marin et Lavoie (2020) ont observé que la qualité des récits rédigés par les dyades du groupe expérimental est supérieure de 5,47% comparativement aux textes écrits individuellement. De manière plus précise, l'étude révèle une utilisation de la ponctuation plus sensée, une structuration améliorée, un contenu plus riche et un meilleur respect de la syntaxe grâce à l'écriture collaborative en dyade. Quant aux autres critères (vocabulaire, orthographe lexicale et orthographe grammaticale), la moyenne des dyades est moins marquante, quoiqu'elle demeure plus élevée que celle du groupe d'écriture individuelle. Au terme de leur recherche, Marin et Lavoie (2020) abondent vers la même conclusion que les études antérieures sur l'écriture collaborative, mais en contrepartie ils soulignent également les effets positifs de la révision collaborative en affirmant que celle-ci contribue autant que l'écriture en collaboration à rédiger un texte de meilleure qualité.

En fonction des études présentées dans cette partie du chapitre, nous concluons que l'écriture collaborative pourrait améliorer la qualité des textes (fluidité, précision et complexité) et favoriserait l'apprentissage de certains aspects (la compétence

argumentative, le contenu, l'organisation du texte, le lexique et la ponctuation) chez les apprentis scripteurs. Il est à retenir que seulement deux études dans la présente section ont été menées dans un contexte de français langue d'enseignement et que parmi elles, aucune n'a ciblé la ponctuation comme aspect principal dans un contexte d'écriture collaborative et de révision collaborative.

2.4 Révision collaborative : définition et effets de cette approche

Dans le contexte de la présente étude, la révision collaborative est considérée comme une partie intégrante de l'écriture collaborative. De ce fait, nous expérimenterons également cette approche didactique afin de vérifier ses effets sur la qualité du texte, plus précisément sur l'amélioration d'un aspect grammatical, la virgule.

2.4.1 Définition

La révision par les pairs ou la « révision collaborative » telle que désignée par Crinon et ses collaborateurs (2008) est définie comme une discussion entre le scripteur et ses pairs sur le texte qu'il a précédemment produit. La révision collaborative consiste également à repérer, par le biais d'une tierce personne, des erreurs dans le texte du scripteur et ensuite à lui fournir des solutions afin de corriger ces erreurs (Bereiter et Scardamalia, 1987; Hayes, 1996). Le scripteur devient alors le receveur de recommandations et de commentaires et il les considère comme un étayage d'autrui lui permettant de réaliser son activité (Vygotski, 1997).

2.4.2 Études sur les effets de l'écriture collaborative et de la révision collaborative

De façon générale, les études sur la révision collaborative s'accordent sur le fait que cette approche contribue à améliorer la qualité du texte. C'est ce qui a été mis de l'avant dans l'étude de Crinon *et al.* (2008) en plus de révéler un effet surprenant sur les pairs émetteurs de commentaires écrits. En effet, les résultats obtenus ont permis de démontrer que les participants qui ont lu des textes explicatifs de leurs pairs pour lesquels ils ont produit des critiques (« les émetteurs de critiques ») ont ajouté davantage d'informations pertinentes dans les leurs lors de la phase de révision que ceux qui ont reçu les critiques (« les récepteurs de critiques »). D'après les interprétations de ces chercheurs, même si les participants « émetteurs de critiques » n'ont pas reçu de rétroaction sur leur texte, ils ont tout de même eu accès à trois textes différents de leurs pairs pendant la révision collaborative. À cette phase de travail collaboratif, ces émetteurs critiques ont bénéficié beaucoup plus d'informations répétitives qu'ils ont fini par les encoder comme des apprentissages pour eux-mêmes. Ces informations encodées ont servi à leur propre correction, car des traces de leurs commentaires aux « récepteurs de critiques » ont été trouvées sur leur copie finale. Les chercheurs ont donc conclu que ces traces avaient favorisé la révision de ces « émetteurs de critiques ». Les résultats relatés indiquent donc que la révision collaborative est favorable pour celui qui reçoit les commentaires, mais elle s'est avérée tout aussi constructive pour celui qui les émet. Étant engagé dans un rôle de réviseur, tout ce que celui-ci aura à formuler comme critique envers autrui l'influencera ultérieurement dans ses propres corrections ou révisions (Crinon, Marin, et Cautela, 2008). En effet, lorsque le scripteur prend le rôle de réviseur, il accède au texte des autres et il parvient à enregistrer les éléments sur le contenu et sur la forme qui vont lui permettre de modifier et d'améliorer son texte lorsqu'il reprend son rôle initial de scripteur (Crinon et Legros, 2002 ; Hayes, 1996). D'ailleurs, lorsque le scripteur n'a pas assez de recul par rapport à son texte, il y détecte moins les problèmes. C'est pourquoi il semble plus facile de trouver les erreurs dans le texte des autres que dans

le sien (Zammuner, 1995). Enfin, Crinon *et al.* (2008) présument que la révision collaborative entraîne des effets variables dépendamment des connaissances préalablement acquises des scripteurs et que cette approche conduit à la consolidation de ces dernières sans pour autant construire de nouvelles.

Les conclusions de l'étude de Blain et Lafontaine (2010), portant sur l'impact des groupes de révision rédactionnelle entre pairs lors du processus d'écriture chez les élèves de 4^e année du primaire, tendent tout autant vers une vision favorable de la révision. La recherche de ces auteures ciblait des participants francophones au Québec ainsi qu'au Nouveau-Brunswick dans des conditions identiques. Ainsi, les groupes expérimentaux bénéficiaient de la rétroaction des pairs tandis que les groupes témoins, également un par région, ne recevaient aucune aide de ces derniers. Lors du déroulement de l'intervention dans les groupes de rédaction révisionnelle, les élèves lisent leur texte à voix haute afin de recueillir les commentaires oraux portant autant sur le contenu que la forme. Il a été signalé aux membres des équipes de révision que les commentaires peuvent être émis à la manière d'une question ou d'une suggestion en revêtant à la fois un côté constructif et uniquement positif afin d'assurer un bon fonctionnement du procédé (Blain, 2001). Il ressort de cette étude que les commentaires émis par les pairs ont mené à des modifications valables, améliorant ainsi le texte des scripteurs, surtout au niveau de la grammaire de la phrase (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et orthographe lexicale). Blain et Lafontaine (2010) mentionnent notamment qu'il y a eu un transfert des connaissances en orthographe grammaticale (accord grammatical), puisque le pourcentage d'erreurs a diminué d'une copie à l'autre sur un total de cinq compositions. Cette observation a été encore plus marquante pour la tâche finale, pour laquelle le scripteur devait rédiger seul, ce qui constitue une forme de preuve du transfert des connaissances. Ainsi, les résultats de cette étude suggèrent que grâce à la réception des commentaires des pairs, le scripteur

progresse. L'étayage venant d'autrui permettrait donc de réaliser soi-même des corrections (Vygotski, 1997).

Des études supplémentaires appuient les apports de la révision collaborative. D'un côté, Crinon et Marin (2015) rapportent des résultats qui corroborent ceux de leur étude antérieure (Crinon *et al.*, 2008) : une amélioration de la qualité du texte a été remarquée dans les rédactions des groupes expérimentaux et elle est plus prononcée pour les élèves enfilant le chapeau d'« élaborateur-émetteurs de critique » (celui qui rédige et transmet les commentaires) que pour les « récepteurs-utilisateurs de critiques » (ceux qui reçoivent les commentaires écrits). Crinon et Marin (2015) réitère leur hypothèse voulant que les émetteurs de commentaires ont bénéficié un meilleur apprentissage leur permettant de produire des textes plus pertinents d'une fois à l'autre par leur implication dans le rôle de tuteur, de manière tacite, lors de la révision collaborative. De l'autre côté, Colognesi et Lucchini (2018) soutiennent que les interactions entre les pairs activent les connaissances déclaratives en place et les rendent efficaces pour corriger un texte. À cet effet, ils ont noté, à la suite des interactions entre les pairs, une progression significative dans la génération d'idées pertinentes dans la troisième version réécrite et une amélioration des accords aux pluriels dans les troisième et cinquième versions d'un texte. En somme, Colognesi et Lucchini (2018) abondent dans le même sens que Crinon *et al.* (2008) en ce qui concerne la mobilisation des savoirs préacquis par les interactions déclenchées entre les pairs en ajoutant que la construction de nouveaux savoirs repose cependant sur l'étayage par l'enseignant.

Dans la continuité des études apportant un éclairage sur les apports de la révision collaborative, nous retrouvons l'étude de Marin et Lavoie (2020). Les objectifs des auteures portaient sur l'évaluation de la qualité des récits rédigés en binôme par des élèves de la sixième année du primaire et la comparaison de ces textes avec des récits produits individuellement. Il s'agissait aussi de décrire le contenu des interactions

langagières lors de la rédaction et de la révision en collaboration. Les résultats à partir des analyses de ces interactions ont donc permis aux chercheuses de dire que la révision en équipe de deux engendre des relectures à voix haute aidant, par la même occasion, la détection des erreurs, animant ainsi les discussions qui permettent de coconstruire des connaissances et d'améliorer la qualité du texte. Ces propos viennent appuyer les bénéfices de l'écriture collaborative pour l'ensemble du processus d'écriture, incluant la révision en collaboration.

Enfin, Turgeon *et al.* (2020) ont exploré l'impact de la rétroaction entre les pairs lors de la révision de texte dans le cadre des cercles d'auteurs. Dans leur recherche, un groupe de cinq apprenants forment le « cercle de révision » et sont invités à lire leur texte ou une partie de celle-ci à voix haute afin de recueillir des commentaires oraux de chacun des membres du cercle qui possède également une copie du texte et qui ont pris, entre temps, des notes concernant ce texte. Les résultats ont montré globalement que les pairs ont été en mesure de repérer prioritairement les problèmes de cohérence, de ponctuation, de concordance des temps de verbe et de structuration des paragraphes dans la rédaction du scripteur-lecteur. Quant aux erreurs de surfaces, sans avoir été négligées, elles ont été traitées en second lieu comme le prévoyait la consigne pour les apprenants. En dernière analyse, les auteures ont constaté que la capacité des pairs à proposer les remarques constructives a permis aux scripteurs-lecteurs de gagner en termes de qualité du texte. Ce constat suggère que la rétroaction entre les pairs contribue à accroître les compétences à échanger des commentaires, mais aussi les aptitudes à réviser des textes pour les rendre meilleurs.

En conclusion, nous retenons que la révision collaborative est une approche didactique où des échanges verbaux entre les scripteurs et leurs pairs sont centrés sur un texte précédemment produit, et dont l'objectif est de commenter les erreurs identifiées afin d'y apporter une amélioration. Nous retenons également que la révision collaborative

permet non seulement de consolider les connaissances, mais elle favorise le transfert de celles-ci dans les tâches d'écriture individuelle et elle occasionne la lecture à voix haute pour détecter les erreurs. De surcroît, cette approche peut avoir un effet positif même pour celui qui émet les commentaires sans pour autant en avoir reçu pour lui-même. Ces apports contribuent donc à renforcer les compétences scripturales des participants et, par voie de conséquence, à bonifier la qualité du texte.

2.5 Question et hypothèse de recherche

La recension des écrits nous a permis de déterminer les éléments définitoires pour chaque concept du présent mémoire, à savoir la révision, la ponctuation, la virgule, l'écriture collaborative et la révision collaborative. De plus, les résultats des études présentées nous ont permis de constater que la collaboration sous-entend une coconstruction et un étayage (p. ex. par la proposition de stratégies ou de suggestions en vue d'améliorer le texte). Ainsi, les approches didactiques comme l'écriture en collaboration (Storch, 2005; Shehaded, 2011; Dobao, 2012; Sajedi, 2014; Marin et Lavoie, 2020; Mohamed, 2021; Roy-Vallières et Fejzo, 2022) et la révision collaborative (Blain et Lafontaine, 2010; Colognesi et Lucchini 2018; Crinon, Marin et Cautela, 2008; Crinon et Marin, 2015; Marin et Lavoie, 2020; Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2020) fondées sur une vision socioconstructiviste ont permis d'accroître l'apprentissage des scripteurs novices sur diverses composantes de la compétence à écrire améliorant la qualité du texte. Or, selon nos connaissances, il n'y a pas de recherches ciblant uniquement l'usage adéquat de la virgule par l'entremise de l'écriture ou de la révision collaborative. De plus, les auteurs sont peu nombreux à avoir observé les effets de ces approches auprès des élèves du secondaire. En conséquence, le présent mémoire a pour objectif de répondre à la question de recherche suivante :

Quels sont les effets de l'écriture collaborative sur l'usage de la virgule dans un texte narratif produit par des élèves scolarisés en français langue d'enseignement au premier cycle du secondaire? Les fondements théoriques convoqués et les résultats des recherches relatées dans ce chapitre nous permettent d'émettre l'hypothèse que l'écriture collaborative et la révision collaborative, considérée comme partie intégrante de celle-ci dans notre étude, auront des effets positifs sur l'usage adéquat de la virgule. Nous pensons que les aspects de ces approches didactiques comme la collaboration et les interactions entre les pairs, fondés sur une vision socioconstructiviste engendrant la construction des connaissances tout en soutenant l'apprentissage des scripteurs (Vygotsky, 1978), pourraient contribuer à l'usage adéquat de la virgule. Cette hypothèse est par ailleurs appuyée par des études qui ont démontré une amélioration de la compétence scripturale telle que la fluidité, la précision, la complexité (Storch, 2005), le contenu, l'organisation du texte, le choix des mots (Shehaded, 2011) ainsi que la compétence argumentative (Mohamed, 2021) à la suite des interventions liées à l'écriture collaborative. D'autres recherches, également, ont soulevé des améliorations en ce qui a trait à la qualité du texte (Blain et Lafontaine, 2010; Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2020), notamment à la ponctuation (Marin et Lavoie, 2020), après avoir instauré la révision collaborative et avoir remarqué que la lecture ou la relecture à voix haute des textes rappelle la fonction prosodique pouvant influencer positivement le repérage des erreurs de ponctuation (Chartrand, 2013; Marin et Lavoie, 2020). À cet effet, nous présumons que si les résultats sont favorables à l'égard de différentes composantes de la compétence scripturale lors de la révision collaborative, comme dans les études mentionnées dans ce cadre théorique, il en sera tout autant pour l'usage adéquat de la virgule.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de présenter la méthode de recherche retenue afin de répondre à la question de recherche et de vérifier les effets de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif en premier cycle du secondaire chez des élèves scolarisés en français langue d'enseignement. À cette fin, la méthode de recherche, le devis expérimental (3.1) ainsi que les données attributives de notre échantillon sont d'abord exposés (3.2). Nous présentons ensuite les interventions didactiques (3.3), les instruments de collecte de données et nous relatons le déroulement de l'expérimentation (3.4). Les considérations éthiques sont enfin explicitées (3.5).

3.1 Méthode de recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour une méthode quantitative avec un devis quasi expérimental. Ce devis permet d'évaluer les effets d'une intervention en prenant des mesures auprès d'un groupe expérimental ainsi qu'un groupe témoin avant et après l'intervention afin de vérifier la relation de causalité entre des variables indépendantes et dépendantes (Fortin et Gagnon, 2016). Comme dans la présente étude il s'agissait de vérifier les effets de l'écriture collaborative et de la

révision collaborative, soit la variable indépendante, sur l'usage adéquat de la virgule, soit la variable dépendante, cette méthode nous semblait adéquate pour atteindre notre objectif. Pour ce faire, les participants ont été soumis à deux conditions expérimentales et, par conséquent, répartis en deux groupes, à savoir groupe expérimental et groupe contrôle. Dans le premier groupe, les participants ont rédigé leur texte en équipe de deux et leur copie a été révisée par les pairs qui étaient en dyade. Dans le second groupe, les participants étaient en écriture et en révision individuelle. Conformément au devis quasi expérimental, les participants ont rédigé un texte selon ces deux conditions à deux reprises, au prétest et au posttest.

3.2 Participants

Les participants de notre étude étaient des élèves du premier secondaire d'une école mixte de Montréal avec différents programmes. Il s'agissait d'un échantillonnage non probabiliste et la répartition des participants n'était pas aléatoire (Fortin et Gagnon, 2016). Le groupe expérimental comprenait 20 élèves d'un groupe-classe suivant le programme régulier et 18 élèves d'un groupe-classe suivant le programme sports-études. Le groupe contrôle comprenait 18 participants d'un groupe-classe qui suivait le programme régulier et 18 participants d'un groupe-classe qui suivait le programme sports-études. Dans le groupe expérimental, il y avait 20 filles et 18 garçons âgés de 12 à 13 ans ($M = 12,9$, $ET = 0,4$). Dans le groupe contrôle, 13 filles et 23 garçons âgés de 12 à 13 ans ($M = 12,6$, $ET = 0,5$) ont été comptés. Parmi les 74 participants, 52 ($52/74 = 70\%$) avaient le français comme langue maternelle, soit 24 ($24/38 = 63\%$) dans le groupe expérimental et 28 ($28/36 = 78\%$) dans le groupe contrôle. Il a aussi été observé que dans la totalité du nombre d'élèves de notre étude 22 ($22/74 = 30\%$) parlaient une autre langue : l'espagnol ($8/74 = 11\%$), l'anglais ($4/74 = 5\%$), l'arabe ($2/74 = 3\%$), le

créole ($2/74 = 3\%$), le malinké ($2/74 = 3\%$), le chinois ($1/74 = 1\%$), l'ewe ($1/74 = 1\%$), le kikongo ($1/74 = 1\%$) ou le roumain ($1/74 = 1\%$). D'après l'indice de milieu socio-économique, l'école, située au neuvième rang décile, est considérée défavorisée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021).

3.3 Interventions didactiques : écriture collaborative et révision collaborative

La variable indépendante de la présente étude est constituée des effets de l'écriture collaborative et de la révision collaborative sur l'usage adéquat de la virgule, la variable dépendante. Ainsi, avant d'entamer l'expérimentation, une mise à niveau pour tous les participants du groupe expérimental et du groupe contrôle était nécessaire. L'exposition des groupes au même contenu visait à contrer les biais liés aux connaissances de base sur l'utilisation de la virgule chez les élèves des deux groupes.

L'expérimentatrice a effectué la mise à niveau en relevant la pertinence d'améliorer l'utilisation de la virgule et en identifiant les cinq emplois de la virgule, à savoir l'usage de ce signe pour isoler un complément de phrase, pour séparer des termes juxtaposés, pour séparer des phrases coordonnées, pour détacher un complément du nom et pour détacher une phrase incise (Annexe D). Afin d'activer les connaissances antérieures des participants sur ces aspects, elle les a invités à un bref exercice de révision, en grand groupe, où ils devaient ajouter des virgules manquantes aux endroits nécessaires dans deux phrases figurant sur un tableau numérique interactif (TNI) tout en les liant à une des règles apparaissant également sur ce tableau. Par exemple, dans la première phrase tirée d'un texte de leur cahier Échos 1 (Boisvert *et al.*, 2020, p. 285) : *La région des Cantons-de-l'Est est située entre Montréal Québec et la frontière américaine*, la réponse attendue des participants, par rapport à celle-ci, devrait mener à placer une

virgule après « Montréal » et la lier à la règle qui stipule que ce signe sert à séparer les termes juxtaposés (Annexe G).

À la suite de cet exercice, l'expérimentatrice a relu les cinq règles visées en présentant différents exemples. Au besoin, elle a rappelé certaines notions liées à l'usage de la virgule. Par exemple, l'expérimentatrice a rappelé ce qu'est un complément de phrase afin qu'ils puissent le repérer dans la phrase et ajouter la virgule pour l'isoler. Ensuite, les participants ont été conviés à poursuivre l'exercice. Le travail s'est déroulé en équipe de deux et la correction a eu lieu en grand groupe. En guise d'intégration de ce rappel, l'expérimentatrice a demandé à ces derniers de donner oralement de nouveaux exemples pour chacune des règles.

3.3.1 Enseignement de l'écriture collaborative

L'enseignement de l'écriture collaborative divisé en trois étapes, soit la préparation, la réalisation et l'intégration, a été mis en place seulement pour le groupe expérimental (Annexe E). Le contenu élaboré de ces étapes est basé sur une démarche pédagogique pour l'apprentissage de l'écriture collaborative proposée par Roy-Vallières et Fejzo (2022) en vue d'un enseignement explicite.

L'étape de la préparation consiste à introduire le sujet en questionnant les participants sur leur niveau d'expérience et de connaissance de la technique de l'écriture collaborative. Il s'est avéré que la majorité des participants du groupe expérimental a déjà rédigé en collaboration, mais leur connaissance sur la technique et les principes en soi était limitée. Pour bien établir l'enseignement de l'écriture collaborative à l'étape de la réalisation, l'expérimentatrice a présenté la définition de cette approche ainsi que les trois principes qui influencent la collaboration lors de la rédaction : la prise de

décisions, la gestion des conflits et le comportement éthique (Speck, 2002). Pour chaque principe annoncé, l'expérimentatrice a encouragé les participants à exprimer leur compréhension de ces concepts avant de les aborder en profondeur. De plus, elle a simulé, avec leur enseignante, des situations comportant les trois principes en question afin que ceux-ci soient bien saisis. Ensuite, les participants ont été appelés à mettre en pratique tout ce qu'ils avaient appris en unissant leur compétence scripturale pour rédiger chaque partie du schéma narratif en binôme. Enfin, l'étape de l'intégration consistait à inviter les participants à partager les éléments positifs ou négatifs vécus lors de l'activité en les amenant à identifier les trois principes et à résoudre les problèmes rencontrés.

3.3.2 Formation des dyades et outil d'intervention

Pour l'écriture collaborative, nous avons formé préalablement les dyades selon les résultats du prétest et suivant le protocole de regroupement suggéré par Fuchs *et al.* (1997). Ce procédé propose de paier les participants en ordonnant les résultats, à la suite d'une épreuve donnée, les plus élevés allant aux plus faibles pour chaque classe. À partir de cette nouvelle répartition, nous avons séparé la liste à la moitié pour obtenir deux nouvelles listes (A et B), puis nous avons jumelé le premier participant de la liste A avec le premier de la liste B, le deuxième de la liste A avec le deuxième de la liste B et ainsi de suite. Ce protocole permettait d'obtenir des dyades hétérogènes favorisant l'interaction (Lavoie, Levesque et Laroui, 2008; Marin et Lavoie, 2020).

Le document prévu à la rédaction collaborative permet de rendre compte du travail des équipes sur l'usage de la virgule (Annexe B). Il a été conçu selon le modèle des outils d'évaluation au prétest et au posttest. Seuls l'image, la situation initiale ainsi que le temps ont été modifiés. En effet, les participants disposaient de 20 à 25 minutes pour

exécuter leur tâche lors des périodes d'écriture. Cette durée était suffisante puisqu'ils devaient seulement écrire une partie du schéma narratif à la fois à chaque séance. Concrètement, les participants écrivaient l'élément déclencheur à la première séance de rédaction, à la seconde, ils s'attaquaient au déroulement et ainsi se poursuivait la rédaction lors des séances ultérieures.

En ce qui concerne le groupe contrôle, à la suite de la mise à niveau sur la virgule dirigée par l'expérimentatrice, les participants de ce groupe ont reçu les instructions équivalentes à celles du groupe expérimental et le même temps leur était accordé pour procéder à la rédaction de chaque partie du schéma narratif. Toutefois, les élèves du groupe contrôle devaient réaliser leur tâche individuellement.

3.3.3 Enseignement de la révision collaborative

À la séance subséquente de celle de l'écriture collaborative sur l'élément déclencheur, la révision collaborative (Annexe F) a été instaurée uniquement dans le groupe expérimental, puisque le groupe contrôle avait pour tâche de réviser individuellement. Pour établir l'enseignement de cette approche, nous avons créé une démarche pédagogique fondée sur celle de l'écriture collaborative proposée par Roy-Vallière et Fejzo (2022) en reprenant les principes de Speck (2002) et la méthode de révision par les pairs de Crinon *et al.* (2008). L'enseignement de la révision collaborative se divisait en trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration (Roy-Vallière et Fejzo, 2022).

Lors de la phase de la préparation, l'expérimentatrice a abordé la révision collaborative en mobilisant les participants sur leur connaissance du déroulement lorsqu'ils révisent en collaboration. Leur réponse nous a menées à conclure qu'ils ignoraient la méthode

envisagée durant l'intervention. Lors de la phase de la réalisation, l'expérimentatrice a présenté la définition, puis a rappelé les trois principes de Speck (2002) qui influencent la collaboration (la prise de décisions, la gestion des conflits et le comportement éthique). Une démonstration de situations contenant chaque principe a été simulée par l'expérimentatrice et l'enseignante. Puis, avant la mise en pratique de la révision collaborative par les participants, une modélisation sur comment réviser et rédiger les commentaires a été accomplie par l'expérimentatrice. Lors de la phase de l'intégration, celle-ci fait un retour sur l'activité en conviant les participants à commenter leur expérience tout en relevant les trois principes et en trouvant des solutions aux problèmes soulevés.

3.3.4 Formation des équipes de réviseurs et procédure de révision

Pour la révision collaborative, nous avons conservé l'appariement des élèves effectué pour l'écriture en collaboration. Afin d'assurer une neutralité entre les équipes lors de la révision, nous avons fait en sorte qu'ils ne se commentaient pas mutuellement. Dans cette perspective, nous avons établi que l'équipe A révisait la copie de l'équipe B, l'équipe B révisait celle de l'équipe C, l'équipe C procédait de la même façon avec l'équipe D et ainsi de suite.

Pour la procédure de la révision collaborative, les équipes de réviseurs devenaient les émetteurs de commentaires (Crinon *et al.*, 2008) uniquement sur les virgules absentes ou erronées. Pour ce faire, ils devaient numéroter les virgules dans le texte, lire le paragraphe à voix haute (Blain et Lafontaine, 2010; Turgeon *et al.*, 2020), repérer l'usage inadéquat ou manquant de la virgule selon leur avis puis rédiger les commentaires liés au numéro de la virgule erronée ou liés à l'absence de celle-ci tout en faisant référence aux règles apprises. Le temps attribué pour la révision avant de

remettre leur copie à l'expérimentatrice était de 20 minutes. Ce temps correspondait à la durée accordée pour la rédaction de chaque partie du schéma narratif. À la fin de cette étape, ils devaient rendre le document à l'expérimentatrice qui les redistribuait aux destinataires. Lors de la réception des copies révisées, les participants changeaient de rôle pour devenir des récepteurs de commentaires (Crinon *et al.*, 2008). À ce moment précis, ils pouvaient accepter ou refuser les commentaires. Lorsque ceux-ci leur semblaient irrecevables, ils devaient justifier leur non prise en compte en s'appuyant sur la règle appropriée à la virgule identifiée comme erronée ou manquante par les réviseurs, et ce, par écrit. Une fois cette opération complétée, l'activité de révision collaborative prenait fin.

3.4 Instruments de collecte de données

Dans le but d'évaluer les effets de l'écriture collaborative et de la révision collaborative, deux tâches d'écriture de textes narratifs ont servi d'instruments de collecte de données et ont permis d'observer l'utilisation de la virgule lors des deux temps d'évaluation.

La première tâche, destinée à tous les participants en prétest au début du mois d'avril, servait à nous renseigner sur le niveau de connaissance des participants concernant l'usage de la virgule. Cette tâche consistait à rédiger individuellement la suite d'un récit d'aventures dans un document contenant une situation initiale et une image (Annexe A). Les consignes apparaissant sur ce document, lues à voix haute par l'expérimentatrice, invitaient les participants à compléter leur récit en rédigeant l'élément déclencheur, la péripétie, le dénouement et la situation finale. Il était inscrit, dans les consignes, que chaque partie correspond à un paragraphe pouvant contenir entre 50 et 60 mots. Une note particulière en caractère gras indiquait que les

participants doivent utiliser la virgule correspondant aux cinq règles d'emploi déjà apprises. La dernière consigne précisait aussi qu'ils disposaient de 70 minutes pour la rédaction. Enfin, l'expérimentatrice a mentionné qu'aucun outil grammatical n'était autorisé et a également demandé aux participants de se concentrer en utilisant le temps restant à vérifier uniquement l'emploi de ce signe de ponctuation à la fin de leur rédaction, puisque les erreurs provenant d'autres éléments grammaticaux ou orthographiques ne seraient pas évaluées.

La seconde tâche, prévue pour tous les participants au posttest à la dernière semaine d'avril, permettait de connaître les effets de l'écriture collaborative et de la révision collaborative. Cette tâche a suivi le même protocole que celui du prétest. Cependant, le document pour cette évaluation contenait une situation initiale ainsi qu'une image différente de la première tâche (Annexe C).

Pour notre recherche, nous avons opté pour l'écriture d'un récit d'aventures au prétest et au posttest. Ce choix repose, d'abord, sur le fait que les élèves du niveau sélectionné ont une connaissance de ce genre de texte grâce à l'exposition par la lecture et par l'écriture depuis le primaire (Giasson, 2011; Marin et Lavoie, 2020; MELS, 2009). Par ailleurs, il nous a été confirmé que nos participants se sont exercés à écrire, entre autres, des récits d'aventures à quelques reprises avec leur enseignante avant l'expérimentation. Cette connaissance du schéma narratif devrait donc aider les participants à produire leur texte avec fluidité et à se concentrer sur l'utilisation de la virgule. Notre choix vient aussi du fait qu'il offre un contenu adapté aux intérêts des élèves de ce niveau scolaire tout en répondant aux critères établis selon la Progression des apprentissages au premier cycle du secondaire (2011).

Afin d'évaluer l'usage adéquat de la virgule, nous avons conçu, en collaboration avec une des enseignantes, les documents qui ont servi comme instrument de collecte de

données. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des versions incluant une situation initiale et nous avons créé un modèle en y joignant, en plus, une image en lien avec le sujet pour faciliter l'organisation du récit (Dobao, 2012; Kern et Raffara, 2012; Marin et Lavoie, 2020) et aider, par conséquent, à la rédaction du texte (Annexe A). De surcroît, selon nous, la présence d'une image permettrait aussi d'éviter le syndrome de la page blanche et de susciter des idées. L'objectif était de faire en sorte que la génération des idées ne ralentisse pas la rédaction, entraînant un usage restreint de la virgule. Enfin, pour s'assurer de la conformité du contenu des outils d'évaluation conçus, ceux-ci ont été validés auprès d'autres enseignantes de français avant d'être soumis aux participants.

Une grille de codage, semblable à celle de l'étude de Nadeau *et al.* (2020), a été élaborée pour analyser l'usage de la virgule dans les productions écrites des participants. Cette grille permet de recueillir les données en les classant selon des catégories prédéterminées, soit le bon usage de la virgule pour isoler le complément de phrase, séparer les termes juxtaposés, séparer les phrases coordonnées, détacher le complément du nom et détacher la phrase incise (Annexe H).

3.5 Considération éthique

Avant d'entreprendre notre recherche, dans le respect des principes éthiques de la recherche sur des humains, nous avons demandé l'approbation auprès du comité éthique de l'UQAM qui a émis un certificat éthique (Annexe I). Le centre de service scolaire de Montréal nous a également donné son accord pour mener notre recherche dans une de leur école d'appartenance. En outre, nous avons aussi recueilli le document de consentement (Annexe J) signé par les parents des participants. Cette lettre décrivant

les modalités de la recherche avait été lue devant les élèves par l'expérimentatrice avant d'être remise. Enfin, l'identité des participants a été représentée par un code dans le fichier Excel pour préserver leur anonymat.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposons d'abord les résultats des analyses descriptives des données obtenues au prétest en lien avec l'utilisation de la virgule dans un texte narratif écrit par des élèves du premier secondaire afin de vérifier l'appariement des deux groupes de recherche (4.1). Ensuite, nous présentons les résultats obtenus au posttest (4.2), et nous clôturons ce chapitre avec les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées pour connaître les effets de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif rédigé par les participants de l'étude (4.3).

4.1 Résultats des analyses statistiques descriptives au prétest

Pour répondre à la question de recherche du présent mémoire, nous avons réalisé, à partir du logiciel SPSS, des analyses statistiques descriptives et inférentielles des données recueillies au prétest et au posttest. D'abord, l'analyse statistique descriptive des données a permis de calculer le nombre de virgules correctes sur le nombre total de virgules attendues pour chacun des aspects pour obtenir une moyenne en pourcentage facilitant ainsi la lecture des scores et donnant une meilleure vue d'ensemble. Cette analyse a aussi permis de comparer la moyenne et les écarts types entre les groupes au prétest. Ensuite, pour vérifier l'appariement des deux groupes

avant l'intervention, nous avons effectué le test *t* de Student à partir du résultat total du bon usage de la virgule lié aux cinq règles. Enfin, des analyses statistiques inférentielles de la variance ANOVA à mesures répétées (Fortin et Gagnon, 2016) ont permis de comparer les résultats des deux groupes au prétest et au posttest afin de vérifier les effets de l'écriture collaborative et de la révision collaborative (variable indépendante) sur l'usage adéquat de la virgule (variable dépendante).

L'analyse statistique descriptive des données fournit une lecture générale de la moyenne et de l'écart type permettant ainsi de résumer les données (Fortin et Gagnon, 2016). Ces deux indicateurs et l'intervalle de confiance (95%) ont été ressortis pour tous les aspects de l'utilisation de la virgule, à savoir le bon usage de la virgule pour le complément de phrase (BUCP), le bon usage de la virgule pour les termes juxtaposés (BUTJ), le bon usage de la virgule pour les phrases coordonnées (BUPC), le bon usage de la virgule pour le complément du nom (BUCN), le bon usage de la virgule pour les phrases incises (BUPI) et le bon usage de la virgule pour toutes les catégories (BUTC) au prétest pour les deux groupes de recherche. Il est à noter que la moyenne de chaque aspect représente le pourcentage obtenu en comptabilisant le nombre de virgules correctement utilisées par rapport au nombre de virgules possibles, et ce, pour chacun des aspects mentionnés ci-haut. Par manque de données, l'usage de la virgule concernant les phrases incises (BUPI) est exclu de l'analyse. De plus, pour vérifier l'appariement des deux groupes au prétest, nous avons effectué le test *t* de Student à partir du résultat total du bon usage de la virgule pour toutes les catégories. Le Tableau 4.1 présente ces résultats.

Tableau 4.1 Analyses descriptives des résultats des deux groupes au prétest

V	Groupe expérimental					Groupe contrôle					p
	N	M	ET	IC 95%		N	M	ET	IC 95%		
				Inférieure	Supérieure				Inférieure	Supérieure	
BUCP	38	68,77	26,90	59,93	77,61	35	76,06	24,73	67,57	84,56	0,206
BUTJ	18	94,72	13,34	88,09	101,35	22	93,18	23,38	82,82	103,55	0,554
BUPC	35	68,43	42,17	53,94	82,92	29	45,29	46,60	27,56	63,01	0,029
BUCN	17	53,73	37,33	34,53	72,92	16	58,75	40,64	37,09	80,41	0,669
BUTC	38	69,71	21,31	62,70	76,71	36	66,67	22,47	59,07	74,27	0,562

N = Nombre de participants ayant utilisé la virgule pour chacune des variables

À la lecture du Tableau 4.1, il est possible de remarquer que la moyenne de l'utilisation de la virgule pour isoler un complément de phrase (BUCP) ou un complément du nom (BUCN) chez le groupe de contrôle est supérieure à celle du groupe expérimental. Toutefois, leur différence n'est pas statistiquement significative entre les deux groupes de recherche ($p = 0,206$ pour le BUCP et $p = 0,669$ pour le BUCN). Par ailleurs, les résultats obtenus à d'autres analyses démontrent qu'il y a une différence statistiquement significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au prétest ($p = 0,029$) lorsqu'il s'agit de séparer des phrases coordonnées (BUPC) par la virgule. En d'autres termes, le groupe expérimental a significativement mieux réussi que le groupe contrôle à utiliser la virgule en présence des phrases coordonnées avant l'intervention. Néanmoins, le test t de Student effectué à partir du résultat total du bon usage de la virgule pour toutes les catégories (BUTC) révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes, la valeur t étant de 0,60 ($t = 0,06$) et la valeur $p = 0,562$ étant supérieure à 0,05. Ainsi, nous pouvons déduire que pour l'ensemble des usages de la virgule, les groupes étaient appariés au prétest.

4.2 Résultats des analyses descriptives au posttest

Pour les analyses statistiques descriptives au posttest, les mêmes indicateurs soit la moyenne, l'écart type et l'intervalle de confiance (95%) ont été retenus pour tous les aspects de l'utilisation de la virgule ciblés dans cette recherche. Les résultats sont exposés dans le Tableau 4.2.

Tableau 4.2 Analyses descriptives des résultats des deux groupes au posttest

V	Groupe expérimental					Groupe contrôle					p
	N	M	ET	IC 95%		N	M	ET	IC 95%		
				Inférieure	Supérieure				Inférieure	Supérieure	
BUCP	38	76,73	33,18	65,82	87,64	36	65,38	30,23	55,16	75,61	0,045
BUTJ	12	95,00	17,32	84,00	106,00	15	83,11	35,08	63,68	102,54	0,234
BUPC	36	82,64	34,18	71,07	94,20	31	58,71	43,25	42,85	74,57	0,011
BUCN	17	60,59	40,69	39,67	81,51	16	50,00	47,14	24,88	75,12	0,595
BUTC	38	77,65	22,86	70,13	85,16	36	61,46	27,29	52,22	70,69	0,008

N = Nombre de participants ayant utilisé la virgule pour chacune des variables

Le Tableau 4.2 permet de constater que le groupe expérimental a une moyenne plus élevée que le groupe contrôle au posttest et ce, pour l'utilisation de la virgule à chacun des aspects ciblés par la présente étude. Conséquemment, la moyenne du groupe expérimental (M = 77,65) est supérieure à celle du groupe contrôle (M = 61,46) pour le nombre total de virgules utilisées correctement.

D'ailleurs, selon les analyses descriptives il y a une différence statistiquement significative entre les deux groupes de recherche lorsque la virgule est employée pour isoler un complément de phrase (p = 0,045) et pour séparer les phrases coordonnées (p

= 0,011). Cette différence significative est aussi remarquée pour le nombre total de virgules correctes par rapport à l'utilisation de l'ensemble de tous les aspects ($p = 0,008$). Par conséquent, il serait juste d'affirmer que le groupe expérimental a eu de meilleurs résultats statistiquement parlant que le groupe contrôle dans l'usage de la virgule pour isoler le complément de phrase et à celui pour séparer des phrases coordonnées au posttest. En outre, le groupe expérimental a également eu un résultat supérieur pour l'utilisation de la virgule, même quand tous les aspects visés dans cette étude sont calculés ensemble.

4.3 Impact de la séquence d'enseignement sur la virgule

Afin de vérifier les effets de la séquence d'enseignement sur l'usage de la virgule, nous présentons tout d'abord les représentations graphiques des moyennes des deux groupes de recherche au prétest et au posttest relatives à l'utilisation de la virgule pour isoler le complément de phrase (Figure 4.1), pour séparer les phrases coordonnées (Figure 4.2), pour séparer les termes juxtaposés (Figure 4.3), pour détacher le complément du nom (Figure 4.4) ainsi que pour tous les aspects ciblés pris ensemble (Figure 4.5). Finalement, nous présentons les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées aux Tableaux 4.3 et 4.4 ainsi qu'à la Figure 4.6.

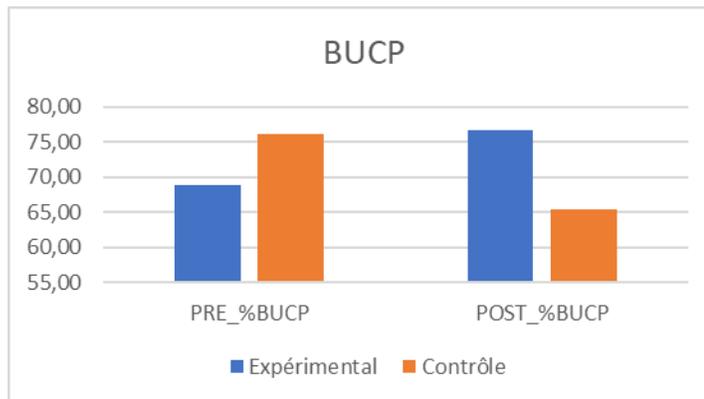


Figure 4.1 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour le complément de phrase (BUCP) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche.

Tel que la Figure 4.1 permet de constater, l'amélioration en lien avec l'usage de la virgule pour isoler le complément de phrase des deux groupes semble similaire. En effet, selon les analyses de comparaison des moyennes, il n'y a pas de différence statistiquement significative pour le groupe expérimental entre les deux temps concernant cet aspect, quoiqu'un effet marginal peut être observé puisque la valeur $p = 0,068$ étant près de $0,05$. Il est donc possible de penser que s'il y avait eu plus de participants dans la présente étude, l'amélioration du groupe expérimental serait significative pour cet aspect. Cette supposition ne s'applique pas pour le groupe contrôle puisque la valeur $p = 0,130$ étant loin de $0,05$, il ne peut y avoir d'effet marginal ni de différence significative d'ailleurs. En somme, pour le groupe contrôle comme pour le groupe expérimental il n'y a pas eu d'amélioration entre le prétest et le posttest en ce qui a trait à l'emploi de la virgule pour isoler le complément de phrase.

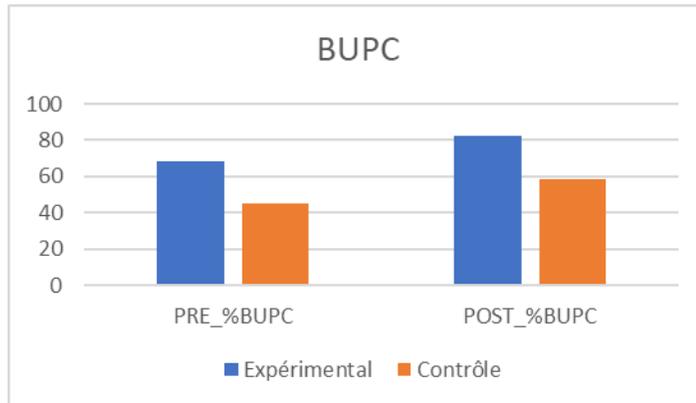


Figure 4.2 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour les phrases coordonnées (BUPC) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche.

Quant à la Figure 4.2, elle révèle une augmentation de la moyenne du prétest au posttest pour les deux groupes de recherche. Toutefois, il y a une différence statistiquement significative ($p = 0,008$) entre les deux temps pour le groupe expérimental. Autrement dit, il y a eu une amélioration de l'emploi de la virgule pour les phrases coordonnées après l'intervention dans ce dernier groupe. Cela n'est pas le cas pour le groupe contrôle, pour lequel la valeur p ($p = 0,186$) est plus grande que 0,05.

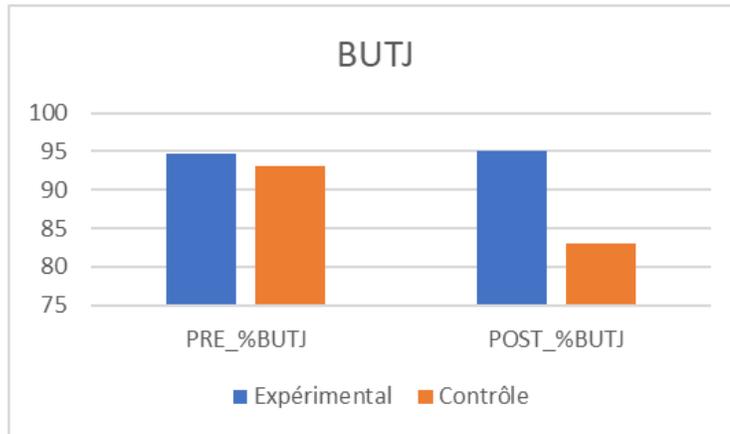


Figure 4.3 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour les termes juxtaposés (BUTJ) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche.

La Figure 4.3 révèle que le groupe expérimental performe mieux que le groupe contrôle en ce qui concerne l'utilisation de la virgule pour séparer les termes juxtaposés. Pour cet aspect, les résultats ne révèlent aucune différence statistiquement significative pour le groupe expérimental ($p = 1,000$) ni pour le groupe contrôle ($p = 0,785$). Cela sous-entend qu'aucun des deux groupes n'a davantage progressé. Toutefois, on remarque que le groupe contrôle a une moins bonne performance au posttest qu'au prétest.

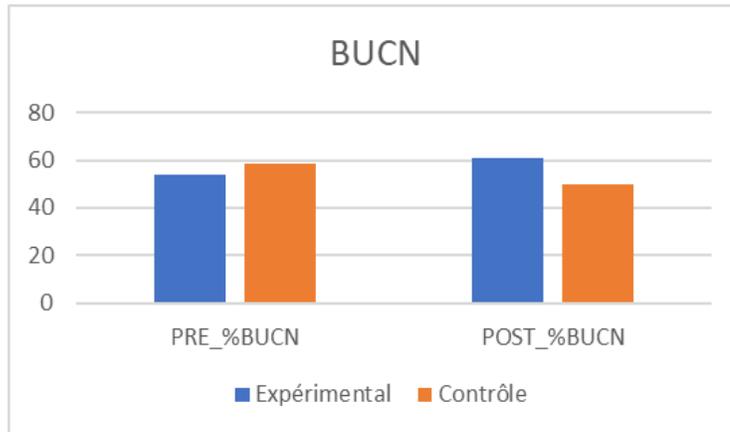


Figure 4.4 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour le complément du nom (BUCN) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche.

En comparaison avec la figure précédente, la Figure 4.4 permet de constater des performances moins bonnes pour les deux groupes aux deux temps. On constate que si le groupe contrôle performe mieux que le groupe expérimental au prétest, l'inverse s'est produit au posttest, c'est-à-dire que le groupe expérimental a dépassé le groupe contrôle dans cet aspect. Cependant, aucune différence statistiquement significative ($p = 0,598$ pour le groupe expérimental et $p = 0,395$ pour le groupe contrôle) n'a été notée lors des analyses de comparaison des moyennes aux deux temps pour chacun des groupes.

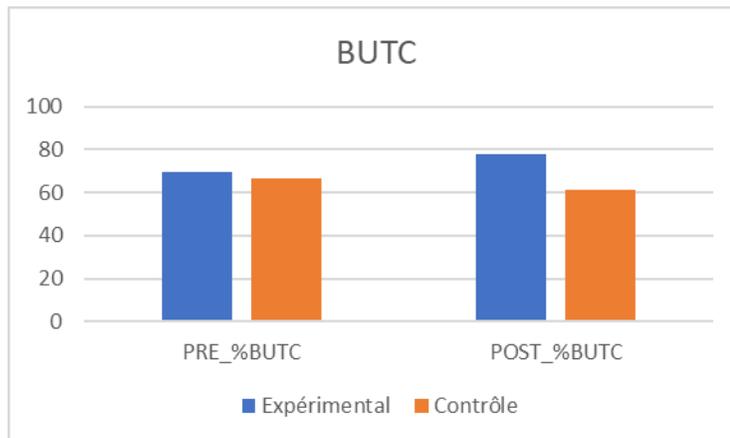


Figure 4.5 Résultats descriptifs du bon usage de la virgule pour toutes les catégories (BUTC) au prétest et au posttest des deux groupes de recherche.

Enfin, la Figure 4.5 permet de remarquer, en ce qui regarde le bon usage de la virgule pour toutes les catégories du prétest au posttest, une hausse de la performance pour le groupe expérimental et une diminution de cette dernière pour le groupe contrôle. Les analyses de test t indiquent une différence statistiquement significative ($p = 0,01$) pour cet aspect pour le groupe expérimental.

Après les analyses descriptives et la génération des figures que nous venons de présenter, des tests d'analyses de variance à mesures répétées ont été effectués, afin de réaliser des comparaisons intrasujets (prétest et posttest) et intersujets (groupe expérimental et groupe contrôle). Nous présentons les effets principaux dans le Tableau 4.3 et les effets simples dans le Tableau 4.4.

Tableau 4.3 Résultats de l'ANOVA à mesures répétées (effets principaux) pour le total du bon usage de toutes les catégories (BUTC)

Facteur	ddlNum	ddlDen	F	p	η^2
Temps	1	72	0,26	0,609	0,004
Groupe	1	72	4,03	< 0,049	0,053
Temps*groupe	1	72	6,14	< 0,016	0,079

Tableau 4.4 Effets simples pour le total du bon usage de toutes les catégories (BUTC)

Facteur fixé	Comparaison groupe	p	Taille d'effet (d)
Prétest	Groupe	0,553	0,14
Posttest	Groupe	< 0,007	0,64
Gr. expérimental	Temps	< 0,035	0,50
Gr. contrôle	Temps	0,175	0,32

Les résultats de l'ANOVA à mesures répétées à deux facteurs présentés dans le Tableau 4.3 montrent un effet d'interaction significatif ($F(1,72) = 6,14$; $p < 0,016$) et un effet global du groupe significatif ($F(1,72) = 4,03$; $p < 0,049$). Ces résultats nous ont conduits à vérifier la décomposition en effets simples (tableau 4.4), qui indiquent que la moyenne du groupe expérimental ($M = 69,71$; $ET = 21,31$) et la moyenne du groupe contrôle ($M = 66,67$; $ET = 22,47$) au prétest ne sont pas différentes ($p = 0,553$), mais que la moyenne du groupe expérimental ($M = 77,65$; $ET = 22,86$) et celle du groupe contrôle ($M = 61,46$; $ET = 27,29$) au posttest sont statistiquement différentes ($p < 0,007$). De plus, il y a une différence significative entre le prétest et le posttest pour le groupe expérimental ($p = 0,035$), mais pas pour le groupe contrôle ($p = 0,175$). En

d'autres termes, si les connaissances des deux groupes sur l'usage de la virgule concernant tous les aspects de la présente étude étaient du même niveau au prétest, une amélioration significative a été notée au posttest pour le groupe expérimental. Il est donc possible d'en déduire que le groupe expérimental s'est significativement amélioré par rapport au groupe contrôle au posttest. En effet, la Figure 4.6 ci-dessous permet de constater visuellement comment les deux groupes de recherche ont évolué du prétest au posttest.

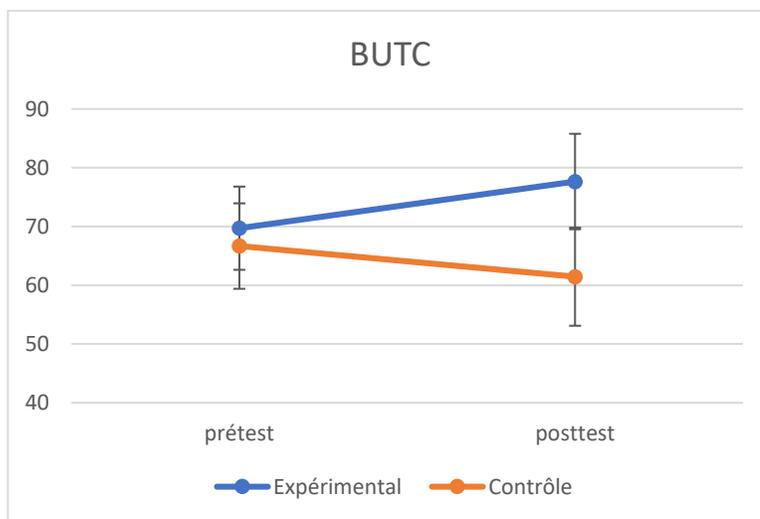


Figure 4.6 Évolution des moyennes du prétest au posttest des deux groupes de recherche pour le bon usage de la virgule dans toutes les catégories (BUTC).

En somme, les résultats des analyses descriptives et de variance à mesures répétées que nous avons effectuées permettent de s'assurer que les deux groupes de recherche ont été appariés au prétest et de constater l'amélioration significative du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle dans l'utilisation de la virgule pour toutes les catégories ciblées à la suite de l'intervention.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons d'abord des résultats de la présente recherche en les situant par rapport à des résultats d'études existantes et du cadre théorique retenu ainsi que les facteurs qui les ont influencés (5.1). Ensuite, nous dégagons les limites de la présente étude (5.2). Finalement à la lumière des explications, nous proposons les améliorations à apporter à la séquence d'enseignement (5.3).

5.1 Effets de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule pour chaque aspect ciblé

La présente recherche avait pour but de mesurer les effets de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif rédigé par des élèves du premier cycle du secondaire. Pour ce faire, l'emploi de la virgule pour l'ensemble des aspects visés dans cette recherche a été évalué au prétest et au posttest. Les résultats des participants en lien avec les différents emplois de la virgule ont permis de confirmer que l'intervention suivie par le groupe expérimental a eu un impact significatif sur l'usage de la virgule pour la plupart des aspects traités lors de la séquence d'enseignement. Dans ce qui suit, nous discutons sur les résultats obtenus à chacun des aspects ciblés.

Nos résultats ont démontré une différence significative de la progression du groupe expérimental par rapport à celle du groupe témoin en lien avec l'usage de la virgule pour séparer les phrases coordonnées. Le résultat concernant cet aspect est convergent avec celui de Nadeau *et al.* (2020) qui a observé un effet positif sur la maîtrise de cet aspect précis dans un texte narratif. Leur dispositif visait ce même aspect, mais il était appliqué à la manière d'une phrase dictée du jour. La phrase du jour, impliquant une situation de révision de texte en plénière, ressemble à une tâche de révision de texte collaborative comme dans notre dispositif. Cette ressemblance nous permet de faire des liens avec notre étude et de penser que cette approche pédagogique a favorisé la maîtrise de l'aspect en question. Il serait donc pertinent de considérer la révision collaborative comme une piste prometteuse pour maîtriser l'usage de la virgule pour séparer les phrases coordonnées.

Quant à l'utilisation de la virgule pour isoler un complément de phrase, il y a eu une différence significative entre les deux groupes de recherche au posttest, mais les résultats de l'analyse de variance indiquent plutôt un effet marginal (la valeur $p = 0,068$ étant près de $0,05$). Ces résultats invitent à ne pas exclure la possibilité d'une différence significative, en d'autres termes, l'amélioration du groupe expérimental pourrait être significative avec un plus grand nombre de participants. Comme Nadeau *et al.* (2020) ont observé un tel effet dans leur étude avec un plus grand échantillonnage, il serait donc pertinent de penser que notre dispositif serait efficace même pour l'usage de la virgule pour isoler un complément de phrase.

En ce qui regarde l'utilisation de la virgule pour séparer les termes juxtaposés, les résultats ont montré que le groupe expérimental a mieux réussi que le groupe contrôle, pour lequel les élèves ont eu une diminution dans leur performance au posttest comparativement au prétest. Toutefois, la différence demeure non significative entre les deux temps pour les deux groupes de recherche. La combinaison d'un nombre peu

élevé de participants ayant eu recours à cet aspect et la distribution anormale des données pourraient expliquer ces résultats. Par ailleurs, nous pensons que l'emploi de la virgule pour séparer les termes juxtaposés s'apprêterait moins dans un texte narratif que dans un autre type de texte, le descriptif par exemple. Pour cette raison, il serait préférable d'évaluer les variables en exploitant plus d'un genre de texte comme dans l'étude de Nadeau *et al.* (2020). Nos résultats pour cet aspect ne peuvent être comparés à aucune des recherches présentées dans notre cadre théorique parce que leurs variables reposent sur d'autres critères que l'utilisation de la virgule pour séparer les termes juxtaposés. En dépit du fait que les résultats soient non significatifs pour cet aspect, le Tableau 4.1 et 4.2 sur les analyses descriptives montrent une légère augmentation de la moyenne pour le groupe expérimental au posttest, tandis que le groupe contrôle a subi une diminution. Ce constat nous amène à dire que si l'écriture collaborative n'a pas eu un impact significativement positif pour le groupe expérimental, elle a au moins contré une régression dans sa performance comme ce fut le cas pour le groupe contrôle.

Les résultats de l'emploi de la virgule pour détacher un complément du nom n'ont révélé aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes au posttest, bien que le groupe expérimental se soit amélioré et qu'il ait mieux performé que le groupe contrôle au posttest. Ces résultats pourraient s'expliquer par la complexité de la notion sur le complément du nom, qui ne semble pas être tout à fait maîtrisé par les participants, entraînant une réticence à l'exploiter dans la production du récit. À cet effet, nous avons observé que la virgule pour détacher un complément du nom revenait seulement en moyenne 1 à 2 fois dans le texte des participants qui ont appliqué cette règle. En plus, nous avons noté, comme pour l'utilisation de la virgule pour séparer les termes juxtaposés, un nombre peu élevé de participants ayant recouru à l'emploi de la virgule pour détacher un complément du nom. Ainsi, nos résultats concernant cet aspect ne permettent pas de corroborer les affirmations d'Arseneau (2020), qui suppose qu'à partir de l'âge de 10 ans, l'usage de la virgule pour détacher un élément dans la phrase

syntaxique devrait augmenter. Ils remettent aussi en question les attentes de maîtrise d'un tel usage telles que prévues dans la Progression des apprentissages postulant que l'élève de la première secondaire devrait être en mesure de détacher un complément du nom avec la ponctuation adéquate vers la fin de l'année scolaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011, p. 49). Toutefois, il est possible de penser que l'écriture collaborative a contribué à une progression chez les utilisateurs de l'aspect en question dans le groupe expérimental comme indiqué par leur hausse des moyennes au posttest de 53,73% à 60,59%.

Dans le chapitre *Résultats*, il a été mentionné qu'en raison de l'absence de données, l'usage de la virgule pour détacher une phrase incise est exclu de l'analyse. Rappelons que ce type de phrase est largement utilisé dans la description des dialogues (p. ex. : « C'est au sous-sol », chuchota le détective). Les raisons de cette exclusion sont semblables à celles qui concernent l'usage de la virgule pour les termes juxtaposés et pour le complément du nom. Nous avons relevé, au total, sept participants qui ont exploité le discours direct au prétest et ce nombre a diminué à deux au posttest. Ces données amènent à penser que les participants étaient moins portés à inclure des dialogues dans leur texte. Dans ces circonstances, il serait préférable, lors de l'intervention, de préciser le nombre minimum de phrases requises contenant cet aspect pour la rédaction du récit d'aventures. Selon nous, en procédant de cette façon une éventuelle exclusion de variables pourrait être évitée.

En ce qui a trait à l'usage de la virgule pour l'ensemble des aspects ciblés dans la présente étude, les analyses descriptives et de variance à mesures répétées ont révélé une amélioration significative du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. Ces résultats montrent que l'écriture collaborative ainsi que la révision collaborative ont contribué à la maîtrise l'utilisation globale de la virgule en lien avec les règles visées dans notre recherche. Ces résultats corroborent ceux des études antérieures qui

suggèrent que l'écriture collaborative a des effets positifs sur la qualité du texte (Mohamed, 2021).

L'intervention reçue par le groupe expérimental a montré que l'écriture collaborative et la révision collaborative facilitent la maîtrise de l'usage de l'ensemble des virgules ciblées, améliorant ainsi la qualité du texte. Ce facteur peut être relevé par la comparaison entre les textes finaux des deux groupes, où nous pouvons observer que les phrases sont plus cohérentes grâce à un emploi adéquat des aspects visés de la virgule chez les participants du groupe expérimental. Ainsi, il est possible d'affirmer que l'écriture collaborative et la révision collaborative peuvent mener à une utilisation adéquate de la virgule, venant augmenter la qualité du texte. Nos affirmations rejoignent les études qui postulent que l'écriture collaborative contribue à la qualité du texte (Dobao, 2012 ; Mohamed, 2021; Sajedi, 2014; Shehaded, 2011).

Nos résultats vont également en faveur de la conclusion à l'effet que la révision collaborative permet le transfert des connaissances déclaratives et procédurales (Blain et Painchaud, 1999; Blain et Lafontaine, 2010), incluant celles concernant la ponctuation. En effet, nos participants étaient en situation de transfert des connaissances procédurales, car ils devaient rédiger un texte qui requiert un tel transfert. Nous croyons que l'interaction entre les participants découlant de l'écriture et de la révision collaborative a permis la mise en commun des connaissances acquises par chaque membre de l'équipe et a facilité leur acquisition ainsi que leur transfert dans la situation d'écriture. Effectivement, pendant l'intervention, nous avons noté que les interactions portaient en général sur les règles de la virgule déjà apprises et que les participants s'appuyaient sur leurs connaissances antérieures pour expliquer entre eux la raison de l'usage d'une virgule appropriée. Bien que le métalangage soit remplacé par des termes compensatoires (par exemple, plutôt que de dire termes juxtaposés, les participants parlaient d'énumération des choses), les interactions révèlent la mise en

commun des connaissances, ce qui a contribué à des résultats à la fois positifs et significatifs sur l'usage adéquat de la virgule pour la plupart des aspects visés. Nos affirmations suivent, d'une part, celles de Colognesi et Lucchini (2018) qui soutiennent que les interactions favorisent la mise en commun des savoirs déclaratifs permettant de résoudre les problèmes et, d'autre part, celle de Garcia-Debanco (1986) qui postule que la mise en commun des connaissances allège la surcharge cognitive générée par le processus d'écriture.

Par ailleurs, dans notre étude, nous avons proposé l'écriture de textes narratifs pour la rédaction collaborative plutôt qu'une dictée comme l'ont fait Nadeau *et al.* (2020). À notre avis, rédiger un texte permet davantage le transfert des connaissances qu'une dictée où les élèves écrivent ce qui est lu à voix haute sans probablement activer le transfert des connaissances en simultané. L'écriture de texte donne du temps pour récupérer les connaissances et pour appliquer le transfert de celles-ci. Nous croyons que l'écriture collaborative d'un récit d'aventures a permis de renforcer l'apprentissage sur l'ensemble des aspects de la présente étude et que le transfert des connaissances a eu lieu. Ce facteur est repérable dans l'évolution du prétest au posttest où une amélioration significative de l'ensemble des virgules ciblées a été notée. De ce fait, nos constats vont dans le même sens que ceux de Mohamed (2021), qui a démontré dans sa recherche le transfert des acquis lors d'une production de textes argumentatifs en individuel.

En ce qui concerne la révision collaborative, dans le contexte de notre étude, la rétroaction écrite par les pairs a été retenue au lieu de la rétroaction verbale de Blain et Lafontaine (2010). Bien qu'il y ait cette différence, notre constatation reste la même puisque les résultats au posttest viennent appuyer les fondements de ces approches didactiques. Selon nous, les commentaires écrits lors du processus de la révision collaborative se sont mieux imprégnés dans la mémoire des participants et ont été plus

accessibles pour être consultés au besoin. Nous supposons que ceci a permis le transfert des connaissances étant donné qu'il y a moins d'erreurs sur l'ensemble de l'usage des aspects étudiés lors de la rédaction finale en individuel. Nous pensons également que la révision collaborative favorise la consolidation des savoirs (Crinon *et al.*, 2008), mais qu'il n'y a pas eu nécessairement de coconstruction de nouvelles connaissances à la suite de l'intervention. Ce dernier facteur est absent dans notre étude étant donné que les aspects abordés ne sont pas des notions inconnues, mais plutôt des connaissances vues en cours.

5.2 Limites de la recherche

Notre recherche comporte des limites qui méritent d'être soulignées. Une de nos limites est en lien avec les contraintes du milieu scolaire. Bien que les tests et le dispositif de la présente étude aient été validés par des experts, nous n'avons pas pu faire sa mise à l'essai en raison de manque de disponibilité de classes avant notre étude. Comme il n'existe pas de dispositif où l'enseignement est centré uniquement sur l'usage de la virgule, une mise à l'essai aurait pu bonifier les résultats de certains aspects de notre étude. À cet égard, Loiseau (2001) soutient qu'une mise à l'essai permet de repérer les améliorations à apporter aux produits choisis ou conçus pour la recherche. Ainsi, si la mise à l'essai avait eu lieu, nous aurions probablement été informée que certains aspects seraient moins exploités que d'autres ou tout simplement absents en raison du genre de texte ciblé, ce qui nous aurait permis de formuler aux élèves une consigne claire sur l'usage de la virgule selon les aspects visés lors de la rédaction de leurs récits.

La seconde limite est relative au facteur temps. Selon l'entente avec le milieu scolaire, notre étude ne pouvait pas dépasser quatre semaines. Par conséquent, certaines séances

du dispositif ont été plus denses en contenu que d'autres. En effet, il serait pertinent de penser que la contrainte de rédiger un récit d'aventures en une seule séance (au prétest et au posttest) ait eu une incidence sur les résultats et même si les participants devaient veiller seulement à l'usage adéquat de la virgule. Ainsi, il se peut que certains participants se soient heurtés aux difficultés de l'écriture, telles que la génération des idées et n'aient pas eu le temps de compléter leurs récits entraînant une perte de possibilités d'utiliser les virgules à l'étude. Par ailleurs, le manque de temps a permis de produire seulement un récit entre le prétest et le posttest. Il aurait été intéressant que les participants rédigent plus qu'un récit afin de voir l'évolution sur l'usage de chaque virgule visée par notre étude.

5.3 Améliorations pour la séquence d'enseignement

À la lumière de ce qui a été dit, quelques modifications sur la séquence d'enseignement sont à considérer pour augmenter l'efficacité de l'intervention avec les dispositifs de l'écriture collaborative et de la révision collaborative ainsi que pour donner plus de robustesse aux analyses des données.

Comme mentionné plus haut, afin de s'assurer une plus grande marge de manœuvre dans l'évaluation des variables ciblées de notre étude, il serait judicieux d'exploiter deux modes de discours, soit le narratif et le descriptif. D'après nos observations, le narratif occasionnerait le plus souvent l'utilisation de la virgule pour le complément de phrase et pour les phrases coordonnées. Nous faisons l'hypothèse que si le descriptif était proposé, l'emploi de la virgule pour les termes juxtaposés et pour le complément du nom serait davantage exploité dans ce type de texte. Cette proposition est d'autant

plus pertinente que les deux types de texte font également partie des prescriptions ministérielles (Progression des apprentissages, 2011, p. 9-29).

L'utilisation de la virgule pour le complément du nom a été remarquée avec un très faible nombre de participants ayant eu recours à cet aspect. Selon nos analyses, la complexité de la notion sur le complément du nom fait en sorte qu'elle est encore incomprise pour la majorité des participants. Nous présumons que ceux-ci sont davantage amenés à repérer le complément du nom plutôt qu'à l'utiliser dans leurs rédactions. Afin d'augmenter l'usage de la virgule pour le complément du nom, dans le cas présent de notre étude, il serait souhaitable de préciser exactement aux participants un nombre minimum non seulement pour l'utilisation de cette virgule dans les consignes du prétest et du posttest, mais également pour tous les autres aspects.

L'usage de la virgule pour détacher une phrase incise a généré encore moins d'utilisation que celui de la virgule pour le complément du nom, ce qui a mené à son exclusion de l'analyse. Pour éviter une telle situation, une grille de vérification sur le respect des consignes pourrait être incluse dans les documents du prétest et du posttest afin d'aider les participants à ne pas les oublier. Et comme suggéré précédemment, il serait bénéfique d'inscrire un nombre (supérieur à 1) de phrases requises contenant cet aspect pour la rédaction du récit d'aventures.

CONCLUSION

La recherche présentée reposait sur un objectif bien précis, soit celui de mesurer les effets de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif rédigé par des élèves du premier cycle du secondaire scolarisés en français. Pour atteindre cet objectif, la recherche nous a conduite à évaluer 74 élèves du premier secondaire en classe régulière sur leur connaissance de l'usage de la virgule en lien avec les cinq aspects suivants : pour le complément de phrase, pour les termes juxtaposés, pour les phrases coordonnées, pour le complément du nom et pour les phrases incises. À la suite de cette évaluation, le protocole de l'écriture collaborative et de la révision collaborative a été administré au groupe expérimental par la rédaction d'un récit d'aventures, alors que le groupe contrôle procédait à la production d'un récit, mais en suivant le processus d'écriture de façon individuelle. Puis, à la fin du traitement, un second test a été administré aux mêmes participants pour mesurer l'évolution de leur usage de la virgule en lien avec les cinq variables ciblées.

Les résultats de la présente recherche sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif ont indiqué que les élèves ont amélioré leur performance de manière significative et que ces résultats sont attribuables à l'intervention prodiguée. En d'autres termes, notre étude a permis d'observer des effets bénéfiques de l'écriture collaborative ainsi que de la révision collaborative sur la performance des élèves quant à l'utilisation de la virgule. Ces résultats s'avèrent pertinents pour les milieux scientifique et éducationnel.

En ce qui concerne son apport pour le milieu scientifique, il faut considérer qu'il s'agit probablement d'une première recherche visant spécifiquement les effets de l'écriture

collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif. Les résultats montrent que cette approche pédagogique favorise l'usage adéquat de la virgule. De ce fait, elle vient soutenir les études antérieures qui prônent son efficacité et, par la même occasion, confirmer la pertinence de l'explorer davantage dans de nouvelles études du domaine de la didactique des langues.

Quant aux possibles retombés de la recherche pour le milieu éducationnel, les résultats démontrent que l'écriture collaborative s'avère un dispositif didactique non négligeable pour l'apprentissage de la virgule, un signe de ponctuation qui est problématique actuellement d'après les résultats à l'épreuve d'écriture de 5^e secondaire en 2018 fournis par le ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). Les enseignants auraient intérêt à utiliser l'écriture collaborative pour favoriser la maîtrise de l'usage de la virgule lors du processus d'écriture. Comme nos observations le suggèrent, en utilisant ce dispositif pour améliorer l'emploi de la virgule, les élèves augmenteraient la qualité de leurs textes également. Finalement, le dispositif que nous avons élaboré dans le cadre de cette étude peut servir de modèle ou, du moins, de base à partir de laquelle les enseignants peuvent élaborer leur propre dispositif selon les besoins de leurs élèves.

ANNEXE A

CAHIER DE RÉDACTION D'UN RÉCIT D'AVENTURES (PRÉTEST)

Rédaction d'un récit d'aventures

Nom : _____

Foyer : _____ Date : _____

Présentation de la tâche

Pour ce travail, vous devez rédiger la suite d'un récit d'aventures à partir de l'image et de la situation initiale fournies.

Votre histoire doit être écrite au passé et respecter le schéma narratif suivant : élément déclencheur, péripétie, dénouement et situation finale.

Chaque partie de votre histoire correspond à un paragraphe : il y aura donc quatre paragraphes à votre récit d'aventures et chacun comptant entre 50-60 mots.

Attention: Lors de votre rédaction, **vous devez utiliser la virgule correspondant aux cinq règles d'emploi** que vous connaissez sur ce signe de ponctuation.

70 minutes vous sont accordées pour cette rédaction.

Situation initiale #1

Le soleil venait tout juste de se coucher sur Montréal : les lumières des différents bâtiments et des rues commençaient à éclairer à leur tour la métropole québécoise. Étienne voulait encore profiter du beau temps avant de rentrer chez lui : après tout, le mois de mai apporte toujours de belles soirées comme celle-ci. Ce soir-là, lui et ses amis s'étaient réunis au sommet du Mont-Royal, au belvédère Kondiaronk, pour gratter leur guitare et chanter pour le plaisir. Ça faisait tellement longtemps d'ailleurs qu'ils avaient fait cela en raison de la COVID et de toutes les mesures sanitaires imposées par le gouvernement, mais maintenant que tout cela était derrière eux, les quatre amis s'étaient donné rendez-vous pour jouer de la musique et célébrer la fin des restrictions sanitaires.

Comme vous pouvez le constater avec mon exemple, je m'inspire des choses que je connais : faites de même! 😊



[Image de Montréal le soir libre de droits - Bing images](#)

ANNEXE B

CAHIER DE RÉDACTION D'UN RÉCIT D'AVENTURES (SÉANCES 2 À 5)

Rédaction d'un récit d'aventures

Nom : _____

Foyer : _____ Date : _____

Présentation de la tâche

Pour ce travail, vous devez rédiger la suite d'un récit d'aventures à partir de l'image et de la situation initiale fournies.

Votre histoire doit être écrite au passé et respecter le schéma narratif suivant : élément déclencheur, péripétie, dénouement et situation finale.

Chaque partie de votre histoire correspond à un paragraphe : il y aura donc quatre paragraphes à votre récit d'aventures et chacun comptant entre 50-60 mots.

Attention: Lors de votre rédaction, **vous devez utiliser la virgule correspondant aux cinq règles d'emploi** que vous connaissez sur ce signe de ponctuation.

Situation initiale #2

Mario comprenait encore mal pourquoi la Princesse Peach avait fait appel à lui pour refaire la peinture de l'un de ses nombreux salons de son château, mais dans les faits, cela ne l'importait pas du tout. Pour lui, tout ce qui comptait vraiment à ce moment-là, c'était de voir la belle Peach. La Princesse du Royaume des champignons était simplement la plus ravissante des femmes qui habitaient cette terre. Le jeune plombier marcha donc à vive allure afin d'atteindre la luxueuse demeure le plus rapidement possible.

Comme vous pouvez le constater avec mon exemple, je m'inspire des choses que je connais : faites de même! 😊



ANNEXE C

CAHIER DE RÉDACTION D'UN RÉCIT D'AVENTURES (POSTTEST)

Rédaction d'un récit d'aventures

Nom : _____

Foyer : _____ Date : _____

Présentation de la tâche

Pour ce travail, vous devez rédiger la suite d'un récit d'aventures à partir de l'image et de la situation initiale fournies.

Votre histoire doit être écrite au passé et respecter le schéma narratif suivant : élément déclencheur, péripétie, dénouement et situation finale.

Chaque partie de votre histoire correspond à un paragraphe : il y aura donc quatre paragraphes à votre récit d'aventures et chacun comptant entre 50-60 mots.

Attention: Lors de votre rédaction, **vous devez utiliser la virgule correspondant aux cinq règles d'emploi** que vous connaissez sur ce signe de ponctuation.

70 minutes vous sont accordées pour cette rédaction.

Situation initiale #3

Laurie et Joannie avaient décidé de se rendre au Parc national de la Jacques-Cartier, qui se trouve près de la ville de Québec, en cette magnifique journée où les rayons du soleil réchauffent autant l'âme que la peau pour aller y faire une randonnée pédestre. Les paysages étaient à couper le souffle! Durant leur ascension, les deux jeunes filles passaient du coq à l'âne sans vraiment porter attention à ce qui se passait autour d'elles. Après tout, cela faisait quatre ans que les deux amies ne s'étaient pas revues.

Comme vous pouvez le constater avec mon exemple, je m'inspire des choses que je connais : faites de même! 😊



ANNEXE D

MISE À NIVEAU SUR L'ASPECT DE LA VIRGULE

Séance 2	
Mise à niveau sur l'aspect de la virgule	
Intention didactique : amener les élèves à se rappeler les cas de l'emploi de la virgule	
Préparation Activation des connaissances antérieures en lien avec l'emploi de la virgule	<ul style="list-style-type: none">▪ Demander aux élèves ce que c'est la virgule.<ul style="list-style-type: none">o Réponse attendue : un signe de ponctuation▪ Demander aux élèves d'énumérer les différentes utilisations de la virgule<ul style="list-style-type: none">o Réponses possibles :<ul style="list-style-type: none">- elle sépare les éléments d'une énumération- elle isole un groupe dans la phrase- elle sert à coordonner, à juxtaposer et à détacher des groupes de mots ou des phrases▪ Expliquer aux élèves la raison du rappel de cette notion et la pertinence d'améliorer son utilisation:<ol style="list-style-type: none">1. il y a encore beaucoup d'erreurs dans les textes des élèves2. c'est l'un des signes de ponctuation les plus utilisés3. elle est essentielle à la compréhension et à la rédaction du texte4. les erreurs de la virgule rendent les phrases mal construites sur le plan syntaxique▪ Dire aux élèves que l'activité suivante portera sur les différentes utilisations de la virgule

<p>Réalisation</p> <p>Activités de révision</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remettre aux élèves le texte « La virgule » qui est dépourvu de virgules en leur demandant de (voir Annexe G) : <ol style="list-style-type: none"> 1. ajouter les virgules nécessaires dans la première phrase du texte. 2. justifier l'emploi de chaque virgule. ▪ Modéliser en donnant différents exemples pour rappeler les règles de l'emploi de la virgule de la manière suivante: <ol style="list-style-type: none"> 1. Une virgule est marquée lorsque le complément de phrase est placé au début de la phrase, par exemple : Partout dans le pays, on entend des histoires fantastiques sur les hobbits. 2. Deux virgules sont marquées lorsque le complément de phrase est placé au milieu de la phrase, par exemple : Les fugitifs, jusqu'à la nuit, ont attendu leur embarquement. 3. On ne met pas de virgule entre le sujet et le prédicat, par exemple : Les joueurs, (virgule) rêvaient à leur victoire. 4. Une virgule est marquée devant les conjonctions de coordination car et mais, par exemple : Le voleur ne peut pas démarrer, car il n'y a plus de carburant. Il décide d'abandonner le véhicule, mais l'intensité de la neige le rend hésitant. 5. Une virgule est marquée entre les termes juxtaposés qui ont la même fonction et la même structure, par exemple : Le sorcier trouva le manuscrit, la plume,
	<p>l'ancre et la poudre.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Une virgule est marquée pour détacher un complément du nom, par exemple : Le ravin maudit, le trou du sommeil éternel, est l'attraction des intrépides. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire une pratique guidée pour la deuxième phrase ▪ Laisser compléter le reste de l'exercice en équipe ▪ Faire un retour en plénière avec la correction en grand groupe tout en encourageant la participation de tous les élèves.
<p>Intégration</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire un retour avec les élèves sur les règles de l'utilisation de la virgule qu'ils connaissent en leur demandant des exemples pour chaque règle. ▪ Demander aux élèves de dire comment ils s'en serviraient lors de la rédaction d'un texte.

ANNEXE E

ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE COLLABORATIVE

Séance 2 Enseignement de l'écriture collaborative	
Intention didactique : Amener les élèves à comprendre les principes de l'écriture collaborative	
<p>Préparation</p> <p>Activation des connaissances antérieures en lien avec l'écriture collaborative</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduire l'écriture collaborative en demandant aux élèves s'ils ont déjà rédigé en équipe. ▪ Annoncer qu'ils auront à démontrer leur capacité de bien travailler en équipe en appliquant les principes connus ou nouveaux de l'écriture collaborative.
<p>Réalisation</p> <p>Activités d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter la définition de l'écriture collaborative: l'écriture collaborative se définit comme une activité d'écriture à deux ou plus et où les individus interagissent pendant toute la durée de cette activité. ▪ Préciser que l'écriture collaborative implique que les élèves travailleront en équipe de deux pour produire un texte. Cependant ils devront tenir compte de trois principes : la prise de décisions, la gestion des conflits et le comportement éthique (présenter sur un outil visuel un principe à la fois). ▪ Présenter le premier principe (la prise de décision) en posant aux élèves la question suivante : qui peut prendre des décisions dans une activité d'écriture collaborative? Laisser les élèves répondre pour ensuite leur expliquer de la manière suivante : ▪ Prise des décisions : il est important que chaque membre dans l'équipe puisse prendre des décisions. L'objectif est d'arriver à une entente commune et que tous s'impliquent dans la tâche. Il est possible que les discussions à ce sujet débordent. Afin de prévoir des circonstances semblables, il est suggéré de distribuer des rôles (détailler les rôles individuellement). <ul style="list-style-type: none"> ○ L'architecte : c'est la personne qui rédige le texte et qui va porter une attention particulière sur les conventions écrites (l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation, etc.). ○ L'inventeur : c'est le créateur d'idées. ○ Le juge : c'est celui qui tranche lorsqu'il n'y a pas de consensus entre les membres. <p style="margin-left: 40px;">➤ Expliquer que pour l'activité d'écriture collaborative en dyade les concernant, les deux membres prendront le rôle d'architecte, car nous voulons vérifier les connaissances</p>

	<p>en ponctuation de chacun d'entre eux.</p> <p>➤ Ajouter qu'ils seront libres de choisir pour les deux autres rôles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter une capsule ou simuler une situation sur la prise des décisions. Pendant la présentation, demandez aux élèves de noter sur un papier les éléments qui correspondent ou non à une bonne collaboration. ▪ Demander aux élèves de révéler les éléments positifs ou négatifs notés lors de la présentation en les amenant à identifier les rôles du principe de la prise des décisions. ▪ Présenter le deuxième principe (gestion des conflits) en posant aux élèves la question suivante : comment peut-on éviter les conflits dans une activité d'écriture collaborative? Laisser les élèves répondre pour ensuite leur expliquer de la manière suivante : ▪ Gestion des conflits : il arrive d'avoir des conflits dans un travail collaboratif lorsque les personnes expriment des idées ou des opinions qui diffèrent des autres. Cependant, pour éviter les conflits les membres d'une équipe doivent appliquer les deux règles suivantes : <ul style="list-style-type: none"> ○ L'émetteur d'idées doit utiliser un ton et un langage corrects. ○ Le récepteur d'idées doit les traiter avec respect. <p>De ces règles, il en découle deux responsabilités pour chaque membre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Celle d'écouter attentivement ○ Celle de s'exprimer pour contribuer à l'avancement de la tâche ▪ Ajouter que si les conflits deviennent difficiles à résoudre, il est suggéré d'appliquer ces deux stratégies (afficher les stratégies et développer les exemples donnés afin de s'assurer de la compréhension des élèves) : <ul style="list-style-type: none"> ○ L'écoute active : consiste à reformuler les paroles d'un membre après l'avoir écouté attentivement (p.ex. ce que tu veux dire, c'est qu'il y a un pléonasme). ○ Le questionnement efficace : consiste à questionner l'autre membre sur ses idées pour les clarifier ou pour proposer de nouvelles pistes (p.ex. on pourrait combiner nos deux idées au lieu d'en prendre une seule). ▪ Présenter une capsule ou simuler une situation sur la gestion des conflits. Pendant la présentation, demandez aux élèves de noter sur un
--	--

	<p>papier les éléments qui correspondent ou non à une bonne collaboration.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demander aux élèves de révéler les éléments positifs ou négatifs notés lors de la présentation en les amenant à identifier les règles et les stratégies de la gestion des conflits. ▪ Présenter le troisième principe (comportement éthique) en posant aux élèves la question suivante : comment doit-on se comporter dans une activité d'écriture collaborative? Laisser les élèves répondre pour ensuite leur expliquer de la manière suivante. ▪ Comportement éthique : Il est question, ici, de la conduite d'une personne dans une situation précise. Par exemple, dans une situation d'écriture collaborative, les membres de l'équipe sont amenés à s'interroger sur comment doivent-ils être lorsqu'ils écrivent en dyade (afficher les dénominations et leur faire remarquer que ces comportements éthiques commencent avec le terme <i>être</i>)? Ainsi ils doivent... <ul style="list-style-type: none"> o être responsable o être organisé o être honnête ▪ Pour chaque comportement, demander aux élèves ce que cela signifie pour eux. <ul style="list-style-type: none"> o Réponses attendues : <i>être responsable</i> concerne la participation active à la tâche, <i>être organisé</i> concerne la préparation matérielle et la conscience du temps limité puis <i>être honnête</i> concerne le pouvoir d'exprimer son opinion et ses limites (faire apparaître ces explications à la suite des réponses des élèves). ▪ Présenter une capsule ou simuler une situation sur le comportement éthique. Pendant la présentation, demandez aux élèves de noter sur un papier les éléments qui correspondent ou non à une bonne collaboration. ▪ Demander aux élèves de révéler les éléments positifs ou négatifs notés lors de la présentation en les amenant à identifier les trois <i>être</i>. ▪ Faire une pratique guidée sur l'écriture collaborative avec les dyades (préétablies par la chercheuse et à la suite des résultats du prétest). Pendant la pratique, circuler pour voir comment les élèves interagissent et intervenir au besoin. Voici les explications du déroulement à donner aux élèves :
--	--

	<ul style="list-style-type: none">o Rappeler qu'ils doivent mettre en pratique tout ce qu'ils viennent d'apprendre sur l'écriture collaborative (les trois principes)o Préciser qu'il y aura une situation initiale et une image qui serviront d'inspiration pour rédiger l'élément déclencheur.o Spécifier que chaque élève dans l'équipe devra écrire sur un seul document.o Indiquer qu'ils auront seulement 20 minutes pour rédiger l'élément déclencheur et que le paragraphe peut contenir 50-60 mots.o Rappeler que pendant leur rédaction, ils doivent porter une attention particulière à l'utilisation de la virgule.
Intégration Retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none">▪ Demander aux élèves de partager les éléments positifs ou négatifs vécus lors de l'activité d'écriture collaborative en les amenant à identifier les 3 principes (la prise des décisions, la gestion des conflits et le comportement éthique). Si des éléments négatifs ont été soulevés, leur demander comment ils ont pu ou pourraient résoudre de tels problèmes.

ANNEXE F

ENSEIGNEMENT DE LA RÉVISION COLLABORATIVE

Séance 3	
Enseignement de la révision collaborative	
Intention didactique : Amener les élèves à comprendre les principes de la révision collaborative	
<p>Préparation</p> <p>Activation des connaissances antérieures en lien avec l'écriture collaborative</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduire la révision collaborative en demandant aux élèves s'ils ont déjà révisé en équipe. ▪ Annoncer qu'ils auront à démontrer leur capacité de bien réviser en équipe en appliquant les principes de la révision collaborative.
<p>Réalisation</p> <p>Activités d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter la définition de la révision collaborative: la révision collaborative consiste à trouver, par le biais d'une tierce personne, des erreurs dans le texte du scripteur et ensuite à lui fournir des solutions afin de corriger ces erreurs. ▪ Préciser que la révision collaborative, en ce qui leur concerne, implique que les élèves réviseront en équipe de deux la copie d'une autre équipe en émettant des commentaires par écrit (émetteurs de commentaires). Pour ce faire, ils devront tenir compte les mêmes principes de l'écriture collaborative: la prise de décisions, la gestion des conflits et le comportement éthique (présenter sur un outil visuel un principe à la fois). ▪ Rappeler le premier principe (la prise de décision) en posant aux élèves la question suivante : qui peut prendre des décisions dans une activité de révision collaborative? Laisser les élèves répondre pour ensuite leur rappeler de la manière suivante : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise des décisions : il est important que chaque membre dans l'équipe puisse prendre des décisions. L'objectif est d'arriver à une entente commune et que tous s'impliquent dans la tâche. Il est possible que les discussions à ce sujet débordent. Afin de prévoir des circonstances semblables, il est suggéré de distribuer des rôles (détailler les rôles individuellement). <ul style="list-style-type: none"> o L'architecte : c'est la personne qui rédige les commentaires et qui va porter une attention particulière sur la virgule. o Le juge : c'est celui qui tranche lorsqu'il n'y a pas de consensus entre les membres. <ul style="list-style-type: none"> ➢ Expliquer que pour l'activité de révision collaborative en dyade les concernant, les deux membres prendront le rôle d'architecte, car nous voulons vérifier les connaissances en ponctuation de chacun d'entre eux. ➢ Ajouter qu'ils seront libres de choisir pour le rôle du juge. ▪ Présenter une capsule ou simuler une situation sur la prise des décisions. Pendant la présentation, demandez aux élèves de noter sur un papier les éléments qui correspondent ou non à une bonne révision collaborative. ▪ Demander aux élèves de révéler les éléments positifs ou négatifs notés lors de la présentation en les amenant à identifier les rôles du principe de la prise des décisions. ▪ Présenter le deuxième principe (gestion des conflits) en posant aux élèves la question suivante : comment peut-on éviter les conflits dans une activité de révision collaborative? Laisser les élèves répondre pour ensuite leur rappeler de la manière

	<p>suyvante :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion des conflits : il arrive d'avoir des conflits dans une révision collaborative lorsque les personnes expriment des opinions qui diffèrent des autres. Cependant, pour éviter les conflits les membres d'une équipe doivent appliquer les deux règles suivantes : <ul style="list-style-type: none"> o L'émetteur de commentaires doit utiliser un ton et un langage corrects. o Le récepteur de commentaires doit les traiter avec respect. <p>De ces règles, il en découle deux responsabilités pour chaque membre:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Celle d'écouter attentivement o Celle de s'exprimer pour contribuer à l'avancement de la tâche ▪ Ajouter que si les conflits deviennent difficiles à résoudre, il est suggéré d'appliquer ces deux stratégies (afficher les stratégies et développer les exemples donnés afin de s'assurer de la compréhension des élèves) : <ul style="list-style-type: none"> o L'écoute active : consiste à reformuler les paroles d'un membre après l'avoir écouté attentivement (p.ex. ce que tu veux dire, c'est qu'au lieu de répéter 3 fois le même mot, on est mieux de trouver des synonymes). o Le questionnement efficace : consiste à questionner l'autre membre sur ses idées pour les clarifier ou pour proposer de nouvelles pistes (p.ex. tu veux faire parler ton personnage ou juste décrire sa pensée ? Si tu veux le faire parler, je te propose de mettre des guillemets pour rapporter ses paroles). ▪ Présenter une capsule ou simuler une situation sur la gestion des conflits. Pendant la présentation, demandez aux élèves de noter sur un papier les éléments qui correspondent ou non à une bonne collaboration. ▪ Demander aux élèves de révéler les éléments positifs ou négatifs notés lors de la présentation en les amenant à identifier les règles et les stratégies du principe de la gestion des conflits. ▪ Présenter le troisième principe (comportement éthique) en posant aux élèves la question suivante : comment doit-on se comporter dans une activité de révision collaborative? Laisser les élèves répondre pour ensuite leur rappeler de la manière suivante. ▪ Comportement éthique : Il est question, ici, de la conduite d'une personne dans une situation précise. Par exemple, dans une situation de révision collaborative, les membres de l'équipe sont amenés à s'interroger sur comment doivent-ils être lorsqu'ils révisent en dyade (afficher les dénominations et leur faire remarquer que ces comportements éthiques commencent avec le terme <i>être</i>)? Ainsi ils doivent... <ul style="list-style-type: none"> o être responsable o être organisé o être honnête ▪ Pour chaque comportement, demander aux élèves ce que cela signifie pour eux. <ul style="list-style-type: none"> o Réponses attendues : <i>être responsable</i> concerne la participation active à la tâche, <i>être organisé</i> concerne la préparation matérielle et la conscience du temps limité puis <i>être honnête</i> concerne le pouvoir d'exprimer son opinion et
--	--

	<p>ses limites (faire apparaître ces explications à la suite des réponses des élèves).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter une capsule ou simuler une situation sur le comportement éthique (voir annexe). Pendant la présentation, demandez aux élèves de noter sur un papier les éléments qui correspondent ou non à une bonne collaboration. ▪ Demander aux élèves de révéler les éléments positifs ou négatifs notés lors de la présentation en les amenant à identifier les trois <i>être</i>. ▪ Informer que pendant la révision collaborative ils deviennent des émetteurs de commentaires. Ils devront ainsi écrire les commentaires directement sur le document des scripteurs (des espaces sont prévus à cet effet). Rappeler que même s'ils transmettent des commentaires par écrit, le principe de la prise des décisions, de la gestion des conflits et des comportements éthiques doivent être appliqués autant envers leur coéquipier de révision qu'envers les scripteurs. ▪ Préciser qu'ils ne doivent pas corriger, mais simplement écrire des commentaires en les justifiant. ▪ Terminer en précisant qu'ils devront remettre le document avec des commentaires aux scripteurs qui deviennent des récepteurs de commentaires et que ceux-ci sont libres d'accepter ou de refuser les commentaires en justifiant leur décision. ▪ Résumer qu'au final, ils sont tous tour à tour des émetteurs et des receveurs de commentaires dans cette activité de révision collaborative. ▪ Finir avec une pratique guidée sur la révision collaborative avec les dyades (préétablies par la chercheuse et à la suite des résultats du prétest). Pendant la pratique, circuler pour voir comment les élèves interagissent et intervenir au besoin. Voici les explications du déroulement à donner aux élèves : <ul style="list-style-type: none"> o Rappeler qu'ils doivent mettre en pratique tout ce qu'ils viennent d'apprendre sur la révision collaborative (les trois principes) o Préciser qu'ils vont réviser et émettre des commentaires uniquement sur les virgules erronées. o Spécifier que les émetteurs de commentaires vont écrire leurs critiques dans les espaces prévus du document. o Indiquer qu'ils auront seulement 20 minutes pour réviser la copie des autres et pour rédiger leurs commentaires. Une fois cette étape complétée, ils doivent remettre le document à la chercheuse. o Finir en distribuant les documents commentés aux récepteurs de commentaires en leur accordant 10 minutes pour répondre aux critiques et en leur rappelant qu'ils peuvent accepter ou refuser les commentaires tout en justifiant les raisons du refus.
<p>Intégration</p> <p>Retour en grand groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demander aux élèves de partager les éléments positifs ou négatifs vécus lors de l'activité de révision collaborative en les amenant à identifier les 3 principes (la prise des décisions, la gestion des conflits et le comportement éthique). Si des éléments négatifs ont été soulevés, leur demander comment ils ont pu ou pourraient résoudre de tels problèmes.

ANNEXE G

ACTIVITÉ SUR LA VIRGULE

Activité « La virgule »

1-Ajoute les virgules nécessaires.

2-Justifie l'emploi de chaque virgule en écrivant au-dessus le numéro correspondant à l'une des règles suivantes.

La virgule...			
① isole un complément de phrase.	② sépare des termes juxtaposés.	③ sépare des phrases coordonnées.	④ détache un complément du nom.

La région des Cantons-de-l'Est est située entre Montréal Québec et la frontière américaine. À l'origine cette région était habitée par les Abénakis un peuple algonquien. Avant la colonisation par les Européens elle se nommait « Eastern Townships ». En 1858 l'auteur québécois Antoine Gérin-Lajoie a traduit ce nom en français mais on l'appelle aussi « Estrie ». Au fil du temps la région s'est développée grâce à l'exploitation des scieries des moulins à farine des usines et surtout grâce à l'invention de la motoneige.

Activité du cahier Échos 1 (Boisvert *et al.*, p. 285)

ANNEXE H

GRILLE DE CODAGE

Grille de correction

Participant 1	Bon usage de la virgule	Bon usage attendu de la virgule au total	Résultat sur 100
1. Isoler un complément de phrase			
2. Séparer les termes juxtaposés			
3. Séparer les phrases coordonnées (<i>car</i> et <i>mais</i>)			
4. Détacher un complément du nom			
5. Détacher une phrase incise			

ANNEXE I

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

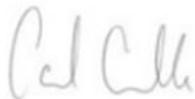
- Titre du projet : L'impact de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif rédigé par des élèves du premier cycle du secondaire
- Nom de l'étudiant : Sony Mai
- Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues
- Direction(s) de recherche : Anila Fejzo

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-03-11**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPE plurifacultaire

ANNEXE J

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

L'impact de la révision par les pairs sur la ponctuation dans un texte narratif en premier cycle du secondaire

Étudiant-chercheur

Sony Mai, Maîtrise en didactique des langues (514 596 4140, mai.s@csgm.qc.ca)

Direction de recherche

Anila Fejzo, Directrice du programme de Doctorat réseau en éducation (514 987 3000 poste 6458, fejzo.anila@uqam.ca)

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

L'apprentissage de la ponctuation est un sujet qui suscite de l'intérêt. Selon le rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MELS, 2012) des résultats aux épreuves ministérielles confirment les difficultés des élèves à maîtriser la ponctuation. Dans ce contexte, nous pensons que la révision par les pairs pourrait contribuer à l'apprentissage de la ponctuation, notamment celle de la virgule. Ainsi l'objectif de notre recherche est de mesurer l'impact de la révision par les pairs sur la ponctuation dans un texte narratif en premier cycle du secondaire. La recherche s'étalera sur une durée de quatre semaines. Les participants auront à passer 2 tests pour mesurer leurs connaissances sur la ponctuation. Ils seront également invités à participer à des activités, soit d'écriture collaborative, d'écriture individuelle, de révision par les pairs ou de révision individuelle.

Nature et durée de la participation de votre enfant

La recherche s'étalera sur une durée de 4 semaines pendant les heures de classe du cours de français. Les participants passeront 2 tests pour mesurer leurs connaissances sur la ponctuation. Ainsi, ils seront invités à compléter la suite d'un récit d'aventure. Cette tâche d'écriture sera répétée à 5 reprises. Ils seront également invités à participer à des activités soit d'écriture collaborative (les participants écriront en équipe de 2), d'écriture individuelle, de révision en équipe (2), de révision par les pairs (les participants réviseront en équipe de 2) ou de révision individuelle. Ces activités auront lieu à 5 reprises.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse responsable de ce projet recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. De plus, l'identification de votre enfant sera codée afin de préserver son anonymat. Les données recueillies ainsi que les documents seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver l'identité de votre enfant et la confidentialité des données de recherche, votre enfant ne sera identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui Non

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Anila Fejzo (514 987 3000 poste 6458, fejzo.anila@uqam.ca) ; Sony Mai (514 596 4140, mais@csgdm.qc.ca).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : [insérez les coordonnées du comité concerné – voir : <https://cerpe.uqam.ca/contacts/>]

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Signature

Date

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Prénom Nom de l'enfant

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

RÉFÉRENCES

- Alamargot, D., Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers.
- Arseneau, R. (2020). How does punctuation develop in students? A systematic review of empirical research in French as the language of instruction. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), 850.
- Becker, M., McEivany, N. et Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy : a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- 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.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bescherelle (1992), *La grammaire pour tous*. Hurtubise.
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la... « ponctuation » ? (!). *Pratiques*, 70(1), 9-45. <https://doi.org/10.3406/prati.1991.1635>
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2e éd., p. 341-358). Logiques.
- Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone student in grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language, culture and curriculum*, 14(2), 156-170.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez

les élèves québécois et néo-brunswickois*. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.

Blain, S. et Painchaud, G. (1999). L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5e année en immersion française. *The Canadian modern language review / La revue canadienne des langues vivantes*, 56(1), 73-98.

Boisvert, J., Lefebvre, D. et Raymond-O'brzygailo, K. (2020). *Échos 1 : français, langue d'enseignement : 1^{re} année du secondaire* [Cahier de savoirs et d'activités]. ERPI.

Boivin, M.-C. (2009). Jugements de grammaticalité et manipulations syntaxiques dans le travail en classe d'élèves du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (179-208). Québec : Presses de l'Université Laval.

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/10.7202/1>

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-205.

Catach, N. (1980). La ponctuation. *Langue française*, 45(1), 16-27.

Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Presses universitaires de France.

Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique*, 102(2), 363-398.

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>

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*. Graficor.

Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadien Journal of Education*, 32(2), 317-342.

- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondances*, 18(2), 7-9.
- Chenard, S., Desjardins, G. et L'Écuyer, D. (1998). *Grammaire 100% au secondaire*. HRW.
- 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>
- Colignon, J.-P. (1993). *Un point, c'est tout! La ponctuation efficace*. Boréal.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2014). Le savoir des élèves en ponctuation. Analyse des interactions et propositions didactiques. *Le français aujourd'hui*, 187(4), 43-55. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0043>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 223-249.
- Crinon, J. et Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Database on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12(6), 605-626.
- Crinon, J. et Marin, B. (2015). The role of peer feedback in learning to write explanatory texts: why the tutors learn the most. *Language Awareness*, 19(2), 111-128.
- Crinon, J., Marin, B. et Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. Dans *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008* (p. 060). EDP Sciences.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.
- De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire, un défi stimulant*. Chenelière Éducation.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom : Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58.

- Doppagne, A. (1998). *La bonne ponctuation : clarté, précision, efficacité de vos phrases* (3e éd.). Duculot.
- 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>
- 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.
- 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. (2009). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous? Dans *Apprentissage des langues*, 365-378.
- Fayol, M., Carré, M. et Simon-Thibault, L. (2014). Enseigner la ponctuation : comment et avec quels effets ? : *Le français aujourd'hui*, n° 187(4), 31-40.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition. éd.). Chenelière éducation.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes P.G. and Simmons D. C (1997). Research on Peer-Assisted Learning Strategies: The Promise and Limitations of Peer-Mediated Instruction. *American Educational Research Journal* (34)1, (Spring, 1997), 174-206.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- 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.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal. Gaëtan Morin.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (1993). *Le bon usage*. Duculot.

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing : theories, methods, individuals differences and application* (p.1-28). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. et Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *The American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. et Carey., L. (1987). Cognitive processes in revision (New York, Cambridge University Press), section *Advances in psycholinguistics, vol. 2*, 176-240.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164(4), 10.
- Higgins, L., Flower, L. et Petraglia, J. (1992). Planning Text Together: The Role of Critical Reflection in Student Collaboration. *Written Communication*, 9(1), 48-84.
- Jaffré, J-P. (1991). La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 70, 61-83. doi: 10.3406/prati.1991.1637
- 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>
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. Dans C. M. Levy and S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p.57-71). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kern, S. et Raffara, A. (2012). Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant. Dans Régine Delamotte & Mehmet Ali Akinci (dir.), *Récits d'enfants : développement, genre, contexte*, Rouen, *Publications des universités de Rouen et du Havre*, 97-115.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Laroui, R. (2008). Interagir pour s'aider à écrire en première année du primaire. *Psychologie et éducation*, 1, 59-76.

- Legendre, M.-F. (2009). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Marin, J. et Lavoie, N. (2020). Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade et leur influence sur le texte. *Recherches en éducation*, 40.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (MEES, 2006). Domaine des langues. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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.
- 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
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (MEES, 2021). *Indices de défavorisation - 2020-2021*. Rapport technique, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (MEES, 2019). *Portrait des réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur*. Dans Rapport annuel 2018-2019.
- Mohamed Tawfik Mohamed, C. (2021). L'impact de l'écriture collaborative sur le développement de quelques compétences rédactionnelles argumentatives et du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves du cycle préparatoire, *Journal of Education*, (83), 33-88.
- 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* (2017-LC-198593). U. du Québec à Montréal.
- Pétillon-Boucheron, S. (2002). Introduction aux théories de la ponctuation. Dans *Les détours de la langue – Étude sur la parenthèse et le tiret double* (p. 13-34). Paris : Éditions Peeters Louvain.
- Piolat, A. (1997). Writer's assessment and evaluation of their texts. Dans C. Clapham et D. Corson (dir.), *Encyclopedia of language and education, Vol. 7: Language testing and assessment* (p. 189-198). Kluwer Academic Publishers.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (2018). La ponctuation. Dans *Grammaire méthodique du français* (7e éd., p. 140-172). Paris : 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>
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (1991). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. *Repères*, 4(1), 79-91.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50(3), 351-372.
- Roy-Vallières, M. et Fejzo, A. (2022). Effets d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique au 3e cycle du primaire. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 110-126. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.29682>

- Sajedi, S.P (2014). Collaborative summary writing and EFL students' L2 development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1650-1657.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. et Stevenson, M. (2003). First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.
- Schreiber, P. A. (1980). On the Acquisition of Reading Fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 177-186. doi: 10.1080/10862968009547369
- Speck, B. W. (2002). *Facilitating Students' Collaborative Writing*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. ERIC.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Tanguay, B. (2006). *L'art de ponctuer* (3e éd.). Québec Amérique.
- Tournier, C. (1980). Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours. Dans *La ponctuation* 45, 28-40. doi: 10.3406/lfr.1980.5261
- Turgeon, E., Tremblay, O. et Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 53-72.
- Védénina, L. G. (1980). La triple fonction de la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique. Dans *La ponctuation* (45, p. 60-66). doi: 10.3406/lfr.1980.5265
- Vincent, F. et Gagnon-Bischoff, S. (2019). Résultats à l'épreuve d'écriture de 5e secondaire 2002-2018 : l'éléphant linguistique dans la pièce... *Formation et profession*. 27(3), 128-132.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1981). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Zammuner, V. L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results? *Learning and Instruction*, 5(2), 101-124.

