

Université Djillali Liabes de Sidi Bel Abbès
Faculté des Lettres, Langues et des Arts
Département de Langue Française



Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de Doctorat de 3^{ème} cycle L.M.D

Filière : Langue Française

Spécialité : Didactique et études culturelles francophones

**TRAITEMENT DIDACTIQUE DES COMPETENCES
DEMARCATIVES : L'UTILISATION DE LA
PONCTUATION CHEZ LES APPRENANTS EN CLASSE
DE FLE**

Présentée par :

ADDOU Hassiba

Membres du jury :

Président : **Dr. MELLAK Djilali (M.C.A)** - Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

Examinatrice : **Dr. BOUTEFLIKA Yamina (M.C.A)** - Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

Examineur : **Pr. BRAIK Sâadane (Professeur)** - Centre Universitaire de NAAMA

Rapporteur : **Pr. MISSOURI Belabbas (Professeur)** - Univ. Djilali Liabès- Sidi Bel Abbès

Année universitaire 2016-2017

**TRAITEMENT DIDACTIQUE DES
COMPETENCES DEMARCATIVES :
L'UTILISATION DE LA PONCTUATION
CHEZ LES APPRENANTS EN CLASSE
DE FLE**

REMERCIEMENTS

En premier lieu, nous aimerions remercier grandement Monsieur le professeur Missouri Belabbas qui a dirigé cette thèse de façon très professionnelle et qui a été d'une grande responsabilité. Sa promptitude et l'efficacité de sa rétroaction m'ont permis de mener à terme cette étude. Ses conseils toujours très avisés ont aiguillé le cheminement de ce travail.

Nous aimerions remercier vivement Madame et Messieurs les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer notre travail. Les uns et les autres ont beaucoup compté dans notre parcours de formation à la recherche. Qu'ils reçoivent pleinement nos marques de gratitude.

Nos sincères remerciements vont à Monsieur le docteur Ben Brahim Hamida. Outre les multiples conseils qu'il nous a prodigués, il a mis à notre disposition un modèle de traitement de texte pour mener à bien la mise en forme de ce travail.

Nous remercions également Madame la professeure Lagae Véronique de l'Université de Valenciennes, pour toutes nos discussions et ses précieux conseils.

Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans les agents, les usagers et les apprenants restés anonymes ici, mais qui ont accepté de participer à la recherche : leur contribution est inestimable.

Nous remercions Monsieur Ourrad Bel Abbas de sa bienveillance, ainsi que nos enseignants du Master qui nous ont procuré un enseignement rigoureux de la méthodologie de la recherche.

Nous remercions aussi les directeurs des écoles et des collèges qui nous ont facilité le travail durant nos enquêtes de terrain. Plus particulièrement, un grand merci à Monsieur l'inspecteur Belhairene El Hadj pour son aide précieuse en mettant à notre disposition les programmes du français du cycle primaire.

Enfin, nous tenons à remercier notre ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, d'avoir mis à notre disposition la possibilité d'accéder à une bibliographie très importante par le biais du site SNDL.

DÉDICACES

À la mémoire de mon Père El hadj Abderrahmane, qui a tant voulu voir ce travail se réaliser...

À la mémoire de mon frère Mohamed.

À ma très chère mère, tes sacrifices, ta prière et ta bénédiction m'ont été d'un grand secours pour mener à bien mes études.

À mon très cher mari Ali : Merci d'avoir cru en moi, et d'avoir agi dans ce sens. Sans ton soutien moral, tes conseils et tes encouragements ce travail n'aurait vu le jour.

À mes chers enfants : Itidèle, Insaf, Mounib et Mohamed Iyad, je vous dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur, de santé et de réussite. Je vous remercie chaleureusement pour votre patience et votre compréhension.

À mes chers frères et sœurs, à ma belle-sœur et mes beaux-frères, à tous leurs enfants.

À toute ma famille : de Tlemcen, d'Oran et de Ténès.

À mes amies, à mes collègues et mes élèves.

SOMMAIRE

TRAITEMENT DIDACTIQUE DES COMPETENCES DEMARCATIVES : L'UTILISATION DE LA PONCTUATION CHEZ LES APPRENANTS EN CLASSE DE FLE		3
INTRODUCTION GÉNÉRALE		10
PARTIE PREMIÈRE : FONDEMENTS THEORIQUES		18
CHAPITRE PREMIER : APERÇU HISTORIQUE DU DEVELOPPEMENT DES SIGNES DE PONCTUATION		21
I - La ponctuation au fil des ans		22
II - La ponctuation au centre de trois approches.....		28
III - Quelques définitions.....		34
 CHAPITRE DEUXIÈME : SIGNES DE PONCTUATION, ENTRE DÉFINITIONS ET PROPRIÉTÉS		 38
I - Description du système de ponctuation.....		39
II - La ponctuation de mots.....		77
III - Signes typographiques		85
 CHAPITRE TROISIÈME : LOIS, REGLES ET FONCTIONNEMENTS.....		 89
I - Lois d'occurrence de Tournier et de Catach.....		90
II - Un signe ...plusieurs fonctions		95
III - Autres axes fonctionnels des signes de ponctuation.....		97
Conclusion de la première partie.....		105
 PARTIE DEUXIÈME : PARTIE PRATIQUE.....		 107
CHAPITRE PREMIER : ANALYSE DU MATERIEL PEDAGOGIQUE EN MATIERE DE PONCTUATION A L'ECOLE PRIMAIRE.....		108
I - Cadre de recherche		111
II - Résultats et analyses		120
III - Les situations d'apprentissage : quel concept de transposition didactique ?.....		125
Conclusion.....		134
 CHAPITRE DEUXIÈME : LA FONCTION SYNTAXIQUE INTRAPHRASTIQUE DE LA PONCTUATION : QUEL ENSEIGNEMENT AU CYCLE MOYEN ?		 136
I - Cadre de recherche et aspects méthodologiques.....		139
II - Choix méthodologique.....		143
III - Analyse et discussion.....		150

Conclusion.....	162
PARTIE TROISIÈME : DES VOIES PROMETTEUSES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PONCTUATION AUX CYCLES PRIMAIRE ET MOYEN	164
CHAPITRE PREMIER : CONCEPTION D'UNE SEQUENCE POUR UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET PROGRESSIF DE LA PONCTUATION : LE CAS DE LA VIRGULE.....	165
I - En l'absence de livres de grammaire, qu'y a-t-il lieu de faire ?	168
II - La ponctuation comme composante linguistique	177
III - La ponctuation de la phrase : quelles approches à enseigner ?..	183
CHAPITRE DEUXIÈME : RÉALISATION D'UNE SÉQUENCE POUR UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET PROGRESSIF DE LA PONCTUATION : LE CAS DE LA VIRGULE.....	196
I - Préparation d'une séquence : quelle pratique professionnelle ?... 	199
II - Planification et progression des apprentissages en matière de ponctuation	203
III - Proposition d'une séquence didactique pour un niveau de la 4^{ème} A.M.	210
Conclusion.....	225
CONCLUSION GÉNÉRALE	226
BIBLIOGRAPHIE	230
ANNEXES.....	238
Table des matières	257

Table des tableaux

Tableau 1 : Signes ouvrants, fermants neutres	43
Tableau 2 : Voyelles et Mots élidés (RIEGEL, M., et al . (2009). Grammaire méthodique du français. (4e éd.). Paris : Presse Universitaires de France, p. 163)	77
Tableau 3 : Répartition des activités relatives à la ponctuation entre livre et cahiers d'activités	120
Tableau 4 : composantes de la compétence de l'écrit.....	127
Tableau 5 : descriptif des séances observées	145
Tableau 6 : Justifications qui ont trait à la coordination	156
Tableau 7 : Justifications qui ont trait au détachement entre les éléments de la phrase.....	158
Tableau 8 : Les représentations relatives à la saisie du sens.	158
Tableau 9 : Les représentations relatives aux connaissances grammaticales.....	159
Tableau 10 : Les représentations relatives à des connaissances erronées.....	160
Tableau 11 : Grille de correction concernant la ponctuation (centre collégial de développement de matériel didactique)	189
Tableau 12 : Grille de vérification pour l'élaboration d'une séquence	200
Tableau 13 : Proposition d'un enseignement explicite et progressif de la ponctuation de la phrase au cycle primaire	205
Tableau 14 : Grille de proposition d'un enseignement explicite et progressif de la ponctuation de la phrase au cycle moyen	208
Tableau 15 : Grille de proposition d'innovation de la séquence n°2 (premier projet de la 4 ^{ème} A.M.), enseignement explicite de la virgule	212
Tableau 16 : Représentation des résultats de la tâche.....	215
Tableau 17 : Vérification des hypothèses	217
Tableau 18 : Des réponses et corrigé d'exercices	223

Table des graphiques

Graphique 1 . Emplois inappropriés des signes de ponctuation, en pourcentage, dans les quatre activités proposées dans les cahiers d'activités de la 4^{ème}A.P.....	123
Graphique 2 . Emplois inappropriés de la ponctuation dans l'activité de repérage	124
Graphique 3 . Emplois appropriés et inappropriés de la ponctuation dans l'activité de délimitation.....	124
Graphique 4 . Emplois appropriés et inappropriés de la ponctuation dans l'activité de modalité.....	125
Graphique 5 . Emplois appropriés et inappropriés de la ponctuation dans l'activité de réécriture d'un dialogue	125
Graphique 6 . Fonction syntaxique de la virgule	155
Graphique 7 . Emplois appropriés et inappropriés de la virgule comme outil syntaxique	156

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'écriture s'apprend. Apprendre à écrire aux élèves, c'est leur apprendre à produire des textes et non pas seulement des phrases. C'est apprendre à utiliser une stratégie de production qui s'appuie sur des compétences, à la fois scripturales et démarcatives. Selon C. Narjoux (2014 :10) le texte écrit est constitué de deux sortes de signes :

Les signes orthographiques alphabétiques, permettant la représentation des phonèmes (unités sonores utilisées pour former les mots à l'oral) et la ponctuation qui est donc une partie de ce système graphique qui contribue à modeler la signification des groupements alphabétiques qui forment la base du texte écrit.¹

Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué à partir de consignes, suppose alors un enseignement rigoureux et un entraînement régulier. Cependant, si la tradition scolaire a reconnu les quatre éléments nécessaires pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, à savoir : l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire, elle n'a accordé à la ponctuation qu'une place occasionnelle. Force est pourtant d'admettre que le domaine de la ponctuation est difficile à appréhender pour les scripteurs non expérimentés que sont des élèves du primaire et du collège, ou encore ceux du cycle secondaire et aussi universitaire. Ne dit-on pas que les signes de ponctuation s'ajoutent aux signes alphabétiques pour délimiter des unités syntaxiques et désigner des unités de sens ? Ceci constitue alors une exigence d'apprendre les deux systèmes (alphabétique et graphique) en contiguïté et en complémentarité.

Au cours de ces dix dernières années, de nombreux travaux de recherche ont fait émerger de nouvelles réflexions sur l'enseignement de la ponctuation. Ce thème de recherche, bien qu'il soit tendance pour le français langue maternelle, il fait preuve de réticence quant à l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Or le système de la ponctuation ne peut être compris par les élèves que s'il leur est correctement enseigné. Tout en ayant conscience de l'importance de l'objet à enseigner pour la construction des compétences démarcatives au service des compétences rédactionnelles, nous pensons que le problème de la ponctuation est étroitement lié au statut de l'écrit, à la reconnaissance ou à la négation de son caractère primaire.

Nous nous proposons ainsi de mettre en lumière le statut que revêt la ponctuation par les institutions officielles (les programmes, les manuels scolaires, les

¹ NARJOUX, C. (2014). La ponctuation (Règles, exercices et corrigés). Grevisse langue française, 2^{ème} Edition, De Boeck Supérieur, p.22.

cahiers d'activités, etc.) d'une part, et d'autre part, qu'en est-il de son enseignement au cycle d'initiation (le primaire) et au cycle des approfondissements (le moyen) ?

À notre connaissance, aucune recherche empirique n'a été faite dans ce sens, en Algérie à un tel niveau de recherche.

L'enseignement des questions liées à la ponctuation [...] repose sur des balises peu observables. Les programmes, les manuels ou encore les pratiques enseignantes sont peu explicites et se confinent souvent à des considérations portant sur des connaissances déclaratives qu'il semble difficile de rendre opératoires.²

Lorsque nous avons entrepris notre thème de recherche, nous avons été surpris par la réaction de certaines personnes, du milieu universitaire, par leur réticence quant au choix du sujet en question. Nous avons accepté leurs points de vue, mais nous étions convaincus de la pertinence du choix que nous avons effectué.

En tant qu'enseignants, nous croyons qu'il s'agit d'un problème qui est loin d'être traité. Ce problème semble prendre racine dans la transposition didactique elle-même. Une année après, l'automne 2014, l'édition Armand Colin avait édité un numéro complet, n°187, pour la revue *Le français aujourd'hui*, traitant du thème de la ponctuation. À l'unanimité, les auteurs de ces articles, jugent que la ponctuation n'a pas donné son dernier mot, entre autres J. David et S. Vaudrey-Luigi (2014) : « la ponctuation [...] reste largement impensée ou mal traitée dans les apprentissages scolaires de l'écrit. »³ Nous étions, encore une fois, rassurés que le thème que nous avons choisi est un thème d'actualité. Nous pensons même que nous avons anticipé dans ce domaine, vu que la primauté est donnée à d'autres axes de recherches relatifs à l'écrit lui-même (savoir rédiger), sans chercher ni de quelle forme, ni de quelle manière.

L'idée de nous pencher sur l'utilisation à bon escient des signes de ponctuation, notamment dans la construction de la phrase, nous est venue à la suite d'un travail effectué, il y a quelques années dans le cadre de notre mémoire de Master. Nous avons constaté qu'à travers plusieurs jets de réécriture (dans le but de développer des compétences de révision), les élèves n'ont pas songé à modifier la ponctuation : ni par ajout, ni par suppression ni par déplacement.

² COLOGNESI, S. et DESCHEPPER, C. (2014). « Le savoir des élèves en ponctuation. Analyse des interactions et propositions didactiques ». *Le Français aujourd'hui*, n°187, p. 43.

³ DAVID, J et VAUDREY-LUIGI, S. (2014). « Présentation. Enseigner la ponctuation ». *Le français aujourd'hui*, n°187, p. 3.

Nous avons donc saisi l'occasion, à travers la présente recherche, pour tenter de traiter ce genre de compétences, nommées par certains linguistes, notamment V. Paolacci (2010) et psycholinguistes, entre autres M. Favart (2010) les compétences démarcatives. Cette appellation est venue du classement des signes de ponctuation donné par les grammairiens M. Riegel, J-C. Pellat et R. Rioul (2009) qui ont attribué à certains signes, notamment le point et la virgule, une fonction démarcative qui signifie une fonction de délimiter des unités syntaxiques.

En outre, nos lectures des travaux de certains didacticiens et pédagogues nous ont conduits à redessiner l'objet de la recherche en se focalisant davantage sur les stratégies d'enseignement de la ponctuation. Nous en avons cité, ceux auxquels nous avons pu accéder (par le biais d'une bibliographie qui nous a été disponible). Pour les autres, c'est grâce aux sites internet, en particulier celui du système national de documentation en ligne (SNDL), que nous avons pu atteindre à certaines recherches récentes qui renvoient au moment de la rédaction de cette thèse.

Notre préoccupation prend départ de l'hypothèse suivante : la compétence de savoir-ponctuer n'est pas installée chez les apprenants du FLE, cela pourrait se justifier par l'absence d'un enseignement explicite et étudié des signes de ponctuation et de leur fonction.

D'après les textes officiels, l'école algérienne assure pleinement son rôle pour mettre à la disposition des apprenants un savoir bien conçu. Il convient alors de chercher où réside le dysfonctionnement ? À quel niveau ? Celui des pratiques en classe, ou encore au niveau de stratégies de remédiation. Selon B. Lemaitre (1995 : 177).

L'école se doit donc de répondre à de multiples questions concernant le choix des signes, la progression dans les apprentissages, le choix des repères (syntaxe, sens...) les stratégies d'enseignement et la formulation même des contenus à transmettre en fonction de l'âge des sujets, de leurs savoirs et savoir-faire, etc.⁴

Dans le cadre de cette recherche, il apparaît important d'aborder autant les stratégies d'enseignement que les savoirs proprement dits. En effet, ces deux aspects sont complémentaires dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère. Pour cela, nous évoquons la problématique suivante :

⁴ LEMAITRE, B. (1995). « La ponctuation : Un savoir enseignable ? Enseigné ? ». *Spirale-Revue de recherche en éducation*, n°15, p.177.

Y-a-t-il un enseignement explicite de la ponctuation ? Cet enseignement, s'il existe, est-il stratégique ? Quelle en est sa progression pour l'enseignement et pour l'apprentissage de l'écrit au primaire et au moyen ?

Nous écartons, dans notre enquête, le cycle secondaire pour deux raisons. La première est en relation avec la durée de réalisation : cela prendrait forcément plus de temps, vu que dans le cycle secondaire, il y a lieu d'aborder la notion "filiales" (Mathématiques, techniques Mathématiques, sciences Expérimentales, Gestion-Économie, lettres et langues étrangères, lettres et philosophie). La deuxième raison est relative au mode de fonctionnement du cycle secondaire lui-même, qui se base sur la compréhension et la communication.

Nous avons aussi éloigné la ponctuation des textes littéraires qui nécessite, sans doute, une autre démarche (traiter la fonction prosodique et stylistique de la ponctuation). Nous tenons à préciser que, quoique la lecture ne soit guère séparée de l'écriture (lecture/ écriture), nous n'avons pas abordé la ponctuation en rapport avec la lecture malgré l'importance de la question, il s'agit de bien cerner le champ de recherche.

Notre approche est didactique et descriptive, axée sur des objectifs précis et des contenus des manuels scolaires, qu'ils soient explicites ou implicites en matière de ponctuation.

L'exposition de cette thèse s'organise de la manière suivante : La première partie présente des réflexions sur la ponctuation vue comme savoirs savants. Le chapitre 1 de cette partie, constitue une étude diachronique faite sur les signes de ponctuation, de leur apparition jusqu'aux signes que nous connaissons et employons aujourd'hui. D'un simple besoin de faire des arrêts à l'oral, vers une nécessité de délimiter les propos. Le XIXe siècle, faut-il le mentionner, a vu naître une grande révolution dans ce domaine grâce aux techniques industrielles du livre et de l'imprimerie. J. Drillon (1991 : 38) déclare : « *Dans ce siècle gonflé de révolte s'épanouit la ponctuation académique.* »⁵ Le même auteur ajoute que les typographes de l'époque avaient déclaré : « *la ponctuation a une part importante à la clarté de notre langue, comme de toutes langues d'ailleurs, pour l'abandonner aux caprices des*

⁵ DRILLON, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Paris : Gallimard, p. 38.

écrivains qui, pour la plupart, n'y entendent pas grand-chose. »⁶ Depuis, la ponctuation ne cesse d'évoluer, de s'enrichir. Les signes sont plus nombreux, plus diversifiés et plus précis. Les années mil neuf cent quatre-vingt, par exemple, ont manifesté une autre reviviscence du domaine, grâce aux efforts considérables de la linguiste N. Catach, ainsi que son groupe. La ponctuation devient un objet linguistique à proprement parler. À la lumière des études faites par de nombreux linguistes et grammairiens qui se sont penchés sur la complexité du système, ces derniers posent un tas de questionnement : la ponctuation est-elle une question de rythme, de respiration ou de syntaxe ? Est-on libre de ponctuer comme on veut ? Qu'est-ce qu'un signe ? Quand faut-il mettre un point-virgule, un deux-points ? Quelle est la différence entre un crochet et une parenthèse ? Comment fonctionne alors ce système ? Quels éléments le constituent-ils ? Comment ces éléments sont-ils reliés et hiérarchisés ?

Voici les questions auxquelles nous avons tenté de répondre dans le deuxième chapitre de cette première partie. Dans ce chapitre, nous nous sommes penchés sur les différents signes de ponctuation, leur définition ainsi que leur hiérarchisation. Nous avons, aussi enrichi ce dernier, par trois approches, à savoir : l'approche linguistique, psycholinguistique et didactique. Nous considérons que ces trois approches sont complémentaires pour la compréhension de ce système plurifonctionnel, et aussi pour son enseignement.

Pour répondre à la question centrale du chapitre trois : *Y a-t-il des règles quant à l'usage des signes de ponctuation ?*, nous nous sommes référés, dans ce chapitre, aux trois règles de C. Tournier(1980), qui ont été complétées par cinq autres règles par N. Catach (1996). Selon ces lois, certains signes ont priorité sur d'autres, et, par conséquent, les signes de ponctuation ne sont pas tous de même ordre. Parallèlement à la recherche, une réflexion s'est engagée : quel serait le rôle de la ponctuation comme outil dans la didactique de l'écrit dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

La réponse à cette question a fait l'objet de la deuxième partie. Par le biais d'une enquête de terrain, d'abord au niveau du cycle primaire, qui a fait l'objet du premier chapitre de la deuxième partie, nous rendons compte d'un état des lieux concernant le matériel pédagogique. Un examen minutieux d'un certain nombre d'ouvrages à ce niveau, nous a permis de nous faire une idée sur le statut que revêt la ponctuation

⁶ Loc. cit.

comme un savoir scolaire. Les manuels consultés pour les trois niveaux de ce palier, s'avèrent en dysfonctionnement avec les attentes des prescriptions officielles. Cependant, ces dernières n'expriment en aucun cas, d'une manière explicite, la fonction syntaxique de la ponctuation, cédant la place à un inventaire restreint de ces signes avec des règles d'usage souvent lacunaires, voire même erronées, dans la rubrique : « *j'apprends en orthographe* ». Le chapitre se termine par un examen de quelques activités d'application proposées par les cahiers d'activités de la 4^{ème} année primaire (4^{ème} A.P.) et celles de la 5^{ème} année primaire (5^{ème} A.P.). Nous avons mis les apprenants en situation d'évaluation, en réalisant quelques exercices choisis en fonction des critères relatifs aux objectifs de notre recherche. Notre but était de vérifier leur recevabilité ainsi que leur pertinence en tant que transfert de connaissances déclaratives.

Le chapitre 2 a été consacré à une enquête qui vise à mettre le point sur le lien qui peut exister entre la grammaire de la phrase et l'écrit, précisément la fonction syntaxique de la ponctuation en vue d'acquérir des compétences scripturales. Quels en seront les résultats en l'absence de stratégies d'enseignement explicite ? Une série d'observations de classes dans divers établissements du cycle moyen de la wilaya de Sidi Bel Abbes, feront l'état de la question.

La troisième partie englobe, quant à elle, deux chapitres. Dans le premier, nous avons voulu agir en tant qu'enseignants soucieux de la qualité des savoirs donnés aux apprenants, des pratiques d'enseignements et la manière dont se fait la transposition didactique de ces savoirs. Notre contribution, porte pour un premier temps sur une conception d'une séquence basée sur une réflexion plus rigoureuse quant à l'enseignement de la ponctuation. Nos lectures diversifiées des travaux de recherches faites en Algérie, en Europe et au Québec, nous ont permis de découvrir des voies d'enseignement plus prometteuses. Notre nouvelle conception a ciblé plusieurs axes d'enseignement ; de la perception des programmes jusqu'à l'étape de la révision dans le processus enseignement/apprentissage. Notre recherche tente donc d'aboutir à un enseignement plus stratégique et plus complémentaire. Nous pensons que le traitement des compétences démarcatives, dans le temps actuel, c'est-à-dire, en l'absence d'un enseignement explicite ; se fait nécessairement a priori de la rédaction, en traitant, d'abord les pratiques d'enseignements et la pertinence des consignes, et a posteriori, en se focalisant sur la précision des annotations. Autres pratiques sont à renforcer, telles que des stratégies de révision spécifiques pour le bon usage des signes de ponctuation.

À noter qu'une attention plus particulière a été réservée à l'enseignement de la grammaire, en l'absence des livres de grammaire. Pour un enseignement efficace et méthodique, des grammairiens contemporains, entre autres S-G. Chartrand préconise la grammaire active de découverte. Nous en avons présenté la démarche avec toutes les étapes qu'elle peut comprendre.

Pour donner suite à cette idée de contribution en vue de donner une meilleure qualité de savoirs et d'enseignement, nous avons réalisé, en deuxième lieu, une séquence didactique qui prend en charge un enseignement explicite de la fonction syntaxique de la virgule. Selon S-G. Chartrand (2010b :1) : « *l'emploi régulé de la virgule remplit une fonction principalement syntaxique : la virgule sert à segmenter des unités de la langue (mots, groupes, phrases subordonnées et phrases)...* »⁷ Nous nous sommes appuyés pour ce faire sur une formation à distance avec tutorat, développée par le centre national d'enseignement à distance (CNED) français, que nous avons effectuée par le biais de l'agence universitaire de la francophonie (AUF). Du fruit de cette formation, nous avons puisé une méthodologie et nous l'avons adaptée au programme de la 4^{ème} A.M. Nous avons aussi tenu à respecter le projet et la séquence à laquelle nous avons apporté notre contribution. Aussi nous sommes-nous référés à d'autres grilles et exercices établis par des didacticiens, pédagogues et professeurs chercheurs qui ont exploité ce domaine et qui ont enrichi par leurs travaux, le domaine de la didactique des langues d'une part, et l'enseignement de la ponctuation avec de nouvelles stratégies, d'une autre part.

⁷CHARTRAND, S.-G. (2010b). « La virgule, ses emplois, son Enseignement ». *Correspondances*, n°1, p.1.

PARTIE PREMIÈRE : FONDEMENTS
THEORIQUES

Introduction

La première partie de ce travail a pour objectif de synthétiser l'ensemble des conceptions en matière de ponctuation française. Ce survol de l'histoire de la ponctuation s'organisera en trois chapitres. Le premier chapitre intitulé " la ponctuation au fil des ans" est consacré à une étude descriptive de l'objet traité, allant de l'étymologie du mot « ponctuation » vers une conception d'abord normative, pour aboutir en suite à une conception dite « moderne ». En partant de quelques aspects théoriques fondamentaux, nous présenterons un bref résumé du développement des théories de la ponctuation de l'Antiquité latine jusqu'à l'époque actuelle. Selon nous, cette phase épistémologique est incontournable dans notre recherche, vue ses impacts sur la partie méthodologique et pratique. Pour un premier volet de ce chapitre, nous tenons à expliquer le premier rôle et le plus ancien de la ponctuation qui était typiquement mélodique : aider à la diction et au chant. Un deuxième intérêt est porté à la fonction pausale de la ponctuation, d'où une nécessité inévitable de faire des arrêts pour respirer. Arrivant à la renaissance, un besoin de codification des usages typographiques se fut imposé par les imprimeurs, le traité de Dolet (1540) devient la bible des imprimeurs. Il a fallu attendre le siècle des lumières pour que la ponctuation soit régie par des règles, grâce aux efforts considérables des grammairiens, notamment ceux de Grimarest (1707) et Buffier (1709). Il est à noter, que le rôle syntaxique de la ponctuation fut évoqué par Nicolas Beauzée⁸, notamment en ce qui concerne les propositions relatives déterminatives et explicatives et le cas de la juxtaposition. Au XIXe siècle, quoique les usages ponctuationnels aient tendance à montrer un aspect de stabilité, cela n'a pas empêché quelques tentatives d'innovation. Citons quelque cas : le point de *l'ironie*, le point de *l'humour*, le point de *l'indignation*, la *virgule d'exclamation* et le point *exclarrogatif* (qui permet à la fois de s'exclamer et de s'interroger). Mais en vain, ces innovations ne seraient pas couronnées par le succès attendu. Dans le deuxième volet du chapitre, nous avons mis la ponctuation au centre de trois approches à savoir : l'approche linguistique, psycholinguistique et didactique. Nous pensons que ces trois approches se complètent, plus encore, l'une dépendra de l'autre pour nos futures analyses. Nous finirons ce chapitre par citer quelques définitions données par

⁸ BEAUZEE NICOLAS (1765), auteur de plusieurs articles de grammaire dans l'encyclopédie de Diderot

plusieurs auteurs et dans différentes périodes, nous avons pris en considération l'aspect synchronique et diachronique du concept. Le deuxième chapitre intitulée " Signes de ponctuation, entre définitions et propriétés" fait le point sur les définitions et les particularités des différents signes de ponctuation. La description de chaque signe débute par une série de définitions données par de grands grammairiens et linguistes. Viennent ensuite les différentes fonctions et cas d'usages particuliers, ce qui donne aux signes une classification particulière pour chaque auteur. Une telle variété de classement de signes (que nous avons pu présenter du fait des références bibliographiques consultées) montre, selon nous, le statut que peut revêtir chaque signe de ponctuation. Une attention particulière est octroyée à *la virgule* qui, d'après les grammairiens contemporains tels que S.G. Chartrand, mérite une remise en cause, un enseignement particulier et surtout rigoureux. Nous avons opté pour la classification des signes, celle de M. Riegel, J-C. Pellat et R. Rioul de leur ouvrage *Grammaire méthodique du français*, à notre sens, cela conviendrait mieux à une approche didactique de la ponctuation et de son enseignement.

D'autres classifications de certains linguistes méritent d'être cités, notamment celle de N. Catach -une linguiste qui a bouleversé la conception sur la ponctuation en développant une théorie de l'écrit en relation avec la ponctuation. A. Doppagne, à son tour, a tout dit sur la ponctuation dans son œuvre *la bonne ponctuation. De même*, J. Drillon et J. Damourette avec leur *traité de la ponctuation*, ont fini par tout mettre en place en ce qui concerne ces signes typographiques. Dans le troisième chapitre, nous avons trouvé nécessaire d'évoquer la notion *de norme*. Comme le disait J. Drillon, Est-on libre de ponctuer comme on le veut ? Pour répondre à ce genre de questionnement, nous avons présenté, dans le présent travail, les trois lois édictées par C. Tournier à savoir : la loi d'exclusion, la loi d'occurrence et la loi de neutralisation auxquelles nous avons attribué des clarifications à l'aide des illustrations données par S.G. Chartrand. Ces lois sont complétées par un ensemble de règles que N. Catach a trouvé nécessaire d'en rendre compte. La nature du système de ponctuation (il s'agit d'un système polyfonctionnel) nous mène forcément à aborder le rapport d'hierarchisation qui peut exister entre les différents signes. Cette idée, est déclenchée par la notion *de force* que peuvent avoir certains signes au détriment d'autres (jugés plus faibles), ce qui donne une priorité d'emploi. Notons que là aussi nous avons diversifié les points de vue fonctionnels afin de mieux cerner les divergences et les convergences dans ce sens.

CHAPITRE PREMIER :
APERÇU HISTORIQUE
DU DEVELOPPEMENT DES SIGNES
DE PONCTUATION

*On le voit, c'est la ponctuation qui apporte la lumière, permet la certitude et la précision du message.*⁹

I - La ponctuation au fil des ans

La ponctuation existe dès qu'apparaît le premier texte écrit. Le fait qu'un texte donné commence et finit à un endroit, cela constitue déjà une intention de démarcation. Ces signes de délimitation graphique sont les ancêtres de la ponctuation dont la paternité est souvent attribuée à Aristophane de Byzance (II^e siècle av. J.-C.).

I.1 La ponctuation gréco-latine

L'Antiquité grecque et latine utilisait une écriture continue (la *scriptio continua*), c'est-à-dire sans blanc entre les mots. L'étymologie des termes indiquant la « ponctuation » dans les langues modernes de l'Europe occidentale, repose sur le mot latin *punctum* « point », signe de forme généralement arrondie, à mettre entre chaque mot, est devenu le dénominateur commun de ce domaine de l'orthographe. Ce qui fait que le premier signe de ponctuation n'est pas le blanc mais le point. La paternité de la ponctuation est souvent attribuée à Aristophane de Byzance (II^e siècle av. J.-C.), conservateur de la bibliothèque d'Alexandrie, le premier à avoir précisé dans la ponctuation : le point parfait au-dessus de la ligne, le point moyen au milieu, le sous-point sous la ligne. On sépare les mots comme on organise la société. On n'oublie, toutefois pas, de mentionner que d'autres signes étaient utilisés depuis l'antiquité, particulièrement, le tiret vertical. Ce dernier est également le plus commun (avec des emplois plurifonctionnels) dans des systèmes différents d'écriture archaïque¹⁰. Le premier rôle et le plus ancien de la ponctuation est d'aider à la diction d'un texte et au chant : elle donne la « musique », l'écriture fonctionnant alors avant tout comme base d'oralisation. Dans ce sens, N. Catach (1996) écrit :

Au IX^e siècle, s'étendent pour le chant, surtout en Italie, de nombreux accents de phrases et, en étroit rapport avec eux, des signes graphiques de modulation musicale. Ces signes de pauses et d'intonation

⁹ DOPPAGNE, A. (2006). *La bonne ponctuation*. Clarté, précision, efficacité de l'écrit. De Boeck Supérieur.

¹⁰ POCSETTI, P. (2011). « La réflexion autour de la ponctuation dans l'Antiquité gréco-latine », *Langue française*, n°172, p. 20.

(appelés neumes) sont en filiation directe avec les prescriptions de saint Jérôme et des grammairiens latins.¹¹

Saint Jérôme et plus tard les Bénédictins exercèrent au IV^e siècle une grande influence sur la mise en place des signes de ponctuation. De « l'homme scribal » médiéval à « l'homme typographique » de la renaissance, les signes de renforts de l'écriture, d'abord légers, se compliquent au fur et à mesure que l'obligation se fait sentir d'adapter le système alphabétique hérité de Rome, vieux de plusieurs siècles, aux diverses langues romanes et à leurs systèmes phonétiques. Une mise en place d'un premier système de ponctuation, relativement complexe à cause de l'apparition de la lecture silencieuse fût établie. Il contribue à doter l'alphabet de dispositifs de plus en plus complexes dont la ponctuation fait partie. Selon M. Favriaud (2011 : 4), deux sources de réflexion sur la langue écrite et le discours ponctué qui concerne l'Antiquité gréco-latine sont parues : les discours théoriques, que l'on ne peut pas considérer sur le simple mode du manque et de l'erreur, et les *realia* des textes (conservation des textes variés ou restitués au fil des ans) ; ont abouti à une confrontation scientifique entre théories et actualisations discursives ponctuelles. Cette dernière est devenue, dans l'histoire des théories, une histoire des unités du discours perçues et de leur mode d'agencement conçu.

I.2 La ponctuation médiévale

M.B. Parkes (1978, cité par N. Catach, 1996 : 12) : « *La ponctuation est l'une des contributions médiévales à la civilisation écrite.* »¹²

Au Moyen Âge, des usages multiples cohabitent, qui visent avant tout la fonction respiratoire de la ponctuation : le besoin de marquer les pauses à l'oral prévaudra longtemps sur la fonction plus logique de la ponctuation, bien que ces aspects soient étroitement liés. Les copistes médiévaux développent par ailleurs l'art de l'enluminure, qui consiste entre autres à orner le début d'un chapitre d'une majuscule dessinée et peinte ; ils ajoutent également des vignettes ainsi que des pieds-de-mouche (¶). Bien que le moyen âge fût marqué par la question du rapport entre écrit et oralité, celle-ci n'apparaît plus comme une période homogène des emplois de ponctuation, mais comme une ère contrastée avec ses époques de cohérence et une période finale de

¹¹ CATACH, N. (1996). La ponctuation : Histoire et système (2e éd.). Paris, PUF, p.22.

¹² Ibid., p. 12.

multiplication des usages idiosyncrasiques, encore mal expliqués. N. Catach (1996 : 22) explique minutieusement la hiérarchisation des signes durant cette période :

Dans les descriptions médiévales, on commence de préférence par le point moyen : *media distinctio* (punctum, gr ; kolon), suivi en général d'une minuscule ; puis la *subdistinctio* (ou *incisio*, la plus faible, gr.(m)ma) ; enfin la *plena distinctio* (point en haut ou *finitiva*, gr ; *periodos*, ponctuation la plus forte, suivie d'un espace blanc et d'une majuscule.¹³

En France, à partir du XIIe siècle, un rejet fut exprimé envers tout ce qui peut alourdir l'écriture proprement dite. Pour le latin et le français, les scribes anglais vont faire preuve d'un soin tout particulier. Chaque blanc, chaque signe de ponctuation prend sa place exacte. À la fin du XIIIe siècle, les majuscules sont déterminantes : ponctuation forte suivie d'une majuscule en couleur, faible ou moyenne d'une minuscule, parfois majuscules sans point.

Il faut noter que tout le mérite de la ponctuation moderne revient au lexicographe, médiéval, Papias¹⁴ qui a entrepris toute la question des signes : il a analysé l'étymologie des noms qui leur sont donnés par les orateurs, les grammairiens, les poètes, les musiciens avec des acceptations légèrement différentes, il avait déjà cet esprit d'innovation, puisqu'il savait que ces signes vont changer d'appellation et vont être renforcés par d'autres signes comme 'la virgule'.

I.3 La ponctuation de la renaissance

L'invention de l'imprimerie (1434) a marqué un tournant dans le discours écrit, plusieurs exigences se sont imposées, un besoin de codification des usages typographiques se fut évoqué. *Le traité de Dolet (1540) devient la bible des imprimeurs, avec son cortège de signes ponctuationnels à peu près tels qu'on les connaît aujourd'hui*¹⁵. Les copistes¹⁶ cèdent la place aux typographes qui ont initié les premiers véritables traités de ponctuation dites de la Renaissance. Cependant, M. Favriaud (2011 : 3) avertit : « *Il faudra ainsi prendre garde que les mots utilisés à telle époque ne recouvrent pas forcément le même sens qu'aujourd'hui, situés qu'ils étaient dans un*

¹³ CATACH, N. (1996), op. cit., p. 13.

¹⁴ PAPIAS, (XIe siècle, cf. Hubert, 1970 : 97-103, cité par N. Catach, 1996 : 26).

¹⁵ Les signes de ponctuation. Site de l'office québécois de la langue française : Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=3318, [Page consultée le 15 octobre 2015].

¹⁶ Ceux qui recopient les textes d'autrui, ils doivent accorder une grande attention à la correction et à la présentation des textes, ponctuation comprise, pour l'améliorer.

état historique des savoirs et des habitus. »¹⁷ Depuis la renaissance, il faut le noter, les imprimeurs et les promoteurs du bon usage ne fournissent qu'une théorisation plus avancée, qui s'appuie sur un ou deux principes d'explication majeurs.

N. Catach (1996 : 13) quant à elle, décrit avec un certain enthousiasme l'état de la ponctuation à cette époque, c'est grâce à une révolution typographique que le livre a retrouvé une nouvelle image. « [...] *des blancs qui ont permis au livre de prendre à sa charge l'essentiel des grandes séparations du texte, libérant ainsi les signes pour les niveaux inférieurs.* »¹⁸ Cette mise régulière des blancs a aussi libéré les mots des majuscules utilisés avec abus dans les textes anciens. N. Catach a cité dans son ouvrage « La ponctuation : Histoire et système », les auteurs qui ont marqués cette époque, entre autres Lefèvre d'Étaples connu par son œuvre ‘ ‘ *La grammatographia de Lefèvre* ’ ’ dans lequel, il a préconisé et systématisé la nouvelle présentation des points. Aussi, il a énuméré, outre les trois points de base, le point admiratif ou exclamatif, interrogatif, de division (signe double), les parenthèses, la virgule oblique (*suspensivum*), le *comma* /deux points, ce qui fait neuf signes. Dans les figures, c'est lui qui a utilisé pour la première fois les points de conduite (points de suspension sur toute la ligne ainsi que des moyens mnémotechniques étonnants : couleurs, flèches et pyramides de points, accolades de divers grandeurs, signes de référence, etc. Un savant humaniste et imprimeur a aussi marqué cette période par sa clairvoyance, il s'agit de Geoffroy Tory, auteur de *Champ fleury, 1529, LXVI, recto*. Celui-ci se distingue de E. Dolet du fait que ce dernier avait distingué sept valeurs de points nouveau contre onze valeurs chez Geoffroy. Ces valeurs sont : *point suspensif* < / > ; double < : > ; *demypoint* (oblique, signe de division) ; *point crochu* < , > ; incisant ou *comma* ; respirant ou *colon* (point médian) ; concluant ou *periodus* (point en bas) ; *interrogant* < ? > ; répondant (en forme de 3, variante du précédent ; admiratif < ! > ; interposant ou parenthèses < () >. On notera, pour la première fois, le remplacement du point en haut gréco-latine, puis du *periodus/point-virgule* patristique, par le point final actuel (situé encore au-dessous de la ligne. En 1540, le grand humaniste et éditeur, Estienne Dolet a publié à Lyon le premier véritable traité de la ponctuation destiné aux imprimeurs et aux

¹⁷ FAVRIAUD, M. (2011). « Approches nouvelles de la ponctuation, diachroniques et synchroniques », *Langue française*, n°172, p. 3

¹⁸ CATACH, N. (1996), op. cit., p. 13.

textes imprimés. Dans le même ouvrage, Dolet affirme que la ponctuation est universelle et que les noms des signes indiquent leur « effet, et propriété » ; il réévalue, entre autres, les trois points de base et traite du point final, du point interrogant, du point admiratif, des parenthèses. Quant à la virgule, il s'inspire déjà du modèle allemand (la ponctuation à « l'allemande ») dans l'emplacement des virgules : virgule devant *qui*, *que*, *et*, *ou*, *ni*. Nous terminons cette époque par la ponctuation chez certains écrivains tels que F. Rabelais et Ponctus de Tyard qui ont tenté de montrer à la fois, leur intérêt pour la ponctuation et combien elle est peu arbitraire.

I.4 La ponctuation dite « moderne »

Avant d'entamer une époque où la ponctuation est qualifiée de moderne, nous sous-entendons du XVIII^e au XX^e siècle, nous signalons que la ponctuation du XVII^e siècle avait exclusivement une fonction orale et n'apporte pas grand-chose sur le plan théorique, comme le précise N. Catach (1996 : 32) : « *La pratique courante reste à une ponctuation extrêmement sobre, voire inexistante, faite pour aider une lecture orale.* ». Citons le cas des correspondances de J. Racine qui ne contient pratiquement jamais d'autres signes que la virgule et le point.

Au XVIII^e siècle, les règles de ponctuation que nous connaissons aujourd'hui sont apparues et elles ne cessent d'évoluer depuis, grâce aux efforts considérables de certains grammairiens fondateurs de la grammaire générale, entre autres Buffier (1709), Grimarest (1707) qui se sont vraiment penchés sur la syntaxe moderne pour établir un code plus rationnel et aboutir, enfin, à un fondement d'une science de l'écrit comprise comme partie reconnue de la langue. N. Beauzée (mathématicien, logicien et linguiste) est l'auteur de plusieurs articles de grammaire dans l'encyclopédie de D. Diderot, dont celui sur le rôle syntaxique de la ponctuation qui aide au décodage du sens. À mesure que se généralise la lecture silencieuse, la ponctuation respiratoire perd du terrain au profit de la ponctuation grammaticale. N. Beauzée, il faut le noter, est le premier à en tirer une règle de ponctuation quant à la question débattue entre les grammairiens de l'époque sur les deux relatives (déterminative et explicative). Il dit : « *Il faut mettre entre deux virgules toute proposition incidente purement explicative ; et écrire de suite, sans virgules, toute proposition incidente déterminative.* »¹⁹

¹⁹ BEAUZÉE, N. (Grammaire, II, 597, 6^{ème} règle, cité par N. Catach, 1996 : 38).

En cas de termes juxtaposés multiples, N. Beauzée insiste sur un emplacement obligatoire de la virgule devant le dernier, car dit-il, elle fortifie l'idée de clôture en le rattachant ainsi (non pas à l'avant-dernier mais à l'ensemble de l'énumération). Orienté beaucoup plus vers la syntaxe, la ponctuation au XIX^e siècle est devenue une affaire d'imprimeurs. L'imprimeur L. Chapoulaud (cité par N. Catach, 1996 : 44) affirme : « *Seul l'imprimeur instruit et expérimenté est conséquent dans sa manière de ponctuer, et sur ce point, l'auteur doit se rapporter à lui [...], les typographes ponctuent généralement mieux que les auteurs.* »²⁰ Certes, la ponctuation des éditeurs est qualifiée d'abondante, c'est-à-dire un abus de virgules, cependant, certains la trouvent rigide, voire même abandonnée aux caprices des écrivains qui parfois sont allés à dénaturer le sens de l'œuvre, comme le réclame Georges Sand (citée par N. Catach, 1996 : 44) : « *On verrait de belles choses si on laissait aux auteurs la responsabilité de leur ponctuation.* »²¹ L'imposition de normes ne concerne plus le paragraphe mais la phrase. En 1912, Apollinaire supprime la ponctuation dans ses poèmes. D'autres écrivains lui emboîtent le pas, marquant ainsi un désir de modernité et d'affranchissement. Les pratiques littéraires de la ponctuation se distinguent alors nettement des pratiques courantes, entre autres par l'usage graphique des blancs en poésie.

I.5 En ponctuation : Y-a-il eu lieu d'innovation ?

À la fin du XIX^e siècle, quelques auteurs ont tenté de compléter la série de signes qui aident à déterminer la manière dont il faut dire certains passages ou certains mots (donner à ses paroles un sens ironique ou un sens réel que les mots peuvent exprimer). Alcanter de Brahm imagina un signe [ç] qu'il nomma *point d'ironie* et dont plusieurs éditions du *Petit Larousse illustré* ont donné l'image. A. Doppagne (2006 : 51) à commenta : « *Ce signe n'a pas eu le succès qu'escomptait son auteur : l'ironie et l'antiphrase ont voulu garder leur voile discret !* »²² L'écrivain français Raymond Queneau a proposé d'employer dans son roman ''*Le Chiendent* '' un signe particulier

²⁰ CATACH, N. (1996), op. cit., p. 44.

²¹ Loc. cit.

²² DOPPAGNE, A. (2006). « VI. Essais et innovations », *La bonne ponctuation*, De Boeck Supérieur « Entre guillemets », p. 51. En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation-9782801113882-page-51.htm>

[i] qu'il appelle le *point d'indignation*. L'auteur n'a pas persévéré dans l'emploi de ce signe qui n'était que le point d'exclamation à l'envers. À son tour, Joseph Delteil a proposé un *point d'humour* qui a fini par le même sort que celui du point d'ironie de Alcanter de Brahm. Par ailleurs, un emploi particulier des caractères du clavier s'est plus récemment répandu dans la communication électronique : les binettes, sortes de petits dessins suggérant la forme d'un visage dont l'expression traduit un état d'esprit.

II - La ponctuation au centre de trois approches

Au XXe siècle, encore un nouveau regard envers la ponctuation, trois disciplines s'y mêlent : la linguistique, la psycholinguistique et la didactique.

II.1 L'approche linguistique

La linguiste N. Catach qui se veut préceuse dans ce domaine en posant des fondements d'une science de la ponctuation comme discipline nouvelle et interdisciplinaire au sein de la linguistique, se penche sur la complexité du système en posant la question qu'est-ce qu'un signe de ponctuation ? Elle finira par donner une définition scientifique plus précise : « *ils fonctionnent comme des signes linguistiques, et cependant n'ont en général aucune correspondance articulatoire, ce qui remet en cause notre conception habituelle de la langue comme fondée sur des éléments appelés phonèmes.* »²³ La linguiste qui rejoint, en quelque sorte, l'avis de N. Beauzée (chap.3, II) en qualifiant ce système comme étant un système de renfort de l'écriture, déclare que ce système est doté d'une sémiologie propre, et occupe depuis toujours, dans l'écrit, une place majeure. Ces signes participent, ainsi, à toutes les fonctions de la syntaxe, grammaticales, syntaxiques, intonatives et sémantiques. Cependant, N. Catach (1996 :7) précise :

Contrairement aux autres systèmes de renfort : chiffres, codes, symboles figuratifs ou abstrait, les points peuvent commuter avec d'autres unités alphabétiques, les remplacer et emprunter leur valeur : une apostrophe remplace une lettre disparue, une virgule un coordonnant ou subordonnant, ou n'importe quel mot de phrase.²⁴

²³ CATACH, N. (1996), op. cit., p. 13.

²⁴ Loc. cit.

C. Tournier (1980 : 36) qui n'est pas trop loin de N. Catach considère que : « *les signes de ponctuation sont des signes "discrets"* »²⁵ En revanche, C. Tournier met l'accent sur la fonction de séparation qu'il appelle de "délimitation", il précise : « *Tous les signes de ponctuation assument, apparemment, au moins une fonction de séparation (de délimitation); c'est donc leur fonction principale.* »²⁶ L'auteur étaye son raisonnement en précisant que certains signes délimitent les phrases, et d'autres délimitent les membres de phrases, parmi ceux-ci ajoute-t-il, on distingue ceux qui délimitent les éléments constitutifs de l'énoncé (la virgule, les deux points et le point-virgule) et ceux qui marquent toute interruption de la syntaxe linéaire de l'énoncé, soit par une inversion, soit par une inclusion comme c'est le cas d'incise, une parenthèse ou une citation. Une attention particulière est portée sur le cas de la double virgule qui peut, selon lui, permuter presque entièrement avec les parenthèses, ce que N. Catach (1996 : 50) entend par la ponctuation séquentielle. M. Fayol (1989 : 21), après avoir fait un tour d'horizon sur les travaux disponibles dans le champ de la linguistique, en distinguant deux perspectives : la première consiste à étudier le développement historique des systèmes de ponctuation, la seconde revient à analyser, en général chez des auteurs confirmés, les caractéristiques de tel ou tel emploi de la ponctuation, cela d'un point de vue essentiellement différentiel. Il s'appuie sur l'avis de Salvat (1976) et donne à la ponctuation cette définition : « *Elle se présente en effet comme un microsystème linguistique constitué d'un nombre limité de marques discrètes entrant en opposition.* »²⁷ Quant à A. Doppagne (2006 : 6) : « *la bonne connaissance pratique de ce code fait gagner un temps considérable et assure la transmission du message.* »²⁸ Il met, cependant, en évidence la valeur que peut avoir un signe de ponctuation, qui peut être jugé soit sur le plan oral ou sur le plan grammatical.

²⁵ TOURNIER, C. (1980). « Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours ». *Langue française*, n°45, p. 36.

²⁶ GERALD, P. (1998). Théorie et typographie : une synthèse des règles typographiques de la ponctuation. In Defays, J.M., Rosier, M., Tilkin, F., (Eds), *À qui appartient la ponctuation ?*, p. 214. Paris, Bruxelles : Editions Duculot.

²⁷ FAYOL, M. (1989). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension », *Langue française*, n°1, p.21

²⁸ DOPPAGNE, A. (2006). « Introduction », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets», p.6. En ligne : www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-5.htm.

II.2 Approche psycholinguistique

Selon M. Fayol (1989 : 21) : « *Rares sont les recherches qui se donnent explicitement pour objet la mise en évidence de la structure et du fonctionnement de la ponctuation chez le sujet tout-venant.* »²⁹ Plus encore, il pense qu'aucun des travaux recensés ne présente une approche théorique — en termes linguistiques ou psychologiques — du problème de la ponctuation. Les résultats expérimentaux sont presque toujours interprétés dans une perspective phrastique qui, pourtant, n'explique en rien les phénomènes observés. À travers de nombreux travaux, en psychologie cognitive, M. Fayol et son équipe ont abouti à de nouvelles réflexions sur la ponctuation, celle-ci revêt un statut psycholinguistique, où plusieurs de ses travaux (1986, 1987 et 1989) ont permis d'analyser les processus rédactionnels et éclairent les enseignants sur les stratégies mises en œuvres par de jeunes scripteurs dans l'acte d'écriture. L'une de ses hypothèses sur l'état de la question, faite à partir d'une étude de corpus de textes narratifs, était basée sur la ponctuation interpropositionnelle qui marque, en surface, le degré de liaison (ou de « coupure ») entre propositions adjacentes. Par là même, cette étude signale la force des relations inter-événements ou inter-états établies dans le « modèle mental » de la situation décrite. M. Fayol (1989 : 37) conclut :

En production, il apparaît clairement que, dès huit-neuf ans, le "degré de liaison" entre procès décrits dans des propositions adjacentes constitue le principal — mais non le seul — déterminant de la nature et de la fréquence de la ponctuation. Ce phénomène, massif se perpétue chez l'adulte, comme le révèle la production simulée de "textes-à-base de-scripts" ³⁰

M. Favart et al (2000 : 21), s'intéressent eux aussi à l'évolution de l'utilisation de la ponctuation dans la production écrite de récits à l'école élémentaire (du CE1 au CM2)³¹. La production était réalisée à partir d'un matériel imagé conçu de façon à permettre le repérage différencié de deux niveaux de planification (global vs local) dans les protocoles. Un relevé de points et de virgules produit fera par la suite l'objet d'une analyse de ponctuation à ces deux niveaux de planification dans le récit en question.

²⁹ FAYOL, M. (1989), op.cit., p. 21.

³⁰ Ibid., p. 37.

³¹ FAVART, M. & PASSERAULT J-M. (2000). « Aspect fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit ». In : *Enfance*, n°2, p.188.

Comme il est spécifié par les auteurs de la publication, l'intérêt de cette recherche est d'étudier, chez les enfants du CE1 au CM2, le développement de l'utilisation du point et de la virgule dans le récit dans le but de mettre en évidence un lien entre l'évolution de la production de ces marques de ponctuation et celle de la planification du texte. J.-M. Passerault (cité par D. Bessonnat, 1991 : 4), est parti d'un constat celui d'un désintérêt de la psychologie cognitive pour la ponctuation, chose qui le pousse, dès ses premiers travaux, d'annoncer quatre axes de sa synthèse : l'ontogénèse des signes de ponctuation, les représentations des élèves de l'école élémentaire sur la question, la fonction de la ponctuation en production et la fonction de la ponctuation en lecture-compréhension. Pour ce qui est ontogénèse, Passerault met le point sur l'aspect non aléatoire des usages de la ponctuation chez les apprenants, sa dimension textuelle et la forte corrélation des signes de ponctuation avec les connecteurs. Concernant les représentations des élèves obtenues à partir d'une consigne de verbalisation des emplois des signes pausaux, il en identifie cinq catégories de réponses (données par les enfants) : segmentation, oralité, prosodie, énonciation et compréhension. Il relève cependant un décalage entre les connaissances déclaratives (*quand dois-je utiliser tel signe ?*) et les connaissances procédurales (*où dois-je le placer ?*) des élèves sur le sujet. Focalisant son intérêt, beaucoup plus, sur la ponctuation en production ; Passerault distingue trois approches qui vont lui permettre de démontrer le rôle de la ponctuation en réception. La ponctuation est selon lui un outil de passage d'une représentation non linéaire en pensée à une mise en texte linéaire. La ponctuation est aussi une opération textuelle déterminée à la fois par l'organisation des contenus en mémoire et par le contexte communicatif. La ponctuation est un lieu privilégié de l'activité de planification et de la révision. À travers les expériences qu'il a pu mener avec son équipe de recherche, Passerault prouve que la prise en compte des signes est relativement tardive par l'apprenant en situation de lecture avant 11 à 12 ans. Notons enfin quelques travaux en psycholinguistique, tel que celui de V. Paolucci, M. Favart (2010b), qui ont permis d'étudier par divergence ou par convergence l'emploi des connecteurs et ceux des signes de ponctuation.

II.3 Approche didactique

D. Bessonnat (1991 : 3) rend compte d'une démarche didactique possible en deux temps : s'appuyant sur une analyse des représentations des élèves en matière de ponctuation confrontées à leurs pratiques effectives, qui consiste à construire un

système de la ponctuation d'une façon progressive pour finir par la suite à l'acquisition des différents signes. En deuxième lieu, il se donne pour objectif de faciliter le passage de l'élève d'une ponctuation réactive à une ponctuation communicative en mettant en valeur son rôle en tant qu'outil important de renseignement sur les processus rédactionnels et un support rigide de maîtrise de l'écrit.

B. Lemaître (1999) dans ces travaux de recherche, notamment son article intitulé "comment faire pour ponctuer un texte ?" s'inscrit dans le cadre d'une recherche descriptive et didactique sur l'apprentissage de la ponctuation au CE1, elle tente d'expliquer les différences interindividuelles de performances ainsi que leur variabilité chez un même sujet, selon des tâches diversifiées. L'opération parvient, par la suite, à une justification des placements de signes de ponctuation et une description des procédures : prises de repères visuels (lignes, mots, lettres...), de repères syntaxiques, de repères prosodiques (mélodies, pauses à l'oral).

J-C. Chabanne (1998) aborde le sujet de la ponctuation sous un autre angle, celui du manuel scolaire, pour répondre à son questionnement : quel aspect théorique et didactique revêt la ponctuation dans les manuels à l'école primaire (8-10ans). D'une part, quelle conception de la ponctuation est présentée aux élèves (aspects théoriques) ; et d'autre part, quels postulats didactiques justifient les activités proposées aux élèves pour assurer l'acquisition des connaissances (aspects didactiques). Il parvient à la conclusion suivante : « *l'analyse du matériel pédagogique ne nous permet pas de connaître les pratiques enseignantes réelles, et encore moins les comportements des élèves, qu'il faut aller observer in situ.* »³²

V. Paolacci et son équipe (2004a, 2004b et 2005) se sont intéressés à la formation des enseignants débutants en matière de ponctuation, plusieurs travaux de recherches sont présentés : L'entrée dans l'enseignement de la grammaire par un professeur d'école débutant. *Le cas de la ponctuation à l'école primaire française* (2004a) ; quel enseignement de la ponctuation (et les autres marques d'organisation textuelle) *en formation initiale d'enseignants ?* (2004b) ; comment former à l'enseignement de la ponctuation ? *Analyse de pratiques effectives de formation initiale* (2005). À travers ces recherches, V. Paolacci et C. Garcia-Debanc (2005) posent un

³² CHABANNE, J-C. (1998). La ponctuation dans les manuels à l'école primaire (8-10 ans) : aspects théoriques et didactiques. In Defays, J.M., Rosier, M., Tilkin, F., (Eds), *A qui appartient la ponctuation ?*, p. 223. Paris, Bruxelles : Editions Duculot.

problème général, celui du rapport de la ponctuation à la norme et affirme : « *les professeurs débutants ont pris conscience de la complexité de la ponctuation, « renfort de l'écriture », qui n'est « ni codé ni systématisé » et sont à même de mieux évaluer la nécessité d'une transposition raisonnée.* »³³

V. Paolacci et M. Favart (2010) ont tenté de traiter les marques de cohésion par les jeunes scripteurs. Leur centre d'intérêt était l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Par le biais de trois approches : linguistique, cognitive et didactique ; ils ont pu démontrer que les difficultés surgissent dans le transfert des savoirs en situation d'écriture et préconisent la nécessité d'intégrer la ponctuation comme critère à réviser obligatoirement lors des phases de réécriture. Selon eux, c'est la diversité des approches didactiques sur plusieurs niveaux qui garantira les apprentissages.

M-P Dufour et S-G. Chartrand (2014) de l'université Laval au Québec ont focalisé leur recherche sur les manuels de grammaire³⁴. D'après une analyse qu'elles ont pu mener sur les manuels de français, de grammaires scolaires et d'outils didactiques mis à la disposition des enseignants pour enseigner la ponctuation, elles ont remarqué que ces moyens ne permettent pas un enseignement efficace et rigoureux parce qu'ils comportent de nombreuses lacunes au plan de la didactisation de l'objet, c'est-à-dire l'appropriation de l'objet à enseigner par l'école. Elles ont déduit que c'est l'un des facteurs qui mène les élèves francophones du primaire et du secondaire à dire « ne pas comprendre » la ponctuation (ses fonctions et ses usages), et que les francophones, en général, la maîtrisent plutôt mal, en particulier le signe le plus utilisé, la virgule. Concernant, ce signe si délicat qu'est la virgule, S-G. Chartrand (2010a) a consacré une attention particulière à son enseignement en posant le questionnaire suivant : *À quoi sert la virgule et quand l'enseigner ?* Par rapport à une progression pour l'enseignement et pour l'apprentissage de la virgule, S-G. Chartrand déclare :

La maîtrise de ce signe si utile viendra avec la compréhension du fonctionnement de la langue écrite, progressivement. Inutile d'enseigner toutes les règles à la fois. L'essentiel est de montrer son

³³ PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2005). « Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives de formation initiale ». *Pratiques*, n° 125/126, p. 103.

³⁴ DUFOUR, M-P. & CHARTRAND, S-G. (2014). « Enseigner le système de la ponctuation ». *Le français aujourd'hui*, n° 187, p.91.

caractère non aléatoire, et régulé selon les lois de la syntaxe ainsi que son rôle important pour la clarté du message.³⁵

À travers les points de vue que nous venons de citer, nous comprenons que linguistes et didacticiens optent pour un enseignement rigoureux des signes de ponctuations mettant l'accent sur la notion « fonction de signes ».

III - Quelques définitions

N. Beauzée (chap.3, II cité par N. Catach, 1996 : 7) :

La ponctuation est un système de renfort de l'écriture, formé de signes syntaxiques chargés d'organiser les rapports et la proportion des parties du discours et des pauses orales et écrites. Ces signes participent ainsi à toutes les fonctions de la syntaxique, grammaticales, intonatives et sémantique.³⁶

A. Lorenceau (1980 : 52) :

La ponctuation est l'anatomie du langage ou de la pensée, et non point une affaire de tâtonnement ou de fantaisie : Ponctuer, c'est disséquer les phrases et donner à chacune de leurs parties le sens voulu par l'auteur. Basée sur la logique, elle est universelle, c'est-à-dire pour les idiomes de tous les temps et de tous les pays [...]³⁷

C. Tournier (1980 : 36) : « *La ponctuation est l'ensemble des graphèmes purement plérémiqes, non décomposables en unités de rang inférieur, et à caractère discret.* »³⁸

R. Laufer (1980 : 86-87) : « *Le mot ponctuation couvre un champ sémantique restreint, celui de la phrase. [...]L'écriture du langage naturel est glossographie. Elle utilise deux ensembles de signes ou marques, dont l'un est appelé alphanumérique et l'autre pourrait être dit scriptural.* »³⁹

³⁵ CHARTRAND, S.-G. (2010a). « À quoi sert la virgule et quand l'enseigner ? ». *Vivre le primaire*, n°1, p.12.

³⁶ BEAUZÉE, N (chap.3, II, cité par N. Catach, 1996 : 7).

³⁷ LORENCEAU, A. (1980). « La ponctuation au XIXe siècle [George Sand et les imprimeurs] ». *Langue française*, n°1, p. 52.

³⁸ TOURNIER, C. (1980). « Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours ». *Langue française*, n°1, p. 36.

³⁹ LAUFER, R. (1980). « Du Ponctuel au Scriptural (signes d'énoncé et marques d'énonciation) ». *Langue française*, n°1, p. 86-87.

M. Grevisse (1986 :155, cité par Anis. J, 2004 : 5) « *Signes conventionnels servant à indiquer, dans l'écrit, des faits de la langue orale comme certaines pauses de l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques.* »⁴⁰

J. Anis et al (1988 : 293) : « *La ponctuation est [...] une part inaliénable, dans la littérature et dans la poésie, de la poétique d'une œuvre, la part visuelle de sa rythmique, À distinguer, comme telle, de la ponctuation courante autant qu'une œuvre se distingue, par sa spécificité, des autres activités du langage.*»⁴¹

M. Arrivé (1988 : 110-113, cité par G. Jarno-El Hilali, 1991: 32) : « *la ponctuation constitue un appareil de facilitation de la lisibilité.* »⁴²

L-G. Védénina (1989 : 1, cité par Anis. J, 2004 :7) :

Par ponctuation, nous entendons non seulement les signes comme le point, la virgule, etc., mais également certains procédés graphiques comme l'emploi des caractères, de l'espace blanc entre les signes, etc., Nous considérons le système de ponctuation ainsi compris, en ce sens large, comme partie intégrante du code graphique.⁴³

J. Drillon (1991, cité par N. Catach, 1996 : 3) : « *La ponctuation est ce qui règle la langue mais la règle en mesure ; ce qui inscrit en elle notre voix et notre corps ; ce qui fait entendre, même dans le silence, qu'il y a dans l'organisation de la phrase, du texte, une rigueur et une folie...* »⁴⁴

J. Drillon (1991 : 82-88, cité par Anis. J, 2004 : 5) :

La ponctuation n'est point destinée à la diction, bien qu'elle contribue à la préparer, à lui faire son lit ; par conséquent la ponctuation, dans son essence, est propre au langage écrit ; enfin l'oralité en tant qu'elle est une esthétique rapportée, n'est qu'un masque destiné à celer l'ignorance ou l'incurie.⁴⁵

M. Riegel et al (2009 :140) : « *La ponctuation est le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit en apportant des*

⁴⁰ GREVISSE, M. (1986). Le bon usage. 12^e édition refondue par André Goose (2e tirage), 1988, Duculot, Bruxelles, p.155.

⁴¹ ANIS, J. et al (1988). L'écriture : théories et descriptions. De Boeck-Wesmael, Bruxelles. p 293.

⁴² ARRIVEE, M. (1988). « Ponctuation : grammaire, énonciation », nouvelles recherches en grammaire, in G. Maurand (éd), colloques d'Albi, « Langage et signification », p.99-116.

⁴³ VEDENINA, L.G. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Peeters-Selat, Paris, p.1

⁴⁴ DRILLON. J. (1991, cité par N. Catach, 1996 : 3).

⁴⁵ DRILLON, J. (1991), op.cit., p. 82-88.

indications prosodiques, marquant des rapports syntaxiques ou véhiculant des informations sémantiques. »⁴⁶

M. Favriaud (2011 : 6) : « *La ponctuation a une vertu réflexive et réfléchissante en regard de l'écrit.* »⁴⁷

A. Doppagne (2006 : 6) : « [...] *On le voit, c'est la ponctuation qui apporte la lumière, permet la certitude et la précision du message.* »⁴⁸

A. Doppagne (2006 : 7) : « *La ponctuation en poésie devrait faire l'objet d'une étude particulière, et autrement délicate.* »⁴⁹

Selon Le nouveau Littré : « Ponctuation, s.f. (ponctuer) Art de distinguer par des signes reçus les phrases entre elles, les sens partiels qui constituent ces phrases, et les différents degrés de subordination qui conviennent à chacun de ces sens. Les signes de la ponctuation. Manière de ponctuer, une ponctuation vicieuse. Points qui suppléent les voyelles dans quelques langues orientales. En mus. Art de ponctuer. En bot. Petits enfoncements à la surface extérieure des vaisseaux. »⁵⁰

D'après le Petit Larousse illustré : « *un ensemble de signes graphiques tels que le point, la virgule, les tirets... marquant les pauses entre phrases ou éléments de phrases, ainsi que les rapports syntaxiques.* »⁵¹

D'après Robert de la langue française :

Système de signes servant à indiquer les divisions d'un texte écrit en phrases ou éléments de phrases, à noter certains rapports syntaxiques ou certaines nuances affectives de l'énoncé qui, dans le langage parlé, s'exprimeraient par des particularités du débit (notamment les pauses de l'accentuation ou de l'intonation).⁵²

Pour finir, nous tenons à préciser que la faite de donner une telle panoplie de définitions de la ponctuation s'expliquer par la place que revêt cette dernière dans

⁴⁶ RIEGEL, M., PELLAT, J-C. & RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. (4^e éd.). Paris : Presse Universitaires de France, p. 140.

⁴⁷ FAVRIAUD, M. (2011). « Approches nouvelles de la ponctuation, diachroniques et synchroniques », *Langue française*, n°172, p. 6.

⁴⁸ DOPPAGNE, A (2006). « Introduction », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». En ligne : www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-5.htm, p. 6.

⁴⁹ Ibid., p.7.

⁵⁰ Le nouveau Littré, édition augmentée du Petit Littré 2004, Edition Garnier, p.1057

⁵¹ Petit Larousse illustré 2006, Paris, Larousse, p. 844.

⁵² Nouveau Petit Robert (2002), Paris, Dictionnaires Le Robert.

l'étude de la langue. Selon D. Bessonnat (1991 : 3), la ponctuation est considérée comme un secteur carrefour de l'écrit ; et par conséquent nous avons préféré mettre en exergue les réflexions de certains spécialistes dans des différents domaines.

**CHAPITRE DEUXIÈME : SIGNES DE
PONCTUATION, ENTRE DÉFINITIONS
ET PROPRIÉTÉS**

I - Description du système de ponctuation

Décrire le système de ponctuation n'est pas aussi simple que l'on peut croire. Pour tenter justement de le décrire, donc de le simplifier devant un inventaire considérable de signes, plusieurs auteurs et chercheurs dans ce domaine ont contribué à différentes classifications par critères de convergence ou de divergence des éléments constituant ce système.

N. Catach (1980 : 16) décrit ce système comme suit : « *il s'agit d'un système de signes non alphabétiques, plus ou moins idéographiques, ce qui ne correspond pas à la conception habituelle de nos types d'écriture, en principe calqués sur les unités sonores* »⁵⁴. Elle ajoute que ce sont des signes qui fonctionnent comme des signes linguistiques, et cependant n'ont en général aucune correspondance articulatoire, ce qui remet en cause la conception habituelle de la langue comme fondée sur des éléments appelés phonèmes. Pour tenter de comprendre ce système, elle préconise de revoir trois conceptions (ibid., 16) : celle que nous avons de nos écritures, celle que nous avons de la langue, et celle que nous avons des rapports actuels tissés entre l'écriture et la langue. Elle attribue ce qu'elle appelle *un indicateur de force* aux différentes sortes de signes, selon qu'ils se rapportent à tel ou à tel niveau (ibid., 16). Nous citons à titre d'exemple les sept forces avec exemples de l'auteure elle-même :

-Force 1 (parties de mots), ex. l'apostrophe dans *aujourd'hui* ; le trait d'union dans *par-delà* ; le trait de division en fin de ligne dans *aujourd'hui* ;

-Force 2 (mots), ex. la majuscule de mot dans *l'état/l'État* ; la pierre/ *Pierre* ; le point abrégatif dans *Monsieur/M.* ;

-Force 3 (partie du discours), ex. la virgule après *jusqu'à lui, hier matin*, etc.

-Force 4 (propositions), ex. le cas de propositions coordonnées et subordonnées.

-Force 5 (phrases complexes) : ex. une phrase dans laquelle, on peut trouver le point-virgule, les deux points, le point d'interrogation, d'exclamation, de suspension, point final (les phrases qu'on peut trouver dans les écrits de Proust, par exemple).

⁵³ FAVRIAUD, M. (2011). « *Approches nouvelles de la ponctuation, diachroniques et synchroniques* », *Langue française*, n°172, 3.

⁵⁴ CATACH, N. (1980). « La ponctuation ». *In Langue française*. n°45, p. 16.

- Force 6 (paragraphe), ex. Phrase avec retrait, majuscule majeure, point final majeur, parfois deux-points majeurs, alinéa ;
- Force 7 (périodes), ex. L'ensemble du *Préambule*

Dans son article écrit la même année (1980), et pour le même numéro 45 de la revue *Langue française*, intitulé *l'histoire des idées sur la ponctuation*, C. Tournier (1980 : 87) rejoint l'idée du classement des signes de N. Catach, et la raffine⁵⁵. Il met cependant le point sur la notion des *propriétés* des signes au lieu des *fonctions*, il juge impossible une définition « non ambiguë » qui serait fondée sur les fonctions de cet ensemble de signes. Tournier propose un classement des signes en quatre catégories :

- la ponctuation de mots (blanc, apostrophe, trait d'union) ;
- la ponctuation de phrase (point, virgule, etc.) ;
- la ponctuation métagraphique (alinéa, paragraphe, etc.) ;
- la ponctuation spécifique (soulignement, majuscule, etc.).

Les marques de ponctuation sont hiérarchisées selon le degré de rupture qu'elles induisent dans le texte. Un alinéa, par exemple, marque une rupture plus importante qu'un point.

M. Riegel et al (2009 : 146-172), à leur tour, classent les signes de ponctuation selon quatre catégories : signes démarcatifs qui incluent le point marquant la pause la plus forte, la virgule qui indique une courte pause et le point-virgule qui constitue une pause intermédiaire. Une deuxième catégorie qui englobe les signes à valeur sémantique et énonciative : ce sont principalement des signes qui ont un rôle énonciatif, sans pour autant exclure une fonction démarcative. On peut citer dans ce sens : les deux-points, le point d'interrogation et le point d'exclamation, les guillemets, les parenthèses et crochets et les barres obliques. Arrivant à la troisième catégorie concernant la ponctuation de mots, qui inclut à son tour l'apostrophe, le trait d'union, le blanc graphique et l'astérisque. Quant à la quatrième et dernière catégorie, elle est désignée par l'expression « signes typographiques ». Cette dernière prend en charge l'alinéa, les variations typographiques des lettres (opposition romain/ italique-opposition minuscule / majuscule).

⁵⁵ TOURNIER, C. (1980), op.cit., p. 37.

Arrivé et al (1986: 535, cité par J. Anis, 2004 : 6) écrivaient dans un cadre autonomiste : « *Ces divers signes se distinguent des lettres en ce que leur fonction, définie négativement, ne consiste pas à distinguer entre eux les morphèmes...* »⁵⁶

En vue de son enseignement, le système de la ponctuation, comme le décrivent M-P. Dufour et S-G. Chartrand (2014 : 92), englobe deux ensembles de signes : le premier plus vaste, et le second plus restreint. L'ensemble premier (marques macrostructurelles d'organisation d'un texte) concerne le découpage en paragraphes, et va en pair avec le retour à la ligne et l'alinéa. Ce sont des signes qui permettent de découper le texte en segment, le rendre visuel et compréhensible. Le deuxième ensemble comporte les signes considérés traditionnellement comme ceux de la ponctuation. Ce sont les signes pouvant terminer les phrases (ponctuation forte). D'autres signes viennent s'ajouter aux premiers que les scripteurs découvrent progressivement. On peut noter ceux qui fonctionnent par paire, et par paire seulement (les guillemets, les parenthèses et les crochets. Contrairement au point-virgule, d'autres signes peuvent ou non être utilisés par paire (la virgule et le tiret). Toutefois, il est mentionné dans cet article la qualité de ce classement, jugé peu satisfaisant par les auteurs en justifiant ainsi : « s'il permet de présenter très sommairement les signes de ponctuation selon des critères généraux, ce classement est peu satisfaisant : il ne montre que des différences superficielle entre les signes et ne permet pas de saisir le fonctionnement systématique de la ponctuation et surtout pas les fonctions spécifique des signes. ».

Une autre classification particulière semble révolutionner le domaine des signes de ponctuation ces trente dernières années, la distinction entre la ponctuation « blanche » et la ponctuation « noire ». Cette notion, il faut le noter, était abordée plus tôt par plusieurs auteurs entre autres (Catach, 1980 ; Doppagne, 1984 ; Drillon, 1991 et Grevisse, 1993).

P. Poccetti (2011), par exemple, précise : « *Dans l'histoire de tous les systèmes d'écriture, les signes de ponctuation de toutes sortes se mêlent et alternent d'une manière soit régulière, soit variable avec d'autres marques : les espaces blancs.* »⁵⁷

⁵⁶ ANIS, J. (2004). « Les linguistes français et la ponctuation » in : *L'information grammaticale*, n° 102, p.6.

J. Lefebvre (2011 :70), explique dans son article :

Toute marque de ponctuation se positionne dans une hiérarchie qui relève elle-même d'une opposition entre < intérieur > et < extérieur > du texte. Sont ainsi intérieurs au texte les éléments intervenant dans la chaîne graphique, que ce soit sur un mode - ponctuel - (comme, par exemple, le point, la virgule, ou encore la majuscule de début de phrase) ou - linéaire - (par exemple, l'italique, le gras, ou encore le soulignement ⁵⁸). Sont en revanche extérieurs au texte les éléments intervenant dans l'espace graphique, hors de la chaîne graphique (ainsi, par exemple, des divisions en paragraphes, des marges, ou encore des blancs de page).

Cette mise en relief des signes intérieurs et extérieurs, déjà évoquées par N. Catach (1980 : 8), lui a permis le passage à la hiérarchisation de la ponctuation noire et blanche. J. Lefebvre (2011) oppose la ponctuation noire, qu'elle *rapproche* aux marques de ponctuation intérieures au texte et la ponctuation blanche qu'elle *simule* aux marques de ponctuation extérieures au texte qui, d'après elle, doivent entretenir des relations de complémentarité dont la prise en compte permet de préciser la description des éléments constitutifs de ce champ. En revanche, elle souligne que l'appréhension de la marque « appel de note » nécessite de concevoir le champ de la ponctuation comme fondé non plus sur la seule coexistence des ponctuations noire et blanche, mais sur leur complémentarité.

Aborder des discussions sur le blanc ⁵⁹, ou plus loin celle sur l'appel de note voire encore celle sur les pauses et les accents montre en grande partie cette tendance actuelle sur la question de l'extension des signes. Il ne suffit pas d'évoquer des discussions sur la panoplie des signes et des marques de ponctuation, c'est de leur élargissement, qu'il faut en parler.

I.1 Signes ouvrants, fermants, neutres

N. Catach (1996 : 55) précise que certains signes sont orientés vers la gauche, d'autres vers la droite, ou se referment sur eux-mêmes. Quelle que soit leur apparence, les unités vont par deux et peuvent être classées en signe d'ouverture (*ouvrants*) et de fermetures (*fermantes*). Une troisième catégorie, les signes « neutres », ou « janus » ont

⁵⁷ POCSETTI, P. (2011), op.cit., p.20.

⁵⁸ LEFEBVRE, J. (2011). « L'appel-renvoi de note comme observatoire de l'interpénétration des ponctuations blanche et noire ». *Langue française*, n°172, p. 70.

⁵⁹ FAVRIAUD, M. (2011), op.cit., p.7.

les deux orientations, comme les blancs, la ponctuation zéro, le signe d'union et de division (cf. tableau 1⁶⁰).

Signes ouvrants	Signes fermants	Signes neutres (« janus »)
retrait/majuscule de § retrait/tiret de dialogue	point de §/alinéa point/alinéa	Blancs majeurs, mineurs Ponctuation zéro (absence du signe)
deux-points majuscule de phrase parenthèse ouvrante crochet ouvrant tiret ouvrant guillemets ouvrants virgule ouvrante majuscule de mots	point-virgule point de phrase parenthèse fermante crochet fermant tiret fermant guillemets fermants virgule fermante point d'abréviation	Signes d'union et division

Tableau 1 : Signes ouvrants, fermants neutres

I.2 Signes démarcatifs

I.2.1 Le point

D'un point de vue historique, le point ne constitue pas le signe le plus commun ni le plus fréquent de la ponctuation grecque⁶¹. En outre, l'étymologie du mot qui désignerait le « point », au sens anglais de « dot » ou de « full stop », ne correspond pas exactement à l'idée de « point ». Cela signifie le fait de « distinguer, marquer ». Ce sont ces mots-là qui sont employés comme termes techniques pour indiquer la « ponctuation » et l'activité de « ponctuer ». Selon la banque de dépannage linguistique⁶², le point est le plus ancien signe de ponctuation puisqu'il date de l'Antiquité. Le mot *ponctuation* lui-même remonte à *punctum*, *point* en latin. Les usages de ce signe ont beaucoup varié jusqu'au XVI^e siècle, époque à laquelle la ponctuation moderne a commencé à se fixer, notamment grâce à l'invention de l'imprimerie. Aujourd'hui, ce signe, de ponctuation

⁶⁰ CATACH, N. (1996), op. cit., p. 55.

⁶¹ POCCELLI, P. (2011), op.cit., p.22.

⁶² Les signes de ponctuation (Page consultée le 29 août 2015). Site de l'office québécois de la langue française : Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=3318.

forte, correspond à une pause longue. On emploie le point principalement pour marquer la fin d'une phrase déclarative et pour abrégier un mot ; on parle alors de *point final* et de *point abrégatif*.

A. Doppagne (2006 :10) qualifie le point comme étant l'un des deux signes fondamentaux de la ponctuation (le point et la virgule). Le point est destiné à découper un texte en parties qui, dans une certaine mesure, se suffisent à elles-mêmes et forment des éléments que l'on nomme phrases. Il ajoute que le point termine tout texte : phrase, alinéa, paragraphe, chapitre, livre. Au point, correspondra toujours dans le débit du lecteur ou de l'auteur, une pause de longueur variable déterminée par le contexte et les circonstances.

N. Catach (1996: 58) qui le qualifie de point final, considère que celui-ci est le premier signe, avec le blanc, à séparer les mots gravés sur les pierres.

Dans une recherche qui avait pour objectif d'étudier le développement de l'utilisation du point et de la virgule dans le récit ; M. Favart et J.-M. Passerault (2000: 188) ont préféré définir le point comme suit : « *Ainsi, le point, élément fort du système de ponctuation, marque l'autonomie des segments qu'il convient de séparer, assurant le découpage propositionnel.* »⁶³. Ils précisent, toutefois, que cette fonction structurante va de pair avec une fonction prosodique et une fonction sémantique.

M. Riegel et al (2009 : 147) définissent le point comme marque de fin d'une phrase, simple ou complexe. Il doit être suivi d'une majuscule. Le point est souvent associé à la majuscule pour définir la phrase « une phrase commence par une majuscule et finit par un point » ; Cependant, le point peut isoler des segments qui ne correspondent pas à une phrase canonique et qui résultent d'effacements contextuellement contraints.

Dans un emploi spécialisé, en littérature, publicité et médias, il arrive que des segments soient séparés par un point plutôt que par une virgule. Cette segmentation a pour effet de marquer des pauses plus fortes, de mettre en relief certains éléments du discours et de produire ainsi un texte plus percutant. Dans un autre contexte, une ligne de points appelée *points de suite* ou *points de conduite* est utilisée dans la présentation des tables des matières, des index, des tableaux ou des factures. Cette ligne de points,

⁶³ FAVART, M. & PASSERAULT, J.-M. (2000), op. cit. , p. 188.

qui sert à guider l'œil d'un élément vers un autre, est habituellement précédée et suivie d'un espacement.

Reste à signaler quelques conseils à maintenir quant au point abrégatif. On met un point à la fin de toute abréviation qui ne comporte pas la dernière lettre du mot : **etc.** (et *cetera*) ; **gouv.** (*gouvernement*)...En revanche, bien que l'usage du point abrégatif dans les sigles ne soit pas fautif, l'usage actuel, et recommandé, est de ne pas en mettre. Exemple : OGM- HLM- SARL...

Enfin, en poésie ancienne, le point servait à isoler les unités rythmiques tout en préservant sa fonction de découper des unités sémantiques. Dans le même contexte, N. Catach (1996 : 61) se réfère à Aragon qui disait : « *Il n'y a pas d'autre ponctuation que celle de la rime.* »⁶⁴. Le point fait alors place au blanc dans les suites de vers.

I.2.2 Le point- virgule

Le point-virgule existe dans les manuscrits médiévaux avec une valeur très différente de celle qui sera la sienne par la suite.

C'est donc comme marque d'achèvement de l'unité de discours qu'il commence sa carrière dans un système en concurrence avec un autre constitué d'une échelle visuelle de simples points : le plus faible (virgule) en bas de la ligne, le plus fort (le point) en haut, et un médian. Ainsi, deux possibilités pour représenter ce signe médian : lui ajouter l'ancien médian (on obtient les deux points), le combiner avec le faible (le point-virgule).⁶⁵

Dans un article paru dans BDL⁶⁶ sur le point-virgule, il est mentionner que ce signe s'appelait autrefois *periodus*, c'était alors un signe de ponctuation forte qui avait pour fonction de clore une période, c'est-à-dire un ensemble de phrases qui exprime une pensée complète. Cet emploi est maintenant dévolu au point. Vers la fin du XV^e siècle, le signe « ; » avait une nouvelle fonction : celle de marquer une pause plus longue que la virgule, mais plus courte que le point. Le point-virgule a été très utilisé au XVII^e siècle, notamment pour séparer les différentes parties d'un raisonnement. À la fin du XVIII^e siècle, toutefois, les écrivains se voyaient obligés d'insister pour que ce signe de ponctuation soit conservé dans leurs écrits ; il était en effet souvent modifié par les

⁶⁴ CATACH, N. (1996), op. cit. , p. 61.

⁶⁵ DÜRRENMATT, J. (2011). « Grandeur et décadence du point-virgule ». *Langue française*, n°172, p. 37-52

⁶⁶ Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=3396.

imprimeurs, qui avaient, à cette époque, le pouvoir de modifier les textes qu'ils imprimaient.

N. Catach (1996 : 71) définit le point-virgule comme appartenant à une ponctuation moyenne de parties principales, qui vient aussitôt après le point. Elle pense que le choix de remplacer à certains endroits une virgule par un point-virgule constitue une mise en perspective importante du texte, qui n'est pas à renvoyer à la seule longueur de l'ensemble. N. Catach oppose le point au point-virgule qui paraît dépourvu de toute valeur affective, son emploi échappe le plus souvent aux utilisateurs. Dans cette même optique, la linguiste souligne que le point-virgule marque une somme de segments prédicatifs, non une subordination des blocs logiques. En revanche, il conserve une place irremplaçable dans les textes scientifiques ou techniques, les jugements, dans les textes de lois, etc., pour accompagner une suite ou une énumération de phrases ou de paragraphes relativement autonomes et qui se complètent, introduits par un tiret en retrait. N. Beauzée (1767: 602-607, cité par J. Dürrenmatt, 2011: 40) pose le plus clairement les principes d'utilisation du point-virgule au moyen de 4 règles :

1. Lorsque les parties similaires d'une proposition composée ou les membres d'une période, ont d'autres parties subalternes distinguées entre elles par la virgule ; ces parties similaires ou ces membres doivent être séparés les uns des autres par un point et une virgule.
2. Lorsque plusieurs propositions incidentes sont accumulées sur le même antécédent, & que toutes ou quelques-unes d'entre elles sont subdivisées par des virgules, qui y marquent des repos ou des distinctions ; il faut les séparer les unes des autres par un point et une virgule.
3. Dans le style coupé, si quelqu'une des propositions détachées qui forment le sens total, est divisée, par quelque cause que ce soit, en parties subalternes & distinguées par des virgules ; il faut séparer par un Point & une Virgule les propositions partielles homologues du sens total, c'est-à-dire, celles qui concourent de la même manière à l'intégrité de ce sens total.
4. Dans l'énumération de plusieurs choses opposées ou seulement différentes que l'on compare deux à deux ; il faut séparer les uns des autres, par un point et une virgule, les membres de l'énumération qui renferment une

comparaison : & par une simple virgule, les parties subalternes de ces membres comparatifs. C'est la longueur du groupe nominal qui joue ce rôle

Nous comprendrons par là ce que J. Dürrenmatt (2011: 40) explicite qu'un point-virgule devient nécessaire pour séparer les deux membres syntaxiquement constitués d'une subordonnée et de sa principale du fait de l'usage d'une virgule pour séparer le sujet long du groupe verbal. Aussi, faut-il noter que les relatives sont considérées comme suffisamment complexes et autonomes en soi pour imposer une ponctuation relativement « forte ».

M. Riegel et al (2009 : 148), quant à eux, focalisent dans leur définition du point-virgule l'aspect pausale joignant en quelque sorte l'avis de A. Doppagne (2006). Ils soulignent que le point-virgule marque une pause intermédiaire entre le point et la virgule, cependant, sa valeur penche du côté de l'un ou l'autre. Dans la même définition, le point-virgule est qualifié comme étant un point affaibli qui peut séparer des propositions indépendantes (juxtaposées ou coordonnées) sans pour autant clore un texte. Le point-virgule n'est pas suivi d'une majuscule, les propositions qu'il sépare, forment un ensemble dont l'enchaînement n'est pas interrompu comme ce serait le cas avec un point. Les auteurs précisent que dans des énumérations ou des structures parallèles, le point-virgule joue le rôle d'une virgule renforcée. Pour illustrer ce point, ils citent ces vers de Charles Baudelaire :

Je trône dans l'azur comme un sphinx incompris ;

J'unis un cœur de neige à la blancheur des cygnes ;

Dans son article intitulé : « le point-virgule »⁶⁷, A. Doppagne (2006 :19) a tenté de renforcer trois notions relatives à une bonne ponctuation dans l'écrit à savoir : la clarté, l'efficacité et la précision. Après avoir levé une ambiguïté que peuvent se faire certains quant à l'usage du point-virgule : il ne s'agit pas d'additionner les deux éléments qui le composent, ce signe vaut moins que le point et plus que la virgule. A. Doppagne (2006) attribue à ce signe, qu'il juge précieux, plusieurs missions. D'abord une première qu'il qualifie de séparateur de propositions d'une certaine longueur, déjà ponctuées elles-mêmes de virgules. Une deuxième mission, qui est celle de marquer le caractère indépendant de propositions juxtaposées qu'il illustre avec des exemples. La

⁶⁷ DOPPAGNE, A. (2006). « III. Le point-virgule », *La bonne ponctuation*, De Boeck Supérieur « Entre guillemets ». p. 19. En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-19.htm>

troisième mission consiste à ne pas consommer la rupture totale entre les éléments que l'auteur veut vraiment réunir dans une phrase. Enfin, il termine par une quatrième mission qui concerne certains textes et documents administratifs, où il est d'usage fréquent pour séparer les différents attendus. D'autres emplois sont à préciser :

Le point-virgule peut aussi lier des phrases juxtaposées parallèles, c'est-à-dire dont la structure et le contenu sont semblables. On y exprime souvent une opposition, une comparaison, un contraste. Le point-virgule met alors en évidence la symétrie des propositions qu'il lie.

I.2.3 La virgule

Selon J. Dürrenmatt (2011) :

La virgule est, dans un premier temps, utilisée par les copistes médiévaux pour clarifier les valeurs de signes souvent difficilement visibles dans des pages de plus en plus serrées, et aux lignes parfois difficilement identifiables et dotées de caractères de plus en plus élaborés, riches de jambages et décrochements.⁶⁸

Si le code de la ponctuation obéit à une double logique : mimétique de la prosodie et symbolique, ce deuxième cas, le point seul apparaissant comme incomplet puisqu'il n'est alors qu'un signe de complétude partielle. La virgule le renforcerait en le soulignant ; elle l'affaiblirait, au contraire, lorsqu'elle est placée au-dessus de lui puisqu'elle éloignerait le regard de la certitude de la ligne. A. Doppagne (2006 : 13-18) montre que l'origine du mot « virgule » vient d'un diminutif latin de virga, verge, baguette, donc bâtonnet. On a nommé ainsi un petit trait qui devrait servir à compléter les services rendus par le point. De tous les signes de ponctuation, la virgule est-peut-être le plus important, mais aussi le plus délicat à employer à bon escient. C'est un signe qui marque avant tout la juxtaposition et la coordination. Ces deux usages principaux sont :

- De détacher certains membres de la phrase ou du discours ;
- De séparer des termes de même fonction.

La virgule détache :

- Un vocatif, qu'il soit initial, intercalé ou terminal,
- l'apposé,

⁶⁸ DÜRRENMATT, J. (2011), op. cit., p. 38.

- le complément en inversion (l'objet direct-indirect, le complément circonstanciel),
- le sujet en inversion,
- la subordonnée placée devant la principale,
- le nom de lieu dans une date : Bruxelles, le 29 juin 1977
- la vedette de la lettre : Cher Monsieur,

La virgule sépare des termes de mêmes fonctions :

- des sujets, des attributs, des objets directs, des objets indirects, des compléments circonstanciels, des verbes, des propositions et des propositions elliptiques.

A. Doppagne (2006) désigne quelques emplois particuliers :

- en cas d'ellipse
- avec les conjonctions (avec et, devant etc. , avec ou, avec ni , avec mais, avec car, avec donc, avec certes, eh bien, avec enfin, avec en effet, avec aussi, avec cependant, néanmoins, pourtant) .

N. Catach (1996 : 64-68) place la virgule dans l'ensemble des signes logiques, la considère comme première qui assure des fonctions constructives, tout à fait comparables à celles des conjonctions de coordination, parfois même de subordination. La seconde, toujours double ou couplée avec un autre signe. N. Catach fait une classification assez particulière de la virgule en distinguant deux classes : *virgules plus* et *virgules moins*.

Virgules plus : La virgule plus associe en cas d'énumération des segments d'ordre similaire (sujet, adverbe, verbes, propositions et même phrases). Elle joue pour les parties du discours le même rôle que le trait d'union pour les parties des mots composés, les séparant et les unissant à la fois. En cas des termes coordonnés, la virgule n'apparaît qu'en prévision du 3^{ème} terme.

Exemple : Mon frère, ma sœur et moi,....

Elle note que les conjonctions et les virgules se répondent, s'opposent et s'unissent. En cas d'énumération, l'intonation est unitaire et graduellement montante, chutant ensuite sur le segment suivant. La virgule plus marque, avec ou sans connecteur, une mise en facteur commun⁶⁹ des éléments de l'énumération.

⁶⁹ Le terme en facteur commun est associé à chacun de ceux qui suivent ou qui précèdent :

Exemple 1 : voici des fruits, des fleurs, des feuilles et des branches.

Exemple 2 : Femmes, vieillards, enfants, tout était descendu.

Virgules moins : La ou les *virgules moins* permettent d'extraire, de déplacer ou de rajouter à n'importe quel endroit de la chaîne (mais pas n'importe où) un segment qui ne se situe pas sur le même plan que le reste de la phrase. La linguiste compare ce genre de virgule à des petites sœurs des parenthèses, plus discrètes et de valeur moindre, l'une d'entre elles pouvant être virtuelle ou réalisée. Les virgules moins s'appliquent à ce que les grammairiens appellent les « termes libres », « interventions personnelles » qui forment en fait une autre phrase ou plutôt une sous-phrase. Ce genre de virgules est appliqué dans le cas des incises, des remarques, circonstances, mots mis en apostrophe. Elles s'appliquent aussi à tous les cas d'inversion dans la phrase même. Une fois l'ordre canonique de la syntaxe constructive (sujet-verbe-complément) est remanié en vue d'atteindre à un acte de communication, la virgule moins apparaît à coup sûr dans les cas suivants : avec valeurs énonciatives (le cas du complément circonstanciel), grammaticales (le cas de l'apostrophe) ou stylistiques (en tête, au milieu ou en fin de phrase. Il est à noter que l'emploi de *la virgule moins* s'impose avec force (voir un usage obligatoire) à certaines places initiales et finales en particulier. En abordant le sujet des relatives, N. Catach (1996 : 38) met l'accent entre deux sortes de relatives, la première avec l'emploi des tournures comme : le seul qui, le premier qui, un des...qui, pas un...qui, si...que, ne prennent pas la virgule. La deuxième avec « lequel » est toujours précédé du signe. De son côté, L.G. Védénina (1980 : 61), traite dans son article intitulé *la triple fonction la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique* un concept assez spécifique, celui de *la parataxe*. Ce terme stipule le renforcement des marques graphiques : les signes de ponctuation deviennent indispensables là où ils étaient redondants à cause de la présence d'une conjonction bifonctionnelle : *On les chercha, on ne les retrouva pas*.

On recourt aussi à la ponctuation forte pour « compenser » l'affaiblissement d'autres indicateurs de liaison :

- *Je ne suis pas sorti ; il pleuvait.*
- *Le matin : composition française.*

Les signes de ponctuation (dans ce cas-là, ce sont les virgules) disent au lecteur qu'il ne faut pas relier les mots qui sont graphiquement séparés : il y a un mot ou un syntagme implicite entre eux. La forme linguistique de ce dernier sera reconstituée à partir de l'environnement, elle le sera, par exemple, par le biais du parallélisme des deux parties de la phrase :

- complément circonstanciel — sujet — prédicat verbal ;
- complément circonstanciel — sujet

Dans cet élan, elle évoque la notion de l'*analogie entre les phrases : L'analogie absolue entre les phrases elliptiques et non elliptiques (parallélisme grammatical + identité lexicale) fait de la ponctuation un moyen d'établir la distinction entre ces phrases (ibid., 62).*

Dans les deux phrases qui suivent :

Après la guerre. — Après, la guerre.

L'absence de la virgule dans la première phrase, et sa présence dans la deuxième, signale les rapports syntaxiques modifiés : le mot après dans la deuxième phrase détermine non la guerre (comme on le constate dans la première phrase) mais un autre déterminé qui est implicite.

En outre, l'insertion des virgules constitue la rupture d'un groupe syntaxique par un membre périphérique (une épithète, un complément, un complément circonstanciel ou un mot apposé) qui y apparaît. Il en résulte une énonciation à trois segments où les mots liés syntaxiquement entrent dans des groupes différents, séparés par un segment intercalé comme la montre les phrases citées en exemple :

Il me voyait ministre un jour. Il me voyait, un jour, ministre

La linguiste interprète les deux phrases du point de vue communicatif comme suit : « *Les phrases avec insertion et celles sans insertion diffèrent du point de vue de leur interprétation communicative. On pourra le voir en examinant la division actuelle des phrases où sont neutralisées les autres marques communicatives.* »⁷⁰. Ainsi, elle présente son analyse en s'appuyant sur le critère *thème / propos*.

D'abord, pour les phrases sans insertion, elle distingue :

- Il me voyait (thème) / ministre un jour (propos)

Tandis que dans les phrases avec insertion, la distribution des mots entre la partie-thème et la partie-propos est tout autre :

- Il me voyait un jour (thème) / ministre (propos)
- Il me voyait (thème) / un jour ministre (propos)

⁷⁰ VEDENINA L.G. (1980). « La triple fonction de la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique ». In: *Langue française*, n°45, p. 63.

Les exemples montrent que la quantité de l'information transmise par la phrase ponctuée sera plus grande que celle de la phrase sans insertion. D'un point de vue sémantique, L.G. Védénina (1980 : 64) explique que les signes de ponctuation (dans ce cas-là, les virgules) unissent ou séparent les membres de la phrase, faisant entrer certains d'entre eux dans le même segment ou bien les distribuant dans différentes parties de la phrase. Ce rôle régulateur de la ponctuation sera illustré par les deux phrases ci-dessous où le complément par mon frère, se voit attribué, grâce à la virgule, tantôt au groupe prédicatif, tantôt au segment formé par le sujet, elle cite les exemples suivants :

- Cette maison construite par mon frère, l'an dernier a été démolie.
- Cette maison construite par mon frère l'an dernier, a été démolie.

Encore une fois, L.G. Védénina (1980 : 65) évoque des « notions de situation » celles de la réunion des fonctions syntaxique et sémantique. La virgule qui est un signe syntaxique peut être mise au service de la sémantique comme indicateur des rapports logiques entre le déterminant (proposition relative) et son déterminé (antécédent). L'exemple ci-après va prouver, selon elle, la différence des relations exprimée par la ponctuation :

- Les voyageurs qui avaient faim demandèrent à manger.
- Les voyageurs, qui avaient faim, demandèrent à manger

Entre la première phrase et la deuxième phrase, elle parle de modification sémantique, une caractéristique particulière qui devient une qualification générale : dans la deuxième phrase il s'agit de tous les voyageurs, tandis que dans la première il s'agit d'un groupe, de ceux qui avaient faim (*ibid.*, 66).

Dans leur ouvrage « grammaire méthodique du français » M. Riegel, J-C. Pellat et R. Rioul (2009 : 148) classent la virgule dans l'ensemble des signes démarcatifs, en qualifiant sa valeur de légère, contrebalancée par la complexité de son utilisation en français. La virgule accomplit plusieurs fonctions. D'abord, elle sépare des termes de même fonctions, elle joue le rôle d'une conjonction de coordination, plus encore elle peut doubler la conjonction pour donner une indication sémantique supplémentaire, de mise en relief ou de relance : *Elle tient à la main une rose, et regarde (Hugo).*

La virgule se place devant « mais » reliant deux propositions. Quand « mais » relie deux termes non propositionnels, la virgule est employée pour mettre en valeur leur opposition : *Il est nuit. La cabane est pauvre, mais bien close*(Hugo).

Quand la coordination unit plus de deux termes, la conjonction se place entre les deux derniers, et tous les autres sont séparés par des virgules. Dans le cas de juxtaposition (absence de conjonction), la virgule seule peut marquer le lien entre les termes.

Dans le même ouvrage, autre fonction de la virgule est mise en évidence, séparer des termes de fonctions différentes : elle permet d'isoler des groupes fonctionnels. Le constituant ainsi isolé est encadré par deux virgules appelées « ouvrante » et « fermante ». Pour cette fonction, les auteurs (2009, 149-150) distingues : les groupes qui ne font pas intrinsèquement partie de la phrase de base, le cas de l'apostrophe (ex : Ce n'est pas un enfant, Agnès(Hugo)) ; la proposition incidente (ex : « Ce que j'ai fait, je le jure, jamais aucune bête ne l'aurait fait » (Saint-Exupéry) ; la proposition incise (ex : C'est, dit-il, trop de la moitié.). Concernant, les groupes qui introduisent un niveau prédicatif secondaire, les auteurs ont cité le cas de l'apposition et de la relative explicative. Dans le cas des positions syntaxiques plus ou moins inhabituelles, la virgule permet de détacher des termes en tête ou en fin de phrase dans des constructions segmentés (ex : la bête noire de Saussure, c'était l'arbitraire du signe (Roland Barthes)). D'autres cas sont présentés : celui des compléments circonstanciels placés en tête de phrase, ou insérés entre deux constituants de la phrase, et celui des compléments de verbe placé en tête de phrase.

Quand la virgule n'est pas exigée par la syntaxe, elle peut être intentionnellement utilisée par le locuteur, en relation avec la structure thème-propos, son emploi est ainsi purement stylistique.

S.-G. Chartrand (2010a, 2010b) a une longue histoire avec la virgule. Si J. Drillon (1991), dans son traité sur la ponctuation, s'est t'interrogé sur les cent quarante cas d'emploi de la virgule ; S.-G. Chartrand, à son tour, n'a pas manqué de donner à ce signe sa véritable dimension. Parmi ses travaux nous citons : « À quoi sert la virgule et quand l'enseigner ? » et « la virgule, ses emplois, son enseignement » ; sans pour autant oublier son rôle dans la conception des exercices sur l'acquisition de l'emploi de

la virgule. Cette dernière intervention a beaucoup enrichi le centre collégial de développement de matériel didactique⁷¹.

S.-G. Chartrand (2010b) : « *S'il est un signe de ponctuation dont l'emploi est erratique, c'est bien la virgule, le plus fréquent et le plus polyvalent de tous.* »⁷². De ce jugement, on peut comprendre la place primordiale que revêt la virgule. Plus encore, l'auteure met le développement des compétences rédactionnelles en relation étroite avec la maîtrise de l'emploi de ce signe. Dans le même article, Chartrand a mis le point sur deux situations auxquelles, elle a jugé nécessaire d'apporter des clarifications. La première consiste au fait d'attribuer une similitude entre virgule et pause, elle précise (2010a : 12) : « *Combien de fois a-t-on entendu que la virgule est à l'écrit ce qu'une pause courte ou moyenne est à l'oral ! Pourtant, la virgule ne correspond pas nécessairement à une pause faite à l'oral. Se fier aux pauses pour justifier l'emploi de la virgule, la plus part du temps, induit en erreur* »⁷³. La deuxième situation concerne la règle d'emploi qui stipule de mettre une virgule entre les éléments d'une énumération. Elle préconise, cependant, d'apporter plus de précision à cette règle : « *Cela n'est pas faux, mais on occulte ainsi le fait que les éléments énumérés sont juxtaposés ou coordonnés.* »⁷⁴.

Dans une approche purement didactique, la didacticienne met l'enseignement de la virgule en lien à la syntaxe, elle pense que l'emploi régulé de la virgule remplit une fonction principalement syntaxique. La maîtrise de ce signe si utile viendra, selon elle, avec la compréhension du fonctionnement de la langue écrite, progressivement. Il n'est pas préférable d'enseigner toutes les règles à la fois, cependant, il est essentiel de montrer le caractère non aléatoire de la virgule, régulé selon les lois de la syntaxe, jugé important pour la clarté du message.

S.-G. Chartrand (2010a) regroupe les règles d'emploi de la virgule en trois ensembles : « *il faudrait montrer aux élèves qu'il n'y a pas des dizaines de règles d'emploi de la virgule mais un nombre très limité.* »⁷⁵. En voici son résumé :

⁷¹ Le centre collégial de développement de matériel didactique. En ligne : <http://www.ccdmd.qc.ca/>

⁷² CHARTRAND, S.-G. (2010b), op. cit., p.21.

⁷³ CHARTRAND, S.-G. (2010a), op. cit., p.12.

⁷⁴ CHARTRAND, S.-G. (2010b), op. cit., p.21.

⁷⁵ CHARTRAND, S.-G. (2010a), op. cit., p.12.

- **Détachement d'une unité**

Trois cas de figure sont repérables dans une phrase (entendue comme une unité syntaxique autonome) :

- Détacher toute unité qui précède le pronom ou le noyau du groupe nominal sujet lorsque le sujet précède le prédicat : un organisateur textuel ; un connecteur ; une apostrophe ; un groupe dont la fonction est complément de phrase ; une phrase incidente.
- Détacher par deux virgules toute unité qui n'est pas obligatoire sur le plan syntaxique : un groupe dont la fonction est complément du nom ou du pronom ou complément de phrase ; une phrase incidente ; une apostrophe.
- Détacher toute unité devant le présentatif ou le marqueur d'emphase *c'est* ; devant toute unité mise en emphase ; devant une phrase incise.

Le détachement se fait par : a) une virgule simple, b) une virgule double ou une virgule associée à une majuscule ou à un point.

- **Ajout d'une unité de même niveau syntaxique**

On peut distinguer deux cas de figure.

- Marquer la juxtaposition d'une unité à une autre.
- Marquer la coordination d'une unité à une autre en mettant une virgule devant le coordonnant.

- **Effacement d'une unité**

- La virgule marque l'effacement d'une même unité lexicale dans un élément coordonné.

I.2.4 Les points de suspension

D'un point de vue historique, N. Catach (1996) fait remonter l'apparition des trois points de suspension au XVII^e siècle. Ils expriment selon elle l'inaccompli : « Un point, c'est tout ; trois points, ce n'est pas tout », disait P. Claudel (N. Catach, 1996 : 93). La linguiste détermine une particularité de la fonction des trois points de suspension qui concerne beaucoup plus les dialogues et les monologues intérieurs. Elle précise que leur rôle consiste à noter les suites et les questions inachevées, les

échappées, les rêveries. Au théâtre, elle précise qu'ils signalent les non-réponses. En revanche elle critique un usage abusif de ces points qui peut lasser le lecteur en raison même de leur expressivité.

« *Au nombre de trois, ils marquent une interruption de la phrase, qui reste inachevée, en suspens, pour divers raison* »⁷⁶. En voici une définition donnée par M. Riegel et al (2009 :152), les auteurs ajoutent que le locuteur, dans ce genre de situation, peut abandonner son idée, s'interrompre pour se corriger ou marquer une hésitation due à la gêne, à un scrupule ou à la recherche d'un terme exacte. Toutefois, l'interruption qu'ils marquent peut se situer à n'importe quel endroit de la phrase, car ce signe de ponctuation ne représente pas nécessairement une rupture syntaxique. Dans le même ouvrage, il est mentionné que lorsque ces points sont placés en fin de phrase, ils marquent une pause prosodique et syntaxique tout comme un point simple, mais qui peut ouvrir un prolongement sémantique. Les points de suspension peuvent représenter le rythme de la parole du locuteur, un débit particulier déterminé par l'émotion, la timidité, la colère la tristesse, etc. Les auteurs abordent aussi le rôle stylistique des trois points de suspension, ils s'emploient par les écrivains pour provoquer une attente, ou pour ouvrir un prolongement indéterminé en fin de phrase ou de texte. Il s'agit dans ce cas d'une figure de style appelée 'l'aposiopèse'⁷⁷,

Contrairement à M. Riegel et al (2009), A. Doppagne (2006) insère ces trois points de suspension dans l'ensemble des marques mélodiques. Appelés aussi *points suspensifs*, ces points connaissent une gamme d'emplois très variés. A. Doppagne (2006: 39-42) en distingue alors : des valeurs prosodiques, des valeurs psycho-émotives et des missions d'appel. Pour les valeurs prosodiques, le linguiste qualifie les trois points de suspension de marqueurs d'arrêt dans la phrase et dans la chaîne parlée. Cet arrêt peut avoir des causes étrangères : Un événement extérieur ou un interlocuteur qui interrompt le discours. Quant aux valeurs psycho-émotives, l'auteur ajoute que le motif de leur emploi revient probablement à une cause psychologique et tenir à l'auteur, ou à son personnage. A. Doppagne évoque d'autres motifs quant à l'usage de ce signe, ils

⁷⁶ RIEGEL, M. et al. (2009), op. cit., p. 152.

⁷⁷ L'aposiopèse est une figure de style qui consiste à laisser une phrase inachevée, dans son expression, donc en suspens. C'est une interruption (généralement marquée typographiquement, grâce « aux points de suspension » ou de « réticence » sur laquelle pivote l'appréhension stricto sensu de la figure.

peuvent marquer une correction, une reprise, et constitue une sorte de rature orale traduite par écrit. Ils peuvent aussi traduire un trouble profond, exemple :

- Qu'est-ce qu'il y a donc ?

- Je... je... je vous demande pardon de vous causer cet embarras...mais... je crois que je vais m'évanouir.

Ou encore en cas d'aveu est parfois difficile à formuler : Viens... j'ai à te parler... c'est difficile...

Divers emplois nous ont été simplifiés et illustrés par des exemples grâce à BDL⁷⁸, en plus d'exprimer une idée incomplète ou une énumération inachevée, les points de suspension connaissent différents emplois particuliers. Placés entre crochets, les points de suspension signalent qu'on a supprimé un passage dans un texte que l'on cite. Les crochets servent alors à indiquer au lecteur que les points de suspension ne font pas partie du texte cité. Cependant, les trois points de suspension ne doivent jamais être rejetés au début de la ligne suivante. [...] - Exemples :

La présidente a lancé : « J'invite l'assemblée à tenir un débat sur ce sujet [...] qui soulève des questions délicates. »

Quand le passage omis se situe à la fin de la citation, certains auteurs suppriment le point final.

Exemples :

- « La ponctuation est un système de signes conventionnels [...]. »
ou

- « La ponctuation est un système de signes conventionnels [...] »

Quand le passage omis se situe au début ou à la fin de la citation, on peut toutefois utiliser les points de suspension sans crochets à l'intérieur de la citation, après les guillemets ouvrants ou avant les guillemets fermants.

Exemples :

- Paul répétait machinalement : « ... mais ce n'est pas moi ».

- L'histoire commence ainsi : « Il était une fois, au temps des fées et des gnomes... »

⁷⁸ Points de suspension : emplois divers (Page consultée le 01 septembre 2015). Site de l'office québécois de la langue française : Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=3396.

Dans un dialogue, les points de suspension employés seuls indiquent que l'interlocuteur se tait, volontairement ou non. Ils sont encore là le signe d'un non-dit.

Exemples :

- Tu aurais dû venir avec nous hier soir.

-...

- Cette façon que tu as de ne pas répondre quand je te parle, ça m'énerve.

- ...

Dans un texte narratif, des points de suspension employés seuls, entre deux alinéas, signifient que la narration a été interrompue pendant un certain temps.

Exemple :

Midi dix. Nous dînons en tête-à-tête. Elle me parle de ce billet trouvé dans ma poche.

...

Seize heures. Des restes de table qui traînent encore.

Enfin, pour indiquer qu'il faut tourner une page, on peut utiliser les points de suspension de part et d'autre d'une barre oblique, les points de suspension suivis du numéro de la page suivante, ou encore les points de suspension suivis d'une espace et du mot *verso*. Cette indication est équivalente à *TSVP (Tournez, s'il vous plaît)*. Toutes ces indications figurent dans le coin inférieur droit de la page.

Exemples :

- .../...

- ...2

- ... verso

I.3 Signes à valeurs sémantique et énonciative

M. Riegel et al (2009 : 153) ont regroupé dans cette ensemble plusieurs signes de ponctuation qu'ils préjugent avoir une fonction, à la fois, énonciative et démarcative. Certains signes sont directement porteurs de sens, ce sont des signes à fonction logico-sémantique ; d'autres au contraire ont une valeur énonciative, pour certains linguistes à fonction mélodique. Parmi ces signes : les deux-points, le point d'interrogation et d'exclamation, les guillemets, les tirets, les parenthèses et les crochets ; auxquels nous donnerons plus de détails dans ce qui suit.

I.3.1 Les deux-points

Historiquement, les deux-points servaient, à l'origine, de ponctuation faible ou moyenne, intermédiaire entre le point final et la virgule. Un signe de ponctuation qui existait déjà au XVI^e siècle. À cette époque, on l'appelait *comma*. Depuis, son usage a évolué pour se spécialiser peu à peu dans ses emplois actuels. Alors qu'au XIX^e siècle on le confondait fréquemment avec le point-virgule, aujourd'hui sa valeur ne fait plus de doute. Le deux-points, que l'on nomme aussi, *les deux points* ou plus rarement le *double point*, est utilisé pour introduire un exemple, une définition, une citation, un sous-titre, un discours rapporté, une énumération ou une explication. Le deux-points est essentiellement un signe qui annonce ce qui suit (dans la phrase). Il est à noter que les deux-points sont aussi appelés « signes de rapport », ils introduisent un terme entretenant un rapport sémantique ou énonciatif avec ce qui précède. Cependant, certaines règles d'emplois sont à respecter : On évite généralement d'employer le deux-points plus d'une fois dans la même phrase, sauf si l'un d'eux introduit une citation ou s'il en fait partie. Une telle répétition risque en effet de rendre la phrase confuse. On doit faire suivre les deux-points d'une minuscule, à moins qu'elles n'introduisent un nom propre, un titre d'œuvre, une citation, etc., puisque ceux-ci prennent normalement la majuscule.

- On emploie le deux-points pour introduire une citation, pour rapporter un discours oral ou écrit. Ce discours est habituellement placé entre guillemets. Sauf exception, une majuscule doit suivre le deux-points, puisqu'il s'agit la plupart du temps d'une phrase complète.

La citation fait parfois partie intégrante de la phrase. Dans ce cas, le deux-points n'est pas employé.

- Les deux points peuvent introduire un dialogue ; dans ce cas on va à la ligne après les deux points (celui-ci débute une ligne après le deux-points).

Bien que ce ne soit pas obligatoire, on remarque que le deux-points introduisant un discours rapporté est généralement précédé d'un verbe déclaratif (dire, affirmer, annoncer, déclarer, etc.). Le deux-points est souvent utilisé pour annoncer une énumération horizontale ou verticale. La plupart du temps, l'énumération est introduite par un segment qui en résume le contenu ; celui-ci la précède généralement, mais il peut aussi la suivre.

Énumération horizontale : Lorsque l'énumération est horizontale, le mot suivant le deux-points ne prend pas la majuscule. Il s'écrit donc avec une minuscule, à moins qu'il ne s'agisse d'un nom propre, d'un titre d'œuvre, etc.

Énumération verticale : Lorsque l'énumération est verticale, les éléments peuvent commencer par une minuscule ou une majuscule. Dans une énumération verticale, il est possible que des éléments contiennent eux aussi un deux-points.

Selon M. Riegel et al (2009 : 154) : « *Quand les deux-points annoncent un mot ou un groupe de mots isolé, ils sont plus significatifs que la virgule, en créant l'attente du terme qu'ils détachent, grâce à une pause plus marquée.* »⁷⁹.

Les deux- points peuvent aussi annoncer des exemples, en particulier dans un discours didactique, qui développent un terme sur le mode de l'apposition. Ou une définition qui précise le sens d'un terme, ils introduisent, encore une fois, un énoncé à valeur explicative. On dit, dans ce cas, qu'ils établissent une relation logique. On emploie le deux-points pour établir une relation logique entre deux énoncés ; on dit alors qu'il introduit une explication. Cette information supplémentaire, qui permet d'éclaircir ou de préciser l'énoncé précédent, peut exprimer une cause, une conséquence, une analyse, une synthèse, un jugement, etc. Dans tous ces cas, le mot suivant le deux-points prend normalement la minuscule. L'explication peut se nuancer de circonstances diverses : une précision, une cause...

Il est à noter que le deux-points n'est pas le seul moyen d'introduire une explication. Il peut en effet, la plupart du temps, être remplacé par des expressions comme donc, parce que, bien que, car, en effet, par exemple, etc. Aussi, son emploi n'est pas obligatoire après des expressions comme *signifie*, *à savoir* ou *soit*. Dans un titre, le deux-points établit une relation logique particulière entre un sujet (le thème) et ce qu'on en dit (le propos). Ils marquent, cependant, la séparation entre un thème titre initial et son développement prédicatif. Cet emploi du deux-points permet d'annoncer à la fois le sujet du texte et l'idée dominante, tout en réduisant au minimum le nombre de mots utilisés. L'ellipse que permet le deux-points crée ainsi un effet percutant. Un titre ou un sous-titre ne se termine toutefois jamais par un deux-points. Dans une notice bibliographique, on peut également lier le titre et le sous-titre par le deux-points. Le

⁷⁹ RIEGEL, M et al. (2009), op. cit. , p. 154.

sous-titre prend alors normalement la minuscule. Le deux-points est employé dans certains contextes qui relèvent de la rédaction administrative ou technique. On le trouve par exemple après des termes comme *avis*, *note*, *remarque*, etc. L'énoncé qui suit le deux-points commence alors habituellement par la majuscule.

Exemples :

- Avis : Les téléphones cellulaires sont interdits dans cette salle.
- Remarque : Ce produit peut contenir des traces d'arachides.
- Avertissement : La fumée du tabac peut causer le cancer du poumon.

Reste à noter que dans une lettre, la mention *Objet* doit être suivie d'un deux-points, puis d'une majuscule (assimilée à une majuscule de position). Il en est de même pour les mentions *Copie conforme* et *Pièce jointe*, si on les écrit en toutes lettres.

Exemples :

- Objet : Réponse à une offre d'emploi
- Copie conforme : Membres du comité de rédaction
- Pièce jointe : Curriculum vitæ

Les deux-points manifestent un rapport logique interpositionnel qui dépend du contexte : rapport entre les termes qu'ils séparent ; ce que peut être la cause, l'explication, la conséquence, l'opposition, la restriction. Selon M. Riegel et al (2009 : 154), dans ce cas, on peut remplacer les deux-points par une virgule ou un point-virgule. Alors que, ajoutent-ils, le choix de ces derniers est déterminé par l'importance de la pause, l'emploi des deux-points est commandé par le sens. Les deux-points, enfin peuvent *annoncer une conclusion*, *exprimer une synthèse*, une conséquence, préparer la chute de la phrase (A. Doppagne, 2006 : 47).

I.3.2 Le point d'interrogation

Le point d'interrogation, jadis appelé *point interrogant*, existait déjà au XVI^e siècle, époque à laquelle furent rédigés les premiers textes sur la ponctuation de la langue française. Bien qu'autre fois il fût souvent confondu avec le point d'exclamation, ce signe et ses emplois sont aujourd'hui bien connus. La fonction principale du point d'interrogation est d'indiquer que l'on pose une question, et ce, quelles que soient la structure et la longueur de la phrase ou du segment en question.

Le point d'interrogation est le signe de ponctuation lié à la phrase interrogative. Les grammairiens distinguent deux types d'interrogation : l'interrogation directe,

caractérisée par certaines structures syntaxiques et par le point d'interrogation, et qui suppose une réponse de l'interlocuteur ; et l'interrogation indirecte, qui implique un verbe introducteur (*savoir, demander, etc.*), qui se termine par un point ordinaire et qui fait plutôt état d'une question.

Le point d'interrogation termine une proposition ou une phrase interrogative. Cette phrase ou cette proposition peut Par la construction syntaxique interrogative : être exprimée de diverses manières :

- Par les mots ou les formules d'interrogation : Venez-vous ?
- Qui vous a fait entrer ?
- Qu'est-ce que tu fais ici ?
- À quoi va-t-il passer ses longues soirées d'hiver ?

Le point d'interrogation peut jouer son plein rôle de signe mélodique. C'est lui, et lui seul, qui indique la vraie valeur de la proposition et le ton sur lequel elle doit être dite. D'abord, dans le cas où il peut Indiquer une forme affirmative, exemple : (*Il est venu te voir. / Il est venu te voir ?*) À l'oral, l'intonation montante de la phrase interrogative diffère de l'intonation descendante de la phrase déclarative. Ensuite, dans un second cas, pour indiquer la forme négative : dans ce cas aussi, le point d'interrogation a sa pleine valeur. Exemple : vous n'aviez pas éteint ? Ou encore se manifester par une forme elliptique : le cas est fréquent dans les dialogues, dans la littérature dramatique. Exemple : l'histoire ? La même pièce jouée par des acteurs différents.

Le point d'interrogation marque habituellement la fin de la phrase et tient donc lieu de ponctuation de fin de phrase ; c'est pourquoi on ne le fait pas suivre d'un point. Le mot qui suit, qui commence l'autre phrase, prend alors la majuscule. Cependant, lorsque le point d'interrogation fait partie d'un titre cité dans la phrase et que ce titre est en italique, souligné ou entre guillemets, on peut mettre une virgule ou un point après le titre afin d bien différencier la ponctuation de la phrase et celle du titre.

Quand la phrase interrogative est suivie d'une incise (spécifiant le discours rapporté), le point d'interrogation se place à la fin de la phrase interrogative. Le point d'interrogation apparaît également parfois à l'intérieur d'une phrase, après un segment interrogatif (question citée, phrase incidente interrogative). La virgule, normale dans ce contexte, s'éclipse devant le point d'interrogation. Le mot qui suit le point d'interrogation prend alors la minuscule puisque la même phrase se poursuit.

Pour renforcer l'interrogation, on répète le point d'interrogation ou qu'on le combine avec le point d'exclamation. Il ne faut toutefois pas abuser de ce procédé et le réserver à des phrases qui impliquent une grande expressivité. Exemples - Quelqu'un peut-il m'aider???

Dans certains de ses emplois, le point d'interrogation n'est pas la marque d'une question. Il arrive ainsi que l'on exprime un souhait ou une injonction sous la forme d'une interrogation directe.

Exemples :

- Alors, tu me le donne ?
- Si on faisait une petite pause ?
- Peux-tu fermer la porte ?

Dans la correspondance, on emploie parfois ce type de phrases, qui consiste plutôt en la formulation d'un souhait qu'en la formulation d'une question.

Exemple : Auriez-vous l'obligeance de transmettre ma demande à qui de droit ?

Le point d'interrogation peut aussi évoquer l'incertitude ou l'ignorance. C'est pourquoi on l'emploie, dans certains contextes, pour remplacer des informations manquantes. Il peut être, également, mis entre parenthèses, pour marquer le doute ou l'incompréhension.

Exemple : On m'a applaudi (?) dès que je suis entré dans la salle.

L'interrogation directe prend la forme d'une phrase interrogative, qui peut varier dans sa construction. Différents procédés syntaxiques sont possibles⁸⁰ : inversion du sujet et du verbe ; répétition du sujet par l'emploi du pronom après le verbe ; emploi de mots interrogatifs (*qui, pourquoi, quand, où, comment, etc.*) ; emploi de la locution *est-ce que*. Une phrase interrogative peut aussi ne faire appel à aucun de ces procédés et avoir la forme d'une phrase déclarative ; seul le point d'interrogation vient alors indiquer qu'il s'agit d'une question. Dans tous ces cas, le point d'interrogation sert à marquer, à l'écrit, l'intonation particulière que l'énoncé aurait à l'oral.

Par ailleurs, des expressions telles que *vois-tu, comprenez-vous* ou bien *n'est-ce pas*, qui ne demandent pas de réponse mais qui servent plutôt à maintenir l'attention de

⁸⁰ Point d'interrogation : généralités [Page consultée le 02 septembre 2015]. Site de l'office québécois de la langue française : Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3382.

l'interlocuteur, ne sont habituellement pas suivies d'un point d'interrogation, mais encadrées de virgules.

Exemples :

- Cela fait plus de trois heures, comprenez-vous, que j'attends les retardataires.
- J'y suis allé, m'entends-tu, et je n'y retournerai plus.

I.3.3 Le point d'exclamation

Le point d'exclamation apparut en français au XVI^e siècle. On l'appela d'abord *point admiratif*, *point exclamatif* et finalement *point d'exclamation*. Les emplois de ce signe de ponctuation sont aujourd'hui bien connus, mais à ses débuts, il fut souvent confondu avec le point d'interrogation. On le place après un mot, une locution ou une phrase exprimant un sentiment tel que la joie, la surprise, l'indignation, l'étonnement, l'ironie, etc. Ainsi, le point d'exclamation est utilisé pour marquer l'intonation particulière de l'énoncé qu'il accompagne, que celui-ci soit une exclamation, une interjection, une interpellation ou un ordre. Le point d'exclamation marque *une intonation exclamative*⁸¹ qui peut porter sur différentes structures grammaticales. Il peut suivre une interjection, une apostrophe, ou renforcer un impératif. Ses valeurs sémantiques, le plus souvent affectives, sont très variées, de même que les courbes mélodiques qu'il représente.

Les emplois du point d'exclamation sont variés⁸² ; la gamme de significations dont ce signe se charge est vaste. Le point d'exclamation s'emploie normalement après une interjection : Ah!, Chut!, Oh!, Silence!, Bravo!, Holà ! Puisqu'un ton particulier révélant le sentiment du locuteur est généralement associé à une interjection ; celle-ci doit presque toujours être suivie d'un point d'exclamation. Exemple : Aïe ! Ça fait mal !

Les interjections sont parfois formées de plus d'un mot : on parle alors de *locutions interjectives* : Quoi donc!, Ma foi!, Eh bien!, Allons donc !

⁸¹ RIEGEL, M et al. (2009), op. cit. , p. 156.

⁸² DOPPAGNE, A. (2006). « II. Le point d'exclamation », *La bonne ponctuation*, De Boeck Supérieur « Entre guillemets ». p. 36-37. En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-35.htm>

Cependant, On ne place jamais de point d'exclamation à l'intérieur même d'une telle locution, puisque les mots qui la forment sont étroitement liés et ne doivent, par conséquent, être séparés. Exemple : Oh là là !

Lorsque l'interjection est placée en début de phrase et qu'elle est suivie d'un point d'exclamation, on peut répéter ce signe à la fin de la phrase, si celle-ci est également exclamative. Lorsque l'interjection se trouve à l'intérieur de la phrase, on préfère parfois la placer parfois entre virgules ; on termine alors la phrase par un point d'exclamation. Exemple : Isabelle, bon Dieu, regarde ce que tu as fait !

Quelquefois, le point d'exclamation est rejeté après le groupe de mots qui forme un tout : Eh bien, c'est agréable ! Parfois, le point d'exclamation est reporté en fin de phrase mais il est erroné de croire que ce soit là une règle. On trouve concurremment, exemple : Oh, qu'il est joli, ce petit taureau !

Le point d'exclamation est souvent indispensable pour permettre la distinction entre exclamation et interrogation. Il exprime l'injonction, l'ordre et la défense. Il ponctue, pour les rendre exclamatifs, des mots, des groupes de mots, des propositions ou des phrases ; il joue son plein rôle de signe mélodique. En revanche, il peut indiquer aussi l'apostrophe, le vocatif, le cri. Il est souvent indispensable pour permettre la distinction entre exclamation et interrogation. On met aussi un point d'exclamation après un nom en apostrophe. Cet emploi permet de marquer, à l'écrit, l'intonation que l'interpellation aurait à l'oral. Exemple : Madame ! Attendez !

Il arrive qu'un mot mis en apostrophe soit précédé de l'interjection ô ; c'est le cas notamment dans les textes poétiques ou religieux. L'usage du point d'exclamation, comme c'est souvent le cas, est alors facultatif et dépend de l'intonation que l'on donne à la phrase. Si on l'emploie, on doit le placer après le nom en apostrophe : il ne suit jamais immédiatement le ô.

Exemple :

- Ô souvenirs ! printemps ! aurore !
- Doux rayon triste et réchauffant ! (Victor Hugo)

Bien qu'il soit de fonction intonative, le point d'exclamation peut aussi assurer une fonction syntaxique, il équivaut soit au point, soit à la virgule. Quand ce signe de ponctuation marque la fin d'une phrase, on le fait suivre de la majuscule ; sinon, le mot qui suit prend la minuscule, ce qui est fréquent après une interjection. Par ailleurs, il est

à noter qu'aucune espace ne le précède (certains typographes préfèrent mettre une espace fine). Contrairement au point final, le point d'exclamation peut s'employer dans les titres, si le contexte s'y prête.

Par ailleurs, certaines règles d'emploi sont à respecter, notons lorsqu'un point d'exclamation termine la phrase, on ne doit pas mettre un point en plus, puisque le point exclamatif tient lieu de ponctuation de fin de phrase. Il en va de même lorsque le point d'exclamation est mis à la place d'une virgule. Cependant, lorsque le point d'exclamation fait partie d'un titre cité dans la phrase et que ce titre est en italique, souligné ou entre guillemets, on peut mettre une virgule ou un point après le titre afin de bien différencier la ponctuation de la phrase et celle du titre.

Il arrive que, pour renforcer l'expression évoquée par le point d'exclamation, on le répète ou on le combine avec le point d'interrogation. On peut également le mettre seul, entre parenthèses, pour marquer l'étonnement du rédacteur ou du narrateur (aucune espace ne le suit alors).

Exemples :

- Au secours!!!
- Mais qu'est-ce que c'est que ce charabia?!
- L'assassin, après s'être excusé (!), lui a tranché la gorge.

Il arrive aussi qu'une interjection soit répétée, on peut ne placer le point d'exclamation qu'après la dernière et séparer les autres par une virgule. On peut également faire suivre chaque interjection du point d'exclamation.

Exemples :

- Oh, oh, oh!
- Ah! Ah! Ah !

Dans certains cas, le point d'exclamation peut modifier considérablement le sens d'un énoncé. Ainsi, lorsque la phrase exclamative est construite comme une question, la seule présence de ce signe de ponctuation permet au lecteur de comprendre qu'il s'agit non pas d'une interrogation, mais bien d'une exclamation ; à l'oral, l'intonation descendante de la phrase exclamative diffère de l'intonation montante de l'interrogation. Le point d'exclamation peut aussi marquer la différence entre une déclaration et une exclamation.

I.3.4 Les guillemets

Dans un bref historique, N. Catach (1996 :77) fait remonter l'appropriation des guillemets au XVIe siècle, les difficultés extrêmes de l'imprimerie française expliquent peut-être préféré « guillemeter » les passages à mettre en relief. L'exemple le plus typique en est sans conteste celui des guillemets, qui se sont largement répandus au XVe siècle, selon l'avis même des imprimeurs, « pour épargne du caractère italique ».

Le terme « guillemets » serait un dérivé de Guillaume, nom de l'inventeur prétendu de ces signes (XVIIe s.) écrit A. Doppagne (2006: 69) dans son article « Les guillemets ». Les guillemets sont des signes d'insertion qui s'emploient par paires : les *guillemets ouvrants* et les *guillemets fermants*. Leur rôle essentiel est de *marquer le changement d'auteur du discours*. Les guillemets sont donc appelés à encadrer toute citation, toute intervention d'un personnage en discours direct.

N. Catach (1996 : 78) a aussi précisé que les guillemets, mis « au long » dans la marge, qui évitaient de changer de caractères, se sont donc répandus largement, non seulement pour les citations, mais pour les idées générales, les passages importants, et plus tard pour les dialogues, de plus en plus nombreux dans les romans du XVème siècle. Les guillemets, dit-elle, conservent leur valeur primitive de distanciation et de mise en valeur.

C. Tournier (1980 : 38), quant à lui, cite les guillemets ainsi :

Ce sont, par ordre de pouvoir isolant décroissant : les guillemets, les parenthèses et les crochets, les tirets doubles, les virgules doubles. Ils délimitent, certes, des éléments également constitutifs de la phrase, mais dont la suppression ne rendrait pas agrammaticale la séquence subsistante ni ne modifierait l'essentiel de sa structure.⁸³

Il ajoute que leur présence permet de faire remplir à n'importe quel type de séquence le rôle d'un élément constitutif : une phrase entière peut ainsi devenir un complément d'objet ou un sujet : Son « Je vous ai compris » est resté célèbre. En outre, ils possèdent la propriété de pouvoir affecter n'importe quelle séquence de mots à l'intérieur d'une phrase donnée, ce qui est impossible avec les autres signes de ce groupe. Les guillemets sont classés différemment selon les linguistes et les grammairiens, M. Riegel et al (2009 : 156) les classent dans l'ensemble des signes à

⁸³ TOURNIER, C. (1980), op. cit. , p. 38.

valeur énonciative, A. Doppagne (2006 : 70) les qualifie de signes s'insertion, C.Tournier (1980 : 38), à son tour, pense qu'il n'existe pas de ponctuation spécifique pure, à côté d'une ponctuation limitatrice pure. Les guillemets, en particulier, remplissent le plus souvent les deux fonctions : ils indiquent que tel passage est emprunté et en marquent en même temps les limites. Il reste cependant que dans la plupart des cas, l'une des deux fonctions l'emporte nettement sur l'autre. Leur rôle essentiel est de *marquer le changement d'auteur du discours*. Marquant un changement de niveau énonciatif, les guillemets sont donc appelés à encadrer toute citation, toute intervention d'un personnage en discours direct. Ils sont toujours doublés, mais la distinction des guillemets dits français entre une forme ouverte au début et une forme fermée à la fin du fragment (« ... ») est souvent abandonnée, avec les traitements de texte, au profit d'une forme unique indifférenciée (“ ”)⁸⁴.

Les guillemets français (« »), appelés abusivement *chevrons* à cause de leur forme, sont ceux que l'on utilise normalement dans un texte français. Une espace insécable sépare les guillemets ouvrants et fermants du texte guillemeté.

Les guillemets anglais (“ ”) se présentent sous la forme de doubles apostrophes dont la première paire est à l'envers ; on fait parfois la distinction entre guillemets anglais (“ ”) et guillemets américains (" "), aussi appelés *petits guillemets*. On ne met pas d'espace entre le texte ainsi guillemeté et ces guillemets.

Les guillemets allemands se présentent généralement sous la forme d'apostrophes simples (‘ ’) ou (’ ’). Il n'y a pas d'espace entre le texte ainsi guillemeté et ces guillemets.

Ainsi, si l'on doit guillemeter un élément à l'intérieur d'un passage déjà entre guillemets, on utilise successivement les guillemets français, anglais, puis allemands pour marquer les différents niveaux de citation.

Dans l'usage, il y a souvent concurrence entre l'italique et les guillemets dans certains emplois. N. Catach (1980 : 21) affirme : « *Aujourd'hui encore, italique et guillemets alternent et ont des usages souvent interchangeables.* »⁸⁵. Par exemple pour les citations, les mots étrangers non francisés, les néologismes, les titres d'œuvres et les formes critiquées. Dans la presse en particulier, les citations sont fréquemment

⁸⁴ RIEGEL, M et al. (2009), op. cit. , p. 156.

⁸⁵ CATACH, N. (1980), op. cit., p. 21.

encadrées de guillemets et écrites en italique pour les distinguer encore davantage du contenu rédactionnel (bien que l'emploi de deux marques ne soit pas réellement utile pour indiquer où commence et où se termine la citation). Pour éviter la confusion à l'intérieur d'un même document, on doit adopter une règle et s'y tenir. Si le texte est écrit à la main, on peut guillemeter ou souligner ce qui figurerait en italique dans un document électronique ou dans un texte imprimé.

Le discours rapporté pouvant avoir une longueur variable, d'un mot seul à un texte de plusieurs pages, lorsqu'il comporte plusieurs paragraphes, les guillemets sont placés, généralement, au début de chaque alinéa et à la fin du dernier. Selon M. Riegel et al (2009 :158), le scripteur marque ses distances par rapport aux termes qu'il rapporte grâce aux guillemets : distance par rapport à un terme argotique ou un néologisme qu'il introduit prudemment, mais distance ironique aussi quand il rapporte des termes en indiquant explicitement, avec les guillemets, qu'il s'en désolidarise ou les fustige (l'expression figurée « entre guillemets »). Quelques conseils sont préconisés au moment d'employer les guillemets dans des situations particulières. À l'oral, on marque le début d'une citation par la formule *je cite*, et la fin, par la formule *fin de citation*. Lors d'une dictée, on dira plutôt *ouvrez les guillemets* et *fermez les guillemets*. On mime aussi parfois les guillemets (on mime en fait les guillemets anglais ou américains, les guillemets français étant moins facilement imitables !) par un geste de l'index et du majeur de chaque main, pour indiquer une citation ou encore sa réserve quant aux mots prononcés. La locution orale *entre guillemets* à la même fonction, soit de marquer une distance par rapport aux mots employés. L'une des fonctions les plus importantes des guillemets est d'encadrer les citations. Commençons par trois principes généraux. D'abord, on commence la citation par un guillemet ouvrant et on la clôt par un guillemet fermant. Ensuite, il faut distinguer la ponctuation appartenant à la citation, qui est incluse à l'intérieur des guillemets, de la ponctuation appartenant à la phrase où figure la citation. Enfin, on doit guillemeter les paroles rapportées telles quelles, contrairement au discours indirect, qui demande des modifications grammaticales et qui ne nécessite pas l'usage des guillemets. Lorsque la citation est introduite par les deux points et termine la phrase, le point terminal se place avant le guillemet fermant. Si la citation n'est pas introduite par les deux points, le point final se place après le guillemet fermant. Une incise brève n'entraîne pas la fermeture et la réouverture des guillemets. Lorsqu'une brève incise coupe la citation, on inclut cette incise dans les guillemets, bien

qu'elle ne fasse pas partie de la citation comme telle ; si elle est longue, on ferme les guillemets avant l'incise pour les rouvrir après, afin de délimiter clairement ce qui appartient vraiment à la citation. Dans le cas où la citation est une phrase complète, elle est souvent annoncée par un deux-points et elle commence par une majuscule. Elle perd son point final si elle est au début ou au milieu de la phrase où elle s'insère ; mais si la citation termine la phrase, elle conserve son point final et aucun point n'est ajouté après le guillemet fermant. En fait, c'est ici un autre principe qui prévaut : celui de l'économie des signes. Par ailleurs, les citations conservent toujours leurs points de suspension, d'exclamation et d'interrogation. Par contre, il faut s'avoir qu'une citation longue correspondant à un nombre de lignes variables, allant de quatre à plus de huit lignes, elle peut, cependant, se présenter de la même façon qu'une citation courte. Elle est en général introduite par un deux-points suivi d'un retour à la ligne et forme un paragraphe autonome qui peut être mis entre guillemets (ce qui est le plus simple), écrit en italique ou en plus petits caractères, ou mis en retrait. On rencontre aussi des combinaisons de ces procédés. Dans le cas d'une citation longue qui se poursuit sur plus d'un alinéa, il est conseillé de placer un guillemet fermant au début de chacun des alinéas (sauf le premier, qui est précédé d'un guillemet ouvrant). Ce guillemet fermant, appelé *guillemet de suite*, rappelle au lecteur qu'il s'agit toujours d'une citation.

A. Doppagne (2006 : 71) a évoqué une petite problématique quant au point final du proverbe cité dans une phrase, et finit par l'analyser ainsi : Au proverbe qui affirme «Tel père, tel fils », il est facile de répondre par «À père avare, fils prodigue». Il est évident que, isolément, le proverbe *Tel père, tel fils* se termine par un point. Ce point n'a pas été reproduit, il s'efface devant la virgule de la phrase où il est cité. Le second proverbe, n'étant pas introduit par deux points, perd son propre point final au profit de celui de la phrase qui contient la citation. Dans un autre contexte, celui de la poésie, A. Doppagne (2006 : 72) souligne que les vers ne se citent pas entre guillemets, mais en respectant leur présentation typographique. Très souvent, pour des questions de justification, on change de caractère : corps plus petit, italique. Les vers cités sont disposés au milieu de la ligne, dans un emplacement centré.

Pour finir, on ne manque pas de soulever cette concurrence qui existe entre les guillemets et l'italique. Les guillemets, dans un texte, encadreront tout ce qui paraît anormal dans la langue : un mot inconnu, un néologisme non encore accrédité, un terme régional, technique, un mot en langue étrangère et même un mot français auquel on

donne une acception particulière. Néanmoins, A. Doppagne (2006 : 74) affirme que la typographie moderne préfère, en général, recourir aux caractères italiques. Il ajoute que cette concurrence peut aussi se présenter, chez le même auteur, et, qui plus est, dans la même phrase.

I.3.5 Les parenthèses

En France, le début de l'utilisation des parenthèses remonte au XV^e siècle⁸⁶. Les parenthèses ont été le premier signe de ponctuation double employé couramment avant le XVIII^e siècle. Au XVII^e siècle, de nouveaux signes de ponctuation sont apparus et ont rendu les parenthèses moins populaires. C'est à cette époque que l'emploi des parenthèses s'est distingué de ceux des autres signes, notamment les guillemets et les tirets.

Le mot *parenthèse* a d'abord désigné une figure de rhétorique qui consistait à introduire une phrase à l'intérieur d'une autre, la phrase insérée demeurant indépendante de l'autre. On utilise encore aujourd'hui ce mot dans cette acception dans l'expression *par parenthèse*, dont le sens se rapproche de l'expression *entre parenthèses*, utilisée plus couramment. Les parenthèses viennent toujours par deux. On appelle le premier signe parenthèse *ouvrante*, et la seconde *parenthèse fermante*. Elle permet la digression, l'explication, la spécification, la généralisation individuelle ou collective, etc.

Obligatoirement double (ouverte et fermés), elles encadrent l'élément qui est appelé lui-même *parenthèse* et elles correspondent à une suspension mélodique à l'oral⁸⁷. Le groupe entre parenthèses possède sa mélodie propre, indépendante au discours où il est inséré.

Marquant l'encadrement d'un mot, un groupe de mots, une phrase ou même plusieurs phrases, le texte que contiennent les parenthèses est aussi désigné par le mot *parenthèse*, au singulier. L'élément isolé par les parenthèses peut être totalement indépendant du contexte où il est inséré, alors qu'un terme détaché par une virgule garde un lien syntaxique avec son contexte. Cet élément isolé est jugé par le locuteur

⁸⁶ Guillemets : généralités [Consulté le 5 septembre 2015]. Site de l'office québécois de la langue française : Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=2&t1=&id=3363.

⁸⁷ RIEGEL, M et al. (2009), op. cit. , p. 158.

d'une importance secondaire, il peut être retranché sans affecter le sens ni la construction de la phrase. L'élément inséré est accessoire parce qu'il n'est pas nécessaire à la compréhension de la phrase et parce qu'il n'influence pas sa syntaxe. La parenthèse ouvrante interrompt le cours normal de la phrase, qui reprend après la parenthèse fermante ; ainsi, si on enlève les parenthèses et son contenu, la structure de la phrase est intacte. Les parenthèses servent ainsi à insérer des réflexions incidentes, des commentaires ou des rectifications. Il est à noter que la parenthèse ouvrante est toujours précédée d'un espacement, mais n'est jamais suivie d'un espacement. Quant à la parenthèse fermante, elle n'est jamais précédée d'un espacement, mais elle est suivie d'un espacement ou d'un signe de ponctuation, sauf dans certains emplois particuliers. Soulignons enfin que le caractère (italique ou romain) des parenthèses doit être le même que celui de la phrase principale, et non celui des mots entre les parenthèses. Les parenthèses se prêtent à plusieurs emplois particuliers, propres à certains contextes. Elles permettent d'insérer divers éléments accessoires à l'intérieur d'une phrase, et ce, sans en briser la structure. Les parenthèses peuvent également contenir un commentaire de l'auteur, qui interrompt son récit pour prendre la parole. Ce commentaire peut se limiter à un simple signe de ponctuation : un point d'interrogation peut exprimer le doute ; un point d'exclamation, la surprise. Dans un texte théâtral, les parenthèses servent à encadrer les didascalies, sauf que l'élément entre parenthèses garde sa ponctuation indépendamment de la phrase puisqu'il en est détaché.

A. Doppagne (2006 : 56) a noté un usage assez particulier des parenthèses qu'il a illustré avec un exemple. La parenthèse peut être constituée d'une phrase complète, dans ce cas, le point terminal de la phrase se trouve placé avant la parenthèse fermante, donc à l'intérieur de la parenthèse. En voici l'exemple qu'il cité : « Par l'intermédiaire d'une femme visionnaire et d'un homme saoul, vous avez été amené à retirer, à une poste restante, du courrier qui ne vous appartenait pas. (Notez, en passant, que c'est absolument irrégulier : la police, dans notre pays, n'a pas le droit de se faire remettre par la poste les correspondances privées ; il faut un jugement, pour cela.) »

Dans le cas d'une énumération dont on affecte les composants d'un chiffre ou d'une lettre qui en déterminera l'ordre, on peut faire précéder chaque élément d'une lettre minuscule italique ou d'un chiffre en caractères romains que l'on fait suivre immédiatement d'une parenthèse fermante.

Dans un emploi spécialisé, elles peuvent encadrer une référence (titre, page, indication d'un passage,...) ou toute indication qui équivaut à une note en bas de page ou en fin de volume (M. Riegel et al, 2009 : 159). Dans une note bibliographique, dans un dictionnaire, diverses mentions peuvent figurer entre parenthèses : le prénom, les dates de naissance et de décès. Pour finir, A. Doppagne (2006 : 54) pense que les indications contenues dans la parenthèse sont de nature et de portée extrêmement diverses, ce qui justifie et confirme l'utilité de ce signe de ponctuation.

I.3.6 Les crochets

Les crochets : [], appelés aussi *les crochés droits* pour les différencier des crochets obliques, dit « en chevron » et les demi-crochets, sont utilisés surtout dans les textes métalinguistiques ou dans certains emplois spécifiques (catalogues, inventaires, etc.). Représentant des variantes des parenthèses, c'est-à-dire doubles (ouvrant et fermant) comme elles, ils sont utiles lorsqu'il y a déjà des parenthèses dans lesquelles on veut introduire une nouvelle subdivision. Ainsi, ils alternent avec les parenthèses dans un texte pour éviter les confusions entre le rôle que peut jouer chacun des deux signes. Toute suppression à l'intérieur d'une citation devrait, en principe, être signalée par des crochets et trois points, ainsi : [...]. Les crochets droits peuvent contenir divers types de précisions qui viennent clarifier le texte. Ils signalent donc une intervention étrangère, l'intervention d'une personne autre que l'auteur. Cette personne est souvent l'éditeur. Les crochets lui permettent d'insérer des commentaires ou des ajouts, ou encore d'indiquer que des suppressions ou des corrections ont été apportées au texte publié. Ainsi, les crochets indiquent au lecteur que le texte qu'ils contiennent a été écrit par une autre personne que l'auteur. On peut insérer entre crochets tout renseignement qui permettra au lecteur de mieux comprendre une citation, par exemple le nom de la personne désignée par un pronom personnel ou encore un synonyme d'un mot peu courant. On peut également y rétablir les mots qui ont été abrégés ; dans ce cas, on n'est pas tenu d'insérer un espacement avant le crochet ouvrant ou après le crochet fermant, selon le cas. Les crochets servent les lettres, les mots ou groupes qui ont été rétablis par conjoncture, et les modifications qui ont été effectuées pour qu'une citation s'accorde avec le développement où elle est insérée. Comme ils peuvent aussi encadrer une traduction.

Les crochets sont toujours employer par paire : le premier signe, [, est le crochet ouvrant, et le second,], est le crochet fermant. Le crochet ouvrant est généralement précédé d'un espacement, mais n'est jamais suivi d'un espacement. À l'inverse, le crochet fermant n'est jamais précédé d'un espacement, mais est généralement suivi d'un espacement ou d'un signe de ponctuation.

Dans un emploi spécialisé, celui d'une pièce de théâtre, d'un synopsis ou d'un scénario, on peut mettre entre crochets les passages qui sont destinés uniquement à la lecture et qui ne seront pas utilisés sur scène ou lors du tournage. Il peut aussi s'agir de passages qui ont été supprimés ou abandonnés. Lorsqu'on veut indiquer la prononciation d'un mot ou d'un segment quelconque, on emploie les symboles de l'alphabet phonétique international (API), que l'on place entre crochets, notamment dans les dictionnaires. Cependant ces derniers s'opposent aux barres obliques qui encadrent, au contraire, les transcriptions phonologiques.

Reste à noter que L'éditeur peut aussi signaler une erreur d'orthographe, de grammaire, de vocabulaire, de syntaxe ou de sens. Pour ce faire, il fait suivre la forme fautive du mot latin *sic*, écrit en italique et entre crochets (ou de *sic* écrit en italique entre parenthèses, elles aussi en italique). Ce mot, qui signifie « ainsi », indique qu'on a reproduit le texte tel quel, exemple : Elle a refusé de lui donner son adresse [*sic*] (un autre exemple)

I.3.7 Les barres obliques

La barre oblique, aussi nommée *oblique*, *trait oblique*, *barre transversale*, *barre de fraction* ou *barre inclinée*, est un signe typographique qui a l'apparence d'un trait incliné vers la droite et qui a de multiples usages. Ce sont donc des séparateurs spécialisés, utilisés dans les ouvrages linguistiques. Employés aussi comme signe de division (100km/h) de séparation (s/o : sans objet) ou encore d'opposition (divergence/convergence).

La barre oblique n'est généralement pas précédée ni suivie d'un espacement. Toutefois, lorsque les éléments qu'elle sépare sont longs ou en groupe, il est préférable qu'elle soit précédée et suivie d'un espacement afin d'aérer la présentation du texte. Une seule barre oblique sépare deux termes qui s'opposent dans des couples notionnels dichotomiques : Langue/parole ; enseignement/apprentissage ; compétence/performance...

On peut aussi utiliser la barre oblique pour présenter les éléments d'un ensemble d'une série en les séparant : les pronoms personnels ; les déterminants démonstratifs ; etc. Son emploi est alors souvent lié à une codification propre à un certain contexte. On se sert également de la barre oblique pour indiquer l'ordre des pages d'un document relativement à leur nombre total (5/40 cinquième page d'un document qui en compte quarante), et dans l'expression d'une fraction ou d'un rapport avec le sens de « par » ou de « divisé par ». La barre oblique peut aussi figurer en bas et à droite d'une lettre, entre deux séries de points de suspension et sans indication de pagination, pour indiquer que le document se poursuit. En revanche, les deux barres obliques encadrent une transcription phonologique.

Comme emploi spécialisé, la barre oblique figure aussi dans les adresses URL, dans lesquelles elle sépare différentes informations, notamment des sous-répertoires de serveurs Web. Elle peut figurer dans une suite de liens hiérarchiques dont chacun représente une subdivision de la carte d'un site Web (http://w3.oqlf.gouv.qc.ca/BDL/gabarit_bdl.asp?Th=1). Enfin, il est nécessaire de mettre le point sur quelques emplois fautifs ou abusifs afin de les éviter, par exemple, le fait de séparer les éléments d'une date avec l'oblique, c'est le trait d'union ou l'espacement qui remplissent cette fonction. Enfin, on évitera d'employer la forme *et/ou*, calquée de l'anglais *and/or*, car la conjonction *ou* suffit généralement à exprimer la possibilité d'addition ou de choix.

I.3.8 Le tiret

Dès l'antiquité, le tiret était déjà utilisé comme signe de correction. Au moyen âge, divers traits allongés servent à remplir des lignes incomplètes ou remplacer des mots absents. Le succès réel du tiret simple provient de son emploi dans l'énumération majeure, et surtout marque de dialogue (première attestation en 1660 en Allemagne)⁸⁸. D'un point de vue formel, le tiret peut s'employer seul ou comme signe en double. Employé seul, il diffère complètement du trait d'union avec lequel, il est souvent confondu. Contrairement à N. Catach (1996 : 75) qui désigne le tiret parmi l'une des *marques séquentielles, marques de second régime*, A. Doppagne (2006 : 64), quant à lui, le qualifie de signes d'insertion : « *En tant que Signes d'insertion, les tirets se*

⁸⁸ Bref historique sur le tiret présenté par CATACH, N. (1996), op. cit. , p. 75.

situent, pour leur puissance expressive à peu près aux niveaux des parenthèses »⁸⁹. Les tirets jouent un rôle voisin ou identique à celui des virgules, ils sont subordonnés aux parenthèses, peuvent jouer le rôle de parenthèses ou du moins les renforcer. Le comparant aux parenthèses, M. Riegel et al (2009 : 161) pensent que les tirets introduisent une rupture énonciative semble moins forte qu'avec les parenthèses, l'élément entre tirets peut avoir un rapport syntaxique plus étroit (parallélisme) avec le reste de la phrase. Employé seul, le tiret introduit les paroles d'un personnage dans un dialogue. On emploie souvent le tiret pour marquer le changement de locuteur. Généralement, chaque réplique est suivie d'un saut de ligne, mais on peut également présenter l'ensemble des répliques bout à bout. Dans ce cas, il dispense l'emploi des guillemets, avec lesquels il peut probablement se rencontrer. On emploie également le tiret dans d'autres contextes : dans un horaire, il peut lier les dates ou les heures de début et de fin des activités et en poésie, on l'emploie parfois pour mettre en valeur le dernier vers d'un poème. Dans une pièce de théâtre ou dans un scénario, le tiret vient immédiatement avant les paroles de chaque personnage. Le tiret est précédé, au début de la ligne, du nom du personnage (en petites majuscules) ; de didascalies, s'il y a lieu (en italique et entre parenthèses) ; et d'un point. Pour des raisons d'énumération, On peut employer le tiret pour séparer les différents éléments d'une énumération horizontale ou verticale qui peut, dans certains cas, être combiné avec des chiffres ou des lettres. Le tiret est mis alors devant chacun des éléments de l'énumération, toujours suivi d'un espacement. Ces éléments peuvent commencer par une majuscule ou par une minuscule. Cette disposition est souvent préconisée pour présenter les titres des différentes divisions d'un texte.

Dans un emploi spécialisé (dictionnaire, grammaire) le tiret peut remplacer dans une phrase le terme dont on parle, à la manière d'un « joker » (J. Drillon, 1991: 336, cité par M. Riegel et al, 2009 : 162). Selon A. Doppagne (2006 : 66), le tiret n'est pas un passe-partout : certains théoriciens, le considèrent comme une faiblesse de l'auteur. Pour terminer, notons que le message inséré entre les tirets peut comporter une ponctuation.

⁸⁹ DOPPAGNE, A. (2006). « III. Les tirets », *La bonne ponctuation*, De Boeck Supérieur « Entre guillemets ». p. 64. En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-64.htm>.

II - La ponctuation de mots

Trois signes sont utilisés pour marquer les limites de mots : l’apostrophe, le blanc, et le trait d’union. Les autres signes ponctuels (qui peuvent tous se placer entre deux mots) ne peuvent apparaître que là où il y a un blanc.

II.1 L’apostrophe

D’un point de vue historique M. Riegel et al (2009 :163) Apparue au XVI^e siècle, l’apostrophe fut d’un usage plus répandu que nos jours. On écrivait *cett’eau*, *douz’ans*, *grand’mère*, *grand’père* et jusqu’en 1935 (Académie), *entracte*, *entr’ouvrir*, *s’entr’aider*. On a logiquement remplacé l’apostrophe par le trait d’union dans les mots féminins composés avec l’adjectif grand (grand-chose, grand-mère, grand-route, etc.), puisque cet adjectif n’avait pas subi d’élision de –e, ayant à l’origine une forme unique pour les deux genres (cf. *mère-grand*). On relève souvent aujourd’hui un emploi erroné de l’apostrophe après le –t- euphonique (qu’a-t’il dit ?), alors qu’il n’y a aucune élision, contrairement à t’as vu ? Dans les mots où elle a été conservée (*s’entr’accorder*, *aujourd’hui*), l’apostrophe marque aussi l’union des mots en contact et, comme le trait d’union, s’oppose au blanc graphique qui sépare les mots. L’apostrophe est donc un signe de l’élision qui sert à supprimer la dernière voyelle d’un mot qui est placé devant un mot commençant par une voyelle ou un h muet : *le vieil homme/l’homme*, *si ça vous plait/ S’il vous plait*. (cf. Tableau 2) : représentatif des voyelles élidées, mots élidés et les mots devant lesquelles se fait l’élision. Généralement, la voyelle élidée est le e, quelques fois c’est le a ou i, rarement c’est le u.

Voyelle élidée	Mots élidés	Mots devant lesquels se fait L’élision
E	1. Ce (pronom), je, me, te, le, se, de, ne, que, Jusque.	1. toute initiale vocalique 2. ils (s), elle(s), un(e), en, on
A	La (article, pronom)	Toute initiale vocalique
I	si	il(s) :ex. s’il vient
U	Tu (registre familier) ex. : t’as-vu ?	Toute initiale vocalique

Tableau 2 : Voyelles et Mots élidés (RIEGEL, M., et al . (2009). Grammaire méthodique du français. (4e éd.). Paris : Presse Universitaires de France, p. 163)

II.2 Trait d'union

Le trait d'union est un signe typographique qui a l'apparence d'un tiret court, il indique la division ou la liaison des mots. C'est vers 1530 qu'on relève les premières attestations de ce signe, sous sa forme actuelle, et ce n'est qu'en 1540 qu'il a été adopté dans les textes français imprimés. Il est à noter que le trait d'union n'est jamais précédé ni suivi d'un espacement. La principale fonction du trait d'union est de lier différents éléments et de marquer ainsi les liens étroits qui les unissent. Au niveau du mot, il sert à marquer la liaison entre certains éléments de mots composés : le cas des mots librement formés (*coin-coin*), dans les suites des mots figées (*va-nu-pieds*), le trait d'union marque l'unité linguistique ainsi constituée (*ouvre-bouteille*). La nouvelle unité créée peut être de nature lexicale (lexicalisation) ; c'est pourquoi on trouve le trait d'union dans de nombreux mots composés de différentes natures : un nom, un adjectif, un adverbe, etc.

Cependant, l'orthographe des mots composés est souvent arbitraire, dans certains cas, le trait d'union n'est pas employé : *compte rendu*, *garde champêtre*. Le cas se présente aussi pour les composés comportant une préposition (*machine à laver*, *huile d'olive* ...). Ce signe peut également marquer certaines relations grammaticales, notamment l'inversion du verbe et du pronom sujet (*veux-tu*, *dit-il*,...). Dans le même contexte, M. Riegler et al (2009 : 165) précisent quelques situations dans lesquelles, le trait d'union remplit une fonction syntaxique. Par exemple, celui du verbe et pronoms clitiques qui le suivent (sujet postposé ou complément), sauf si les pronoms sont rattachés à un infinitif suivant : *viens le prendre*. Le cas aussi des pronoms personnels : *moi*, *toi*, *elle*, *lui*, *nous*, *vous*, *elles*, *eux* et *même* (*moi-même*). Le trait d'union. Lorsque ce pronom est pluriel, *même* s'accorde avec lui et prend la marque du pluriel. Avant et après le *-t-* euphonique intercalé entre le verbe à la 3^{ème} personne du singulier et les sujets postposés *il*, *elle*, *on* : *demanda-t-elle*. Mais on écrit *va-t'en*, car *t'* représente le pronom personnel *te* élidé. Enfin, dans le cas des pronoms et adjectifs démonstratifs comportant les particules *-ci* et *-là* (*celui-ci*, *ces paroles-là*...) ; et dans les adverbes de *ci* et *là* : *ci-dessous*, *ci-après*, *là-haut*, *delà*...Le trait d'union peut aussi lier un préfixe ou un élément grec ou latin à un mot ; c'est le cas notamment pour *ex-*, *mi-*, *pseudo-* et *vice-* (*ex-militaire*, *vice-président*, *bio-technologie* Il peut également séparer les éléments de mots composés empruntés à d'autres langues. Le trait d'union est utilisé comme signe typographique pour diviser les mots en fin de ligne, notamment dans les lignes courtes

et les colonnes. Dans cet emploi, on l'appelle aussi *division*, *trait* ou *césure*, synonymes employés surtout dans le domaine de l'imprimerie. Cependant, certains principes sont à respecter. On doit éviter de couper les mots : après une apostrophe- après une seule voyelle initiale ou avant une seule voyelle finale-entre deux voyelles-entre deux consonnes correspondant à une seule unité phonique. En revanche, la coupure du mot peut être effectuée :

- au niveau du trait d'union d'un mot composé (grand-mère)
- entre deux consonnes identiques
- après la deuxième consonne d'un groupe de trois consonnes, ou après la première consonne suivie d'un digramme (*mor-phème*)
- entre -x- et -y- et la voyelle précédente, quand ces lettres correspondent à une seule unité phonique (*di-xième*, *ma-yonnaise*).

Certains auteurs, selon BDL, s'en servent comme procédé littéraire pour assembler des mots qui sont normalement séparés et en faire une seule unité, souvent ironique ou humoristique, sur laquelle ils veulent simplement mettre l'accent, ex. J'aimerais avoir un œuf-miroir-bien-cuit !

Pour terminer, signalons certaines des rectifications orthographiques proposées par le conseil supérieur de la langue française de France en 1990 qui portent sur la question du trait d'union et proposent, en effet, la soudure des éléments de certains mots composés. La soudure des (*audiovisuel*, *faitout*, *millefeuille*,...).

II.3 Le blanc graphique

Le blanc entre les mots apparaît pour marquer la séparation entre les mots depuis VII^e siècle, son emploi se généralise avec l'expansion des imprimeries à partir du XVI^e siècle. Le blanc est considéré comme un signe négatif » ; associé à la virgule et le point, ils apparaissent bien comme les unités de base les moins marquées de cette fonction séparatrice. Selon A. Doppagne (2006 : 26), P. Claudel, prévoyait des intervalles laissés en blanc destinés à compléter ou à renforcer l'effet des signes de ponctuation usuels. La généralisation du blanc a permis en contrepartie de supprimer les lettres majuscules, qui servaient dans les manuscrits à indiquer les frontières entre les mots. A. Doppagne (2006 : 27) ajoute que les blancs sont consécutifs à des virgules et commandent l'alinéa. On remarquera en outre que le point, même commandant un alinéa, n'est pas suivi d'un mot commençant par la majuscule. Très particulière aussi l'insertion, en alinéa, de la

parenthèse, contenant elle-même un dialogue. D'un point de vue spécialisé, une journée d'études⁹⁰ ayant comme thème : Blanc(s) de l'écrit, blanc(s) de l'écriture : approches linguistiques, avait été organisé par J. Lefebvre et P-Y. Testenoire afin de dévoiler « les secrets du blanc graphique », toute une problématique a été évoquée. *Dans l'univers de l'écrit, qu'est-ce que le « blanc » ? Est-ce une trace de l'absence ou élément partie prenante de l'« espace graphique du texte » ? Le blanc est-il un indice d'une interruption de l'écriture, ou, au contraire, il est lié à la concomitance d'une non-interruption de l'écriture et d'un non sélection sur l'axe paradigmatique ?* En voici quelques questions qui en découlent plusieurs interventions. Nous présentons dans ce qui suit quelques-unes.

La différence entre blanc de texte et blanc de page, ou plutôt blanc de support, est historiquement difficile à établir. On pourrait dire que la ponctuation blanche naît de l'organisation visio-énonciative du support et en continuité avec lui. Par extension, le support ne peut être limité ni au blanc ni à une forme-format qu'on jugerait impérative comme celle du livre ordinaire. Il y a de multiples formats de livre dont on use finalement peu dans l'édition, exception faite des albums, de littérature de jeunesse notamment⁹¹.

IL faut considérer la « ponctuation blanche » comme une entité plurielle, dont on peut distinguer plusieurs marques écrites blanches (« les blancs ») : « blanc intralinéaire » (voire « blanc interlexical ») et « blanc interlinéaire », « blanc de mise en texte » et « blanc de mise en page » dans le domaine de l'écrit imprimé ; sans compter les divers sous-types de blanc, comme les cinq « unités blanches » que M. Favriaud (2015) envisage dans la poésie en vers. Mais cette pluralité relève autant de la forme typographique extérieure que du niveau sémantique : des nombreux sens déclenchés par les blancs (il suffit de penser aux différents degrés de suspense évoqués par le blanc interlinéaire, allant de la mise en relief à l'inachèvement des mots qui le précèdent)⁹². En poésie, les blancs peuvent jouer un rôle clé dans la définition du format textuel du

⁹⁰ Journée d'études ConSciLa – Vendredi 27 mars 2015 : *Blanc(s) de l'écrit, blanc(s) de l'écriture : approches linguistiques*. Organisée par Julie Lefebvre (Université de Lorraine, CREM) et Pierre-Yves Testenoire (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, HTL).

⁹¹ FAVRIAUD, M. (2015). Blanc, blancs et ponctuation blanche : quelles structurations des textes et quels modes de lecture ? In Journée d'études ConSciLa.

⁹² Elisa, T. (2015). Le charme discret des blancs. In Journée d'études ConSciLa.

genre poétique. La crise des formes poétiques traditionnelles (mètre, rime, vers, strophe) a entraîné une exploitation accrue du blanc comme un élément distinctif de la poésie par rapport à la prose.

Les blancs de mise en texte, relevant de la linéarité, sont de deux types, selon qu'ils sont verticaux — dans le cas de la division d'un texte en colonnes —, ou horizontaux. Dans ce cas, on distingue blancs « intralinéaires » — « blancs inter-mots » qui servent à diviser la chaîne en mots et équivalent, selon l'usage typographique, à une espace, mais qui peuvent aussi occuper un espace plus large, par exemple dans les textes poétiques —, et blancs « interlinéaires », qui divisent le texte en parts (en chapitres, ou en sections par exemple)⁹³.

II.4 Astérisque, appel-renvoi de note : quel rapport ?

Dans son article, J. Lefebvre (2011 : 71) remet en question cette relation qui peut relier l'astérisque à l'appel-renvoi de note⁹⁴. Elle s'appuie sur les points de vue, d'une part de certains grammairiens (Arrivé *et al.*, 1986 ; Le Goffic, 1993 ; Grevisse, 1993 ; Riegel *et al.*, 2009 ; Wilmet, 1997) ; et d'autre part de certains linguistes (Tournier, 1980 ; Arrivé, 1988 ; Anis *et al.*, 1988 ; Védénina, 1989 ; Catach, 1994 ; Dahlet, 2003) afin de mettre le doigt sur le caractère particulièrement non unifié des descriptions proposées .

Selon ces grammairiens, signale J. Lefebvre, il existe une concurrence de l'astérisque comme appel de note. *L'appel de note apparaît comme « fonction typographique » de l'astérisque, indiquant un renvoi à une note.* Contrairement aux linguistes, notamment A. Doppagne (1984) et J. Drillon (1991) qui pensent que l'appel de note est à part entière distinct de l'astérisque. Ils signalent, que l'appel de note renvoie à « un chiffre équivalent » situé soit en bas de page, soit en fin de chapitre, soit en fin de volume. J. Lefebvre (2011 : 71) évoque ainsi une problématique quant à l'incertitude relative à la nature ponctuant ou typographique de l'appel-renvoi de note. On continue toujours cette recherche à la situer d'un côté ou de l'autre de la frontière délimitant le domaine de la ponctuation de celui de la typographie.

⁹³ PIERRE-YVES, T. (2015). Que faire du blanc dans la description linguistique de l'écriture manuscrite ? In Journée d'études ConSciLa.

⁹⁴ LEFEBVRE, J. (2011), *op. cit.*, p. 71.

Par ailleurs, l'astérisque peut indiquer un appel de note, principalement dans les textes scientifiques et les tableaux. On le préfère alors aux autres formes d'appel de note, comme le chiffre ou la lettre, entre parenthèses ou non, afin d'éviter la confusion possible avec les exposants des nombres. L'astérisque est placé immédiatement à droite du mot qui appelle la note, sans espacement. Il précède donc toujours le signe de ponctuation. En fin de phrase, l'astérisque est suivi du point final, même s'il suit un point abrégé⁹⁵. Exemple : *La première édition* de cet ouvrage n'est plus disponible en librairie.*

Selon M. Riegel et al (2009 : 166) *L'astérisque [*] a la forme d'une petite étoile un peu mystérieuse, conformément à son étymologie. Il peut avoir des fonctions sémiotiques ou typographiques.*

A. Doppagne (2006 : 87), à son tour : *Astérisque signifie petit astre, petite étoile et c'est en effet sous cette forme de petite étoile qu'il frappe, en exposant, certains mots dans un texte, le décrit ainsi.*

L'étymologie du nom *astérisque* revient, selon BDL à un nom du genre masculin, emprunté au latin *asteriscus* qui signifiait « petite étoile ». Il est à noter que la prononciation du mot *astérisque* est [astéRisk] (*as-té-risk*), la syllabe finale se prononçant comme le nom *risque*, avec un *k* final et non un *x*.

L'astérisque est un signe typographique généralement employé pour marquer un renvoi, notamment lorsqu'il sert d'*appel de note*, en concurrence avec les chiffres ou les lettres. Sauf que dans la note elle-même, on met une espace entre l'astérisque et le premier mot.

L'astérisque peut être un signe de discrétion par lequel on dissimule l'identité d'une personne, ou l'auteur d'un texte qui désire demeurer dans l'anonymat. En linguistique, l'astérisque a pour synonyme le nom *astéronyme* lorsqu'il est employé dans ce sens. Dans certains cas, on trouve le nom propre remplacé par un groupe de trois astérisques⁹⁶ : le baron de ***; l'hôtel de ***. Parfois, l'initiale du nom est figurée et suivie d'astérisques : le chevalier de M***, l'abbé de D***. Historiquement, les

⁹⁵ Astérisque : généralités [Page consultée le 10 septembre 2015]. Site de l'office québécois de la langue française : Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3331.

⁹⁶ Les exemples (appel-renvoi de note) sont cités par A. Doppagne (2006 : 88).

premières attestations de l'emploi de l'astérisque de discrétion datent du XVIII^e siècle. À l'époque, on masquait un nom en ajoutant deux ou trois astérisques après la lettre initiale, ou en utilisant tout simplement le même nombre d'astérisques que le nombre de lettres qui le composaient. Aujourd'hui, on emploie généralement trois astérisques seuls ou placés après la première lettre du nom que l'on désire garder secret. Le même cas se présentait pour les dédicaces classiques : *À Monsieur *** en lui envoyant Griselidis* (Perrault), (exemple cité par M. Riegel et al, 2009 :167).

En linguistique, Précise Doppagne (2006 : 88), l'astérisque peut être employé avec des missions assez diverses :

- Dans la plupart des dictionnaires français, l'astérisque placé en haut et devant un mot commençant par la lettre H (uniquement en tête d'article) signifie que ce H est aspiré et empêche la liaison : *hibou, *hangar, *haricot, *hérisson, *handicap, *hasard, *haïr.

Mais pas pour *habitude, hapax, hameçon, héraldique, hirondelle*.

-Placé devant un mot, l'astérisque indique qu'il s'agit d'un terme restitué par conjecture.

L'astérisque marque dans certaines grammaires récentes, notamment la grammaire méthodique du français de M. Riegel et al (2009), les phrases, constructions ou formes agrammaticales⁹⁷ : * *Dictionnaire cheval toujours aboie* - **Ils sourièrent*-**La romaine armée*. On peut notamment lui attribuer le rôle de renvoi avec le sens « voir ce mot »⁹⁸. On le trouve alors placé après un mot, généralement dans une locution ou dans une définition d'un dictionnaire. Il nous invite alors à consulter l'article consacré à ce mot pour y trouver des renseignements complémentaires. Exemples, Communication : *Communication par le canal* auditif*. (Petit Robert). Dans le même contexte, celui de son apparition dans les dictionnaires, l'astérisque est utilisé pour signaler une forme fautive, placé devant le mot, cette erreur est directement suivie de la forme correcte. Exemple : *gratte. Impropiété au sens de *chasse-neige*. L'astérisque a un rôle à jouer

⁹⁷ Les exemples (astérisque) sont cités par M. Riegel et al (2009 : 167)

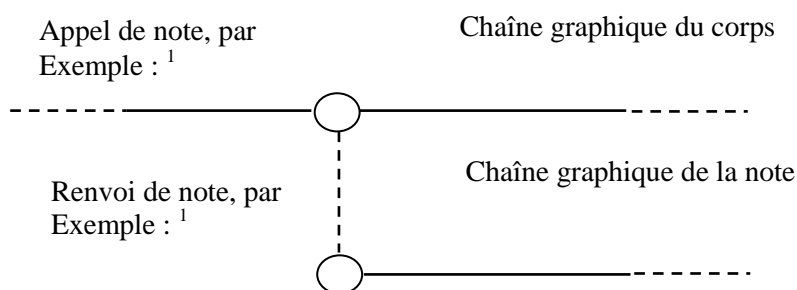
⁹⁸ Astérisque : emplois en linguistique (Page consultée le 15 septembre 2015). Site de l'office québécois de la langue française : Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3338.

dans d'autre domaine de spécialité, comme le précise A. Doppagne (2006 : 89). En paléographie, par exemple, l'astérisque peut servir à indiquer une lacune du texte. En typographie, l'astérisque peut servir à peupler l'interligne prévu pour marquer le passage d'un paragraphe à un autre. Les paragraphes ou les parties d'un texte sont parfois séparés par un astérisque ou un ensemble de trois astérisques disposés en forme de triangle et situés au centre de la page.

L'astérisque sert aussi à désigner les volumes ou les tomes d'une œuvre qui en comporte plusieurs : À l'ombre des jeunes filles en fleurs *** peut désigner le troisième volume de cet ouvrage de Proust. Ce ou ces astérisques figurent sous le titre de l'œuvre, sur la couverture, sur le dos et sur la page de titre.

Reste à signaler que l'astérisque est parfois employé devant un mot pour indiquer que celui-ci est non attestée dans les dictionnaires, mais qu'il est proposée par des linguistes conformément aux règles de la phonétique historique d'une langue.

Contrairement à l'astérisque et à d'autres signes qui ont une fonction de circonscription comme c'est le cas pour les marques doubles associant une marque ouvrante à une marque fermante, l'appel-renvoi de note, remplit une fonction d'articulation. J. Lefebvre (2011 : 73), qui qualifie l'appel de note ainsi, le fait rapprocher de par sa fonction du trait d'union qui assure apparemment la même fonction, et dont il se démarque de celui-ci du fait qu'il n'exerce pas son rôle de « cheville » entre deux éléments d'une même linéarité graphique. L'appel-renvoi de note s'inscrit, de sa part, entre deux éléments inscrits eux-mêmes dans des zones distinctes de l'espace graphique, deux chaînes graphiques le plus fréquemment comme le montre le schéma suivant qu'il a établi (*ibid.*, 73).



L'appel-renvoi de note, comme l'explique A. Doppagne (2006 : 86) : « *Lorsque l'auteur veut informer son lecteur d'un détail qui ne trouve pas nécessairement sa place*

dans le texte mais plutôt en dehors, il lui est loisible de renvoyer à une note en bas de page, enfin de chapitre ou en fin de volume. »⁹⁹. Il précise que le lecteur préfère toujours son propre confort : il souhaite trouver, sans démarche supplémentaire, la réponse à l'appel de note. La référence se fera donc en bas de page et les chiffres d'appel reprendront à 1 à chaque page (*ibid.*, 86).

J. Lefebvre (2011 : 75) insiste sur la notion de liens linguistiques qui peuvent lier l'appel-renvoi de note au texte. Celle-ci (la note), peut être analysée comme prolongement de la phrase du corps du texte où s'inscrit l'appel de note en question ; à ce titre, elle ajoute, les liens unissant ces deux linéarités peuvent être qualifiés de syntaxiques. Le deuxième lien qu'elle a mis en évidence, s'explique par le fait que la note peut également être le lieu d'inscription d'une structure phrastique ou d'une suite de structures phrastiques ; les liens qui la relient au corps du texte sont alors d'ordre textuel. Après une longue analyse, en voici ce qu'elle tire comme conclusion : *Un constat général s'impose concernant la spatialisation des liens linguistiques établis entre une note et un corps du texte : aucune contrainte ne semble peser sur la localisation de la note dans l'espace visuel en fonction de sa forme linguistique toutes les combinaisons étant permises et étant réalisées avec des fréquences qui varient selon les époques, les aires culturelles, les genres discursifs, les scripteurs, ou encore les consignes éditoriales*¹⁰⁰.

Quant aux hésitations qui peuvent se présenter pour certains dans l'usage : notera-t-on le point final avant ou après l'appel de note ? A. Doppagne (2006 : 86) répond en justifiant sa réponse, puisque la note et son appel concernent un élément qui fait partie de la phrase, donc l'appel doit précéder le point final. À l'intérieur d'une phrase, cet appel se placera toujours avant la ponctuation qui pourrait suivre le mot à gloser. La conduite sera la même en fin de phrase.

III - Signes typographiques

Vu que les signes de mise en page interpellent de façon directe ou indirecte les signes typographiques, nous présentons dans ce sens, trois signes typographiques en

⁹⁹ DOPPAGNE, A. (2006). « IV. L'appel de note », La bonne ponctuation, De Boeck Supérieur « Entre guillemets », p. 86.

¹⁰⁰ LEFEBVRE, J. (2011), op. cit., p.79.

relation direct avec le traitement du texte à savoir : l'alinéa et les variations typographiques des lettres

III.1 L'alinéa

L'alinéa ouvrant typographique actuel est issu des blancs d'attente des lettrines des incunables ; la transition se fait en une génération (entre 1470 et 1500)¹⁰¹. L'alinéa a très tôt remplacé le pied de mouche de même sens (instruction de lecture : "fin de paragraphe"). Il est possible de penser que l'alinéa ouvrant est aussi la projection "vers la droite" de l'alinéa fermant qui précède. Il aura suffi au paragraphe d'être déjà bien délimité pour que l'adoption du retrait ouvrant, dit "alinéa", soit définitive.

A. Doppagne (2006 : 83) définit L'alinéa comme une division du texte immédiatement inférieure au paragraphe, immédiatement supérieure à la phrase. Aucun signe ne le marque : seuls deux blancs attirent l'attention du lecteur et l'avertissent de l'alinéa.

M. Riegel et al (2009 : 167) s'accordent avec J. Damourette (1939 :129, cité par M. Riegel et al, 2009 : 167) pour qualifier l'alinéa d' « adjuvant du point », M. Riegel et al (2009) ajoutent que l'alinéa permet d'isoler un paragraphe, généralement constitué de plusieurs phrases, au moyen de retour à la ligne et de retourner à une nouvelle ligne, en la commençant un peu en retrait (après un petit espace blanc). Dans ce sens A. Doppagne (2006 : 84) signale qu'un ensemble de phrases forme un alinéa et que cette réunion de phrases n'est pas d'ordre esthétique mais fondamental ; c'est-à-dire que le paragraphe ainsi délimité doit posséder une certaine unité sémantique. Ainsi, un ensemble d'alinéas forme un paragraphe. Le paragraphe répond au même critère fondamental que l'alinéa, mais à un échelon supérieur. Cependant, la pause ainsi marquée est plus importante qu'un point.

III.2 Les variations typographiques des lettres

Les variations typographiques des lettres sont définies par M. Riegel et al (2009 : 168) comme les choix d'écritures que peut opérer un scripteur dans son écrit : la police de caractère- le caractère des lettres (italique, romains)- la taille des lettres

¹⁰¹ Marc, A. (2015). Le blanc d'alinéa dans les récits en prose médiévaux et classiques. Des origines aux genres, après Roger Laufer. In Journée d'études ConSciLa.

(majuscule, minuscule)-épaisseur des lettres (gras). Pour ce qui est la police de caractère, le scripteur dispose d'une variété de polices (Arial- Times New Roman- Calibri-Lucida Calligraphy...).

Concernant le caractère romain et italique, un bref historique a été donné par les mêmes auteurs (ibid., 168), fait remonter ces deux caractères au XVI^e siècle. Les romains sont des caractères droits, placés perpendiculairement à la ligne, tandis que les italiques sont des caractères penchés vers la droite. Les italiques, ajoutent-ils, jouent un rôle distinctif dans les textes imprimés en romains et ils ont quelques emplois spécifiques, notamment dans les titres de journaux et les titres d'œuvres, sans oublier leur rôle primordial dans la mise en valeur des mots ou des expressions. En revanche, les caractères romains, jugés plus lisibles, sont les plus utilisés.

Historiquement, les majuscules assuraient un rôle de séparation des mots, qui étaient mal détachés les uns des autres dans les anciens manuscrits. Dans les imprimés, l'emploi des majuscules étaient aléatoire jusqu'en 1789.

Selon N. Catach (1980 : 20), Les majuscules sont des lettres plus grandes et d'une forme particulière. Cette double opposition introduit dans le système alphabétique lui-même certains aspects idéographiques autonomes, qui se rapprochent beaucoup des effets puissants que peuvent tirer les imprimeurs des changements de caractères. Nous proposons de réserver le terme de capitales aux oppositions continues des grandes lettres aux petites (dans les titres par exemple), et le terme de majuscules aux lettres initiales (même imprimées) plus grandes.

M. Riegel et al (2009 : 170) définissent la majuscule comme un signe de ponctuation syntaxique, qui est redondant en relation avec une ponctuation forte. Le langage écrit tire de nombreux effets de l'usage des majuscules : oppositions nom propre/nom commun, mise en valeur des « mots importants » du texte (avec effets de respect, de distanciation, de mépris, d'ironie, etc.).

La majuscule, qui n'était au départ qu'une lettre initiale permettant de mieux distinguer le début du mot, son usage est devenu aujourd'hui une grande précision quant à la ponctuation de mots. L'exemple principal en est la mise en valeur de certains éléments du texte (les mots) par rapport à d'autres. Parmi les nombreux aspects de la fonction séparatrice et organisatrice de la ponctuation, on cite, une fonction tout à fait primaire, il s'agit de la fonction démarcative : la majuscule marque le début d'une phrase, le début d'un texte (initiale du premier mot) ou après un point (final,

d'interrogation, d'exclamation). En poésie, on peut parler de fonction démarcative de la majuscule lorsque, celle-ci figure au début de chaque vers d'un poème régulier. Dans le même contexte, on cite aussi la présence de la majuscule dans les titres d'œuvres littéraires et les noms d'œuvres d'art, aussi dans des formes abrégés d'usage fréquent : M., Mme, Melle et Mgr. On note, toutefois, que les noms de saison, de mois et de jours ne prennent pas de majuscules.

Par ailleurs, et par opposition aux majuscules, les minuscules sont présentés par M. Riegel et al (2009 : 170) ainsi : *Les minuscules sont historiquement des déformations cursives des majuscules, que l'on peut observer depuis l'antiquité gréco- romaine en confrontant l'écriture épigraphique des monuments à l'écriture manuscrite des papyrus. Ainsi, la majuscule « A » a donné, selon les époques, la forme de l'alpha grec (&), le a manuscrit courant et le a minuscule d'imprimerie.*

Pour terminer, notons que les capitales peuvent correspondre à un accent expressif, elles détachent en particulier les noms d'auteurs.

CHAPITRE TROISIÈME : LOIS, REGLES ET FONCTIONNEMENTS

*La bonne connaissance pratique de ce code fait gagner un temps considérable et assure la transmission du message*¹⁰²

L'usager attentif, soucieux de produire un écrit, n'arrête pas de s'interroger : y a-t-il des règles de bon usage du code alphabétique ainsi que le code graphique ? Concernant ce dernier, en cas de cumul, quels sont les signes qui disparaissent devant les autres ? Les quatre points finaux présentent-ils les mêmes capacités de clôture ? Qu'en est-il des signes doubles, comment les associer à d'autres signes ? Y a-t-il des lois ou des règles à respecter ?

I - Lois d'occurrence de Tournier et de Catach

C. Tournier (1980 : 39) a défini trois lois qui concernent spécifiquement les relations ou la hiérarchisation entre les signes de ponctuation, que N. Catach (1996 : 121-122) a complétées par l'ajout de cinq autres lois.

I.1 Lois d'occurrence de Tournier

C. Tournier (1980 : 39) a édicté trois lois d'occurrence et de cooccurrence de signes, trois lois qui concernent spécifiquement les relations ou la hiérarchisation entre les signes. « *Les choses se passent comme si, en linguistique, on s'était contenté d'un inventaire des mots et de leurs significations sans indiquer selon quelles lois ils se combinent pour former des phrases* »¹⁰³

I.1.1 Loi d'exclusion

Certains ponctuels¹⁰⁴ s'excluent mutuellement.

- Une parenthèse ouvrante ne peut suivre une virgule (C.Tournier, 1980: 39).
- S'il y a plusieurs ponctuations à marquer, un seul ponctuel est réalisé, et une seule fois (M-P. Dufour et S-G. Chartrand, 2014: 95).

¹⁰² DOPPAGNE, A. (2006). La bonne ponctuation, Bruxelles. De Boeck Supérieur, « Entre guillemets », p. 6.

¹⁰³ TOURNIER, C. (1980), op.cit., p. 39.

¹⁰⁴ Le signe de ponctuation est comme le signe linguistique constitué d'un signifiant (le ponctuel) et d'un signifié (la ponctuation).

En voici quelques exemples de cas, cités respectivement par G. Jarno-El Hilali (2011 : 36) et M-P. Dufour et S-G. Chartrand (2014: 95) :

- Une parenthèse ouvrante, par exemple, ne peut suivre une virgule ; de même, un point ne peut suivre ni une virgule, ni un deux-points, ni un point-virgule, ni des points d'interrogation, d'exclamation ou de suspension. On peut rencontrer plusieurs signes englobant à la suite, tels parenthèse fermante et guillemet fermant, mais pas plusieurs signes séparateurs stricts.

- Un point ne peut suivre une virgule, ni un deux-points, ni un point-virgule, ni un point d'interrogation.

I.1.2 Loi de neutralisation

Si en un point du discours plusieurs ponctuations doivent être marquées et ne peuvent normalement l'être que par le même ponctuant, celui-ci n'est réalisé qu'une fois.

- l'exemple le plus connu est l'absorption du point final par un point abrégatif en fin de phrase.

G. Jarno-El Hilali (2011 : 36) développe cette loi en expliquant que la présence du point de fin de phrase avant le guillemet fermant exclue tout nouveau marquage de fin de phrase par un nouveau point ensuite, la majuscule qui ouvre la nouvelle phrase signalant rétrospectivement la fin de l'ensemble.

Aussi, M-P. Dufour et S-G. Chartrand (2014 : 95) ont cité un exemple de cas : Un point de phrase est neutralisé par un point abrégatif (on ne mettra pas deux points de suite).

I.1.3 Loi d'absorption

Il existe des signes qui ne peuvent apparaître l'un à côté de l'autre bien que comportant des ponctuations et des ponctuations différents : dans de tels cas, un seul ponctuant est réalisé et il se charge alors de sa ponctuation propre et des autres.

Exemple : une virgule double abordée au début ou à la fin d'une phrase (C. Tournier, 1980: 39).

Une virgule double, par exemple, peut être absorbée en début ou en fin de phrase. Cette loi explique aussi que la présence des points d'interrogation, d'exclamation ou de suspension en fin de phrase, indiquant une modalité, absorbent le

point final, et se chargent d'exprimer en sus des modalités une valeur de séparation syntaxique (G. Jarno-El Hilali, 2011: 36).

M-P. Dufour et S-G. Chartrand (2014 : 95) ajoutent un autre exemple de cas : Le point d'exclamation, indiquant une modalité, absorbe le point de phrase et exprime alors aussi sa valeur syntaxique.

I.2 Lois de Catach (règles typographiques)

Catach rappelle que les ponctèmes¹⁰⁵ font systèmes et obéissent à des lois de fonctionnement.

I.2.1 Première loi

Tout segment syntaxique constitue en même temps un groupe de sens. La ponctuation doit donc respecter avant tout une loi fondamentale : sauf accidents de discours, *ne jamais séparer ce que le sens unit étroitement* (déterminant/déterminé, sujet/prédicat, verbe/compléments essentiels, copule/attribut, etc.)¹⁰⁶.

Cette loi est illustrée par un exemple de cas cité par M-P. Dufour et S-G. Chartrand (2014 : 95) :

- On ne doit pas séparer déterminant et déterminé.

I.2.2 Loi d'anticipation

Cette obligation est si forte qu'au seuil d'un groupe de sens que l'on sait devoir être long (excédant, dit Beauzée, la « portée d'une respiration »), il est préférable de prévoir à temps une prise d'air, ou à l'écrit un signe, permettant de ne pas s'arrêter ensuite, comme le font certains speakers, de façon inopportune (vr. aussi 5. *Loi de sobriété*).

Un exemple de cas est donné par M-P. Dufour et S-G. Chartrand (2014 : 95) pour illustrer cette loi :

- Un sujet très long pourrait être suivi d'une virgule.

¹⁰⁵ Un ponctème est l'unité à deux faces constituée par le signe matériel et sa fonction : CATACH, N. (1980). « La ponctuation ». *Langue française*, n° 45, p.21.

¹⁰⁶ CATACH, N. (1996), op. cit. , p. 121.

I.2.3 Loi de la longueur

Le nombre et la qualité des signes sont fonction de la longueur des phrases : « Le premier élément de toute phrase, c'est le nombre de syllabes » (Ph. Martinon, 1913). Cette loi n'est valable que si elle entre en conflit avec les autres lois¹⁰⁷.

Exemple : Une phrase très longue sera nécessairement plus ponctuée qu'une phrase très courte.

I.2.4 Loi des accidents du discours

La ponctuation de la phrase complexe formée de parties imbriquées est indispensable, celle de la phrase simple, même longue, ne l'est pas. La syntaxe constructive n'a en elle-même aucune nécessité de signes internes, ex. : *À peine a-t-on franchi les premières montagnes qu'on en voit d'autres s'élever* (Racine)¹⁰⁸.

En revanche, l'accident du discours (et donc les risques d'ambiguïté) appelle les signes. La virgule, par exemple, apparaîtra dans trois cas : juxtapositions (virgules *plus*), incises, inversions de groupes (virgules *moins*). Les positions privilégiées des accidents de discours sont l'initiale et la finale. Les accidents internes, plus lourds à gérer, peuvent souvent être, sauf effet de style, évités (nécessité de deux signes au lieu d'un).

Ainsi, un adverbe ou une locution adverbiale, comme « demain », « l'autre jour », seront coupés dans « demain, je pars », « l'autre jour, je suis allé », mais peuvent ne pas l'être dans « je partirais demain à la campagne », « je suis parti l'autre jour à la maison de campagne de mes parents ». On évite ainsi des arrêts qui sembleraient pénibles, et qui deviennent inutiles.

Exemple : On doit utiliser la virgule pour insérer une incise dans une phrase graphique.

I.2.5 Loi de sobriété

A/ « *Pas plus de signes que de choses à signifier* » : Il faut, conseille Beauzée, tenir à tout instant compte de « l'unité de la pensée totale, réellement indivisible ». Cependant, il faut tenir compte aussi de la clarté de l'énonciation. Un équilibre est donc

¹⁰⁷ Loc. cit.

¹⁰⁸ Loc. cit.

à trouver entre les impératifs complémentaires de l'unité de la pensée, des accidents du discours et du souci d'éviter l'ambiguïté.

B/ « *Pas de signes en cascade* » : Une des conséquences majeures de la loi de sobriété est celle-ci : quand une ponctuation de groupe partiel devrait être immédiatement suivie d'une autre ponctuation de groupe de même rang ou de rang supérieur, la première s'efface devant la suivante, ex. (suppression possible d'au moins deux virgules internes)¹⁰⁹ :

Je suis parti(,) l'autre jour(,) à la maison de campagne, avec mes parents

Exemple : Deux compléments de phrase courts placés en début de phrase ne seront pas séparés par une virgule si la phrase demeure claire ; une virgule suivra le deuxième.

Dans ce contexte, M.-P. Dufour et S.-G. Chartrand (2014 : 95) résument cette loi : *Il faut respecter « l'unité de la pensée totale, réellement indivisible » et éviter l'emploi abusif de signes en établissant des « priorités »*¹¹⁰.

I.2.6 Les rapports entre les signes : « La hiérarchisation »

L'idée de la hiérarchisation est déclenchée par la notion de « force » que peuvent avoir certains signes au détriment des autres selon leurs fonctions. N. Catach (1996 : 50) en distingue trois ordres de signes de ponctuation comme suit : les signes de 1^{er} ordre, qui sont supérieurs à la phrase et concernent le texte lui-même, les paragraphes ; les signes de 2^{ème} ordre, qui régissent au sein de la phrase ou entre les phrases ; enfin, les signes de 3^{ème} ordre, qui agissent sur les mots. N. Catach souligne à ce propos : « *On peut distinguer la ponctuation de mots, la ponctuation de la phrase et la ponctuation de texte(en arrêtant, selon nos, conventions, et alinéa). C'est la deuxième qui est plus riche et la plus intéressante, et c'est d'elle que nous parlerons surtout* ».¹¹¹

Ainsi, certains signes ont une priorité sur d'autres, ils sont hiérarchisés (V. Paolacci et M. Favart, 2010 :117) selon le degré de rupture qu'elles induisent dans le texte. Pour les plus couramment utilisées, la hiérarchie est la suivante : alinéa >. > ; >, > & Ø.

¹⁰⁹ CATACH, N. (1996), op. cit., p.122.

¹¹⁰ DUFOUR, M.-P. & CHARTRAND, S.-G. (2014), op. cit., p. 95.

¹¹¹ CATACH, N. (1980), op. cit., p. 21.

Comme il a été déjà mentionné dans les lois de neutralisation et d'absorption, par exemple le point abrégatif absorbé par le point de phrase. En cas de cumul, quels sont donc les points qui disparaissent devant d'autres ?

Il ressort des études précédentes que les signes-mots disparaîtront devant ceux des membres de phrase, et ceux-ci devant les signes supérieurs :

- La majuscule de nom propre devant la majuscule de phrase ;
- Le point abrégatif, et même le tiret (qui ainsi, possédant cette possibilité, devient simple), devant le point final « Le tiret remplace les virgules pour les renforcer (...) il disparaît devant le point ».
- La virgule ouvrante ou fermante devant un point-virgule, un point ou tout autre signe plus fort, etc.

Les quatre points (final, interrogatif, exclamatif, suspensif) présentent la même capacité de clôture, cumulée avec celle de la modalité : quand ils apparaissent en fin de phrase, les autres points se substituent donc au point final, et ce dernier est supprimé. Il y a cependant une grande différence entre eux : le point final ne peut jamais porter sur un segment en position interne, contrairement à l'interrogation, l'exclamation et la suspension. Les points correspondants sont alors suivis soit de la majuscule (ils prennent alors la valeur de clôture), soit d'une minuscule (ils sont alors séquentiels), ce que ne fait pas le point final, toujours suivi, en français moderne, de la majuscule, avec valeur de clôture.

II - Un signe ...plusieurs fonctions

Les signes de ponctuation sont hiérarchisés et ont différentes fonctions (N. Catach, 1996). Un même signe peut remplir plusieurs fonction (séparateurs, pausaux, sémantiques). La linguiste russe L.G. Védénina (1989, cité par V. Paolacci, V & Garcia-Debanc C, 2005 : 88) *attribue des fonctions dominantes pour chaque signe. Le paradigme prend alors la dimension d'un système polyfonctionnel*¹¹².

Selon N. Catach (1980 : 21), la ponctuation est certes redondante mais elle très pauvre, d'où une polysémie remarquable de signes. Cependant, elle précise qu'un même élément peut présenter plusieurs fonctions. Elle en distingue : une fonction syntaxique, une fonction suprasegmentale et complément sémantique.

¹¹² PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2005), op. cit., p.88.

II.1 Fonction syntaxique

La majorité des ponctèmes ont une fonction séparatrice et organisatrice. La valeur des signes essentiellement séparateurs est nettement croissante : virgule (ou blanc) ; point-virgule (ou deux points) ; points (interrogatifs, exclamatifs, suspensif, final) ; blanc d'alinéa, etc. Le blanc, la virgule et le point apparaissent bien comme les unités de base les moins marquées de cette fonction séparatrice. Ils servent autant pour les segments *intra-qu'intersyntaxique*. Ainsi, dans les incises, la virgule double rejoint les parenthèses et les tirets comme signe d'énonciation.

II.2 Fonction suprasegmentale

N. Catach affirme et confirme une correspondance de la ponctuation avec l'oral. Elle justifie ses dires par trois arguments :

- Le langage oral est formé, selon elle, de trois articulations, dont la troisième est suprasegmentale. Elle illustre son argument par un exemple : la première chose à laquelle l'enfant est sensible, c'est non la parole, mais la musique de la parole.
- Syntaxe, pauses, intonation et sens sont absolument inséparables, même s'il faut les distinguer en cas d'analyse.
- La fonction primitive des signes de ponctuation a été de marquer les endroits où l'on pouvait et l'on devait respirer dans la lecture à haute voix.

II.2.1 Les pauses

Ce sont ce que N. Catach appelle les séparateurs graphiques. En s'appuyant sur une étude réalisée par F. Goldmann-Eister (1976 : 109-130, cité par N. Catach, 1980 : 23), N. Catach précise qu'un pourcentage de 40% à 50% est lié aux pauses représentant le temps nécessaire au déroulement d'un discours articulé. À l'écrit, elle met le point sur la disparition des hésitations, mauvaises coupures, redites, signalant que seules les coupures significatives (propres au texte et propre à l'auteur) subsistent. N. Catach a toutefois, attaché une attention particulière au sujet de pauses sous-estimées dans les manuels sur la longueur des segments. Même un groupe sujet, s'il est long (et impossible à relier sans pauses au reste de la phrase) sera suivi d'une virgule précédant le verbe. Inversement, s'il est court, le groupe de tête peut ne peut être relié par une virgule.

II.2.2 L'intonation, le rythme, la ligne mélodique

N. Catach a souvent fait une mise au point sur les notions trop souvent confondues de mélodie, rythme et intonation. D'après elle, le point d'exclamation, d'interrogation, de suspension n'indiquent que très approximativement l'intonation, dont plusieurs variantes sont possibles. En se basant sur une citation de I. Barko (cité par Catach (1980 : 23), elle précise que les critères rythmiques, rhétoriques ou affectifs se prêtent mal à une analyse objective et quantitative.

II.2.3 L'actualisation

Un discours écrit non ponctué est comme un discours oral monocorde et sans pauses : il devient incompréhensible. C'est la rupture de l'ordre des mots qui est la plus révélatrice, à l'oral, de la charge affective et communicative du message (*ibid.*, 23).

II.3 Complément sémantique

N. Catach a évoqué dans ce sens le rôle de la standardisation et des imprimés dans la richesse et le développement des signes de ponctuation. Elle en a, d'ailleurs précisé deux d'entre eux (*ibid.*, 24) :

- La parenthèse permet la digression, l'explication, la spécification, la généralisation individuelle ou collective.
- Les guillemets, entre autres emplois, conservent leur valeur primitive de distanciation et de mise en valeur.

Reste à noter que N. Catach (1996 : 57) distingue aussi quatre sous-ensembles :

- les signes de ponctuation générale, dit « logiques » (essentiellement séparateurs et organisateurs du texte) ;
- les signes de modalité ;
- les signes séquentiels (doubles) et de « second régime » (énonciateurs-annonciateurs) ;
- les signes typographiques associés.

III - Autres axes fonctionnels des signes de ponctuation

À propos des différentes fonctions que peuvent accomplir les signes de ponctuation, certains linguistes partagent totalement ou partiellement ce que N. Catach avait distingué comme fonctions, d'autres au contraire les perçoivent autrement.

III.1 Selon J. Anis (2004)

Anis (1988, cité par Paolacci, V. & Garcia-Debanc, C, 2005 : 87), distingue quant à lui, une fonction syntagmatique des signes de ponctuation (ce qui relève de la syntaxe) et une fonction polyphonique de ces marques. J. Anis (1988 : 85, cité par J. Anis, 2004 : 7) distingue cependant dans le système graphique français trois classes de graphèmes : alphabétiques ou alphagrammes, punctuo-typographiques ou topogrammes, logogrammatiques ou logogrammes. À partir de quoi, il peut comparer les différents inventaires de signes de ponctuation auxquels il est demandé d'aboutir soit à une conception restrictive ou extensive (incluant la mise en page) de ce secteur de l'écrit. En tentant de classer les topogrammes, Anis¹¹³ les organise en deux rubriques :

- le fonctionnement syntagmatique : ce qui relève de la syntaxe stricte mais aussi de la syntaxe textuelle (progression thématique et organisation supraphastique ;
- le fonctionnement polyphonique : ne concerne pas uniquement ce qui relève du discours rapporté mais tout ce qui relève d'un décrochage énonciatif : signalisation des discours, mise en valeur de segments déterminé ; ainsi que l'analyse de l'interrogation et l'exclamation.

Les topogrammes relevant de la première catégorie sont les suivants : , ; : .

Pour la deuxième catégorie figurent : ? ! « » () Et en tant que marqueurs expressifs, le soulignement, l'italique, la capitalisation, les... et le tiret simple. Anis fait le point sur le fait que les éléments punctuo-typographiques constituent une catégorie de graphèmes qui se distinguent des graphèmes alphabétiques en ce qu'ils sont dotés d'une valeur sémantique, sans constituer cependant des unités significatives comparables aux morphèmes.

III.2 Selon L.G. Védénina(1980)

C'est L.G. Védénina (1989, cité par Paolacci, V. & Garcia-Debanc, C, 2005 : 87-88) qui affine le plus, dans son ouvrage de référence, les fonctions des signes de ponctuation. Elle distingue les fonctions syntaxique, énonciative, sémantique et intonative. Elle présente à son tour une typologie *stricto sensu* fondée à la fois sur les critères formels et sémantiques : « Signes unilatéraux à valeur modale » (. ? !), « Signes

¹¹³ ANIS, J. (2004), op. cit., p.9.

unilatéraux disjonctifs et conjonctifs » (; : ,), « Signes uni-et bilatéraux disjonctifs et isolants » (...- « » ()).

L.G. Védénina (1989 :7, cité par Anis, 2004 : 9) propose un autre classement incluant la ponctuation élargie et fondé sur l'analyse fonctionnelle. Les signes de ponctuation sont rattachés à trois plans linguistiques :

- procédés de la syntaxe constructive, incluant la virgule, le point-virgule et les deux points ;
- procédés de la syntaxe communicative, incluant les tirets, les guillemets. Ils servent à exprimer la valeur informationnelle d'un segment.
- à propos du blanc, les majuscules, le point et les guillemets, tout comme le point d'interrogation et le point d'exclamation forment le répertoire sémantique.

L'originalité de son approche réside dans la mise en relief de la syntaxe communicative. Elle souligne que cette dernière participe à la reconstruction de la phrase comme moyen réalisant la répartition des membres dans les groupes de thème et de propos. Elle sert ainsi à adapter le modèle syntaxique à l'usage dans la parole.

L.G. Védénina (1980 : 60), dans son article intitulé : *la triple fonction de la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique*¹¹⁴, la distinction de trois plans linguistiques :

- plan sémantique qui reflète les rapports entre le signifié et le signifiant ;
- plan «actuel» ou communicatif, qui envisage en problèmes de la communication linguistique les rapports de l'objet-pensée avec la situation de communication ;
- plan grammatical (celui de la linguistique interne) qui considère un ensemble de signes conventionnels - le code - au moyen duquel les messages, parlés ou écrits, se trouvent matérialisés.

Elle distingue les fonctions syntaxique, énonciative, sémantique et intonative. Elle présente à son tour une typologie *stricto sensu* fondée à la fois sur les critères formels et sémantiques : « Signes unilatéraux à valeur modale » (. ? !), « Signes unilatéraux disjonctifs et conjonctifs » (; : ,), « Signes uni-et bilatéraux disjonctifs et isolants » (...- « » ()).

¹¹⁴ VEDENINA, L.G. (1980), op. cit., p. 60.

L.G. Védénina (1989 : 7, cité par Anis, 2004 : 9) propose un autre classement incluant la ponctuation élargie et fondé sur l'analyse fonctionnelle. Les signes de ponctuation sont rattachés à trois plans linguistiques :

- procédés de la syntaxe constructive, incluant la virgule, le point-virgule et les deux points ;
- procédés de la syntaxe communicative, incluant les tirets, les guillemets. Ils servent à exprimer la valeur informationnelle d'un segment.
- à propos du blanc, les majuscules, le point et les guillemets, tout comme le point d'interrogation et le point d'exclamation forment le répertoire sémantique.

L'originalité de son approche réside dans la mise en relief de la syntaxe communicative. Elle souligne que cette dernière participe à la reconstruction de la phrase comme moyen réalisant la répartition des membres dans les groupes de thème et de propos. Elle sert ainsi à adapter le modèle syntaxique à l'usage dans la parole.

L.G. Védénina (1980 :60), dans son article intitulé : *la triple fonction de la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique*¹¹⁵, la distinction de trois plans linguistiques :

- plan sémantique qui reflète les rapports entre le signifié et le signifiant ;
- plan «actuel» ou communicatif, qui envisage en problèmes de la communication linguistique les rapports de l'objet-pensée avec la situation de communication ;
- plan grammatical (celui de la linguistique interne) qui considère un ensemble de signes conventionnels - le code - au moyen duquel les messages, parlés ou écrits, se trouvent matérialisés.

Considérée dans cette optique, l'étude de la phrase (représentée dans l'écrit par un groupe de mots limité à gauche par une majuscule et par un point à sa droite), devient multidimensionnelle. Elle comprendra trois analyses, chacune d'elle traitant la phrase selon un des aspects mentionnés :

- premièrement, en tant que structure sémantique (dite profonde), ou organisation des unités de sens qui sont les monèmes ;

¹¹⁵ Ibid., p. 60.

- deuxièmement, en tant qu'énonciation, ou organisation des unités psychiques qui sont le thème et le propos ; représentant ce à propos de quoi on énonce quelque chose, comme 2^{ème} terme d'aboutissement, ce qu'on énonce à propos du terme initial ;
- troisièmement, en tant que proposition, ou ensemble des unités linguistiques que, au niveau de la syntaxe, constituent les mots.

La ponctuation tout comme les autres constituants de la phrase fait partie de tous ces trois mécanismes qui unissent leurs efforts pour assurer le processus de la créativité syntaxique.

III.3 Selon A. Doppagne (2006)

A. Doppagne (2006 : 6) trouve qu'il est difficile de classer de façon satisfaisante les signes de ponctuation. Posant ainsi la problématique suivante : *ou bien on considère la fonction des signes sur le plan oral, ou bien leur rôle sur le plan grammaticale*¹¹⁶.

Il précise, cependant, que chaque signe de ponctuation a la possibilité d'avoir une valeur mélodique : indiquer une inflexion de la voix qui signifie que le message se coupe mais n'est pas terminé, que le message ou une partie du message prend fin.. A. Doppagne met en relief la prédisposition des signes. Il souligne que certains sont plus particulièrement affectés à une *mission pausale*(*le point, la virgule, le point-virgule, le tiret et la pause*), d'autres à une *mission mélodique*(*le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension, les deux points et le trait*). D'autres signes, selon lui, sont prévus pour marquer, dans le discours, l'insertion de mots « signe d'insertion » ou de passage plus ou moins long(les parenthèses, les divers sortes de crochets, les tirets, les guillemets, les virgules et les barres). Il finit son inventaire par une quatrième catégorie de signes destinée à donner un avertissement quelconque au lecteur : indiquer une abréviation, signaler le commencement d'une nouvelle partie, renvoyer à une note, donner des indications sur la nature d'un mot. À cette nature de signes, l'auteur a donné « signes d'appel » comme appellation (ils appellent effectivement l'attention du lecteur sur quelque particularité). A. Doppagne désigne

¹¹⁶ DOPPAGNE, A (2006). « Introduction », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets», p. 6. En ligne : www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-5.htm.

comme signes d'appel : (le paragraphe, l'alinéa, l'appel de note, l'astérisque, le tiret, le point abrégatif, les points, les barres, les pieds de mouche et quelques autres).

III.4 Selon M. Riegel et al (2009)

Dans leur ouvrage sur la grammaire méthodique du français, les auteurs : M. Riegel, et al (2009 : 142) ont précisé que les signes de ponctuation peuvent avoir trois fonctions : prosodique, syntaxique et sémantique. Aussi, ils soulignent la polyvalence de certains signes, ceux qui cumulent souvent plusieurs fonctions.

III.4.1 Fonction prosodique

Les signes de ponctuation correspondent partiellement aux pauses de voix, au rythme, à l'intonation, à la mélodie de la phrase. Ils accomplissent une fonction suprasegmentale du fait qu'ils se superposent aux segments linguistiques, comme l'accent et l'intonation à l'oral. À l'écrit, les signes de ponctuation viennent s'intercaler entre les unités linguistiques (mots, groupe de mots et phrase). Les pauses, selon eux, marquent des frontières syntaxiques qui correspondent aux pauses de la voix. Cependant, les signes de ponctuation ne notent que partiellement les pauses du discours oral. Concernant l'intonation, les trois auteurs notent que l'interrogation comporte plusieurs courbes intonatives ; l'exclamation, par contre, utilise une très grande variété mélodique pour moduler les sentiments, les enthousiasmes à la colère, avec toutes leurs nuances. Ils spécifient la possibilité qu'a un point d'exclamation pour exprimer un sentiment, ou appuyer un ordre vif.

III.4.2 Fonction syntaxique

Les trois auteurs attribuent un classement syntaxique des signes de ponctuation en se basant sur leur fonction de séparation et d'organisation. Ils distinguent des signes séparateurs simples et des signes d'énonciation qui démarquent les différents plans d'énonciation, notamment les citations et le discours rapporté (deux-points et guillemets, tirets, etc.).

Les signes de ponctuation se classent suivant le niveau où ils sont utilisés :

– Séparation des mots : apostrophe et trait d'union pour séparer des mots ou des parties de mots. Le blanc, quant à lui, il sert à encadrer un mot (le mot est encadré par deux blancs).

- Délimitation intraphrastiques : outre leur rôle syntaxique, certains signes manifestent des clivages énonciatifs.
- Délimitation interphrastiques : les signes séparent les phrases entre elles. Les majuscules indiquent le début des phrases. Le point-virgule, par exemple a une valeur de point affaibli.

III.4.3 Fonction sémantique

Les signes de ponctuation sont de nature idéographique, ils peuvent aussi ajouter des éléments d'information qui complètent l'apport sémantique des mots et des phrases. Ils peuvent apporter :

- Une indication modale : le signe de ponctuation qui clôt la phrase, donne une indication sur le type de phrase (déclaratif, exclamatif ou interrogatif).
- Une contribution à la configuration syntaxique de la phrase : la virgule peut expliciter le découpage sémantique de la phrase en thème et propos. La virgule sert aussi à distinguer l'apposition de l'épithète ou à différencier les relatives déterminatives et explicatives.
- Une structuration en plans d'énonciation distincts : les guillemets, les tirets doubles sont désignés comme signes d'énonciation. La virgule double et les parenthèses, par exemple, indiquent un changement de registre ou de niveau énonciatif (incise, commentaire).

III.5 Selon J.P. Jaffré (1991)

Nous finirons par l'avis de J.-P. Jaffré¹¹⁷ qui s'attaque au problème de la relation entre ponctuation et intonation en s'appuyant sur le statut de la ponctuation dans le rapport oral/écrit, détermine cependant trois fonctions essentielles de la ponctuation : La fonction syntaxique admise par tous les linguistes, la fonction communicationnelle privilégiée par L. G. Védénina et J. Anis et la fonction sémantique mise en avant par I. Fonagy qui analyse les signes de ponctuation comme des entrées de dictionnaire. Celui-ci entreprend une analyse méthodique des travaux essentiels parus sur le sujet de la ponctuation selon deux axes : structural et fonctionnel.

¹¹⁷JAFREE, J.P. (1991). « La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines », in D. Bessonnat (éd.), *Pratiques*, n°70, « la ponctuation », p.4.

- Analyse structurale

J.P. Jaffré présente trois courants de recherche à savoir celui de :

- L.G. Védénina qui répartit son analyse en trois plans : grammatical, communicatif et sémantique ;
- N. Catach qui hiérarchise son analyse en trois ordres : le mot, la phrase et le texte ;
- J. Anis qui distingue trois groupes : alphagrammes, topogrammes et logogrammes.

- Analyse fonctionnelle

J.P. Jaffré détermine trois fonctions essentielles de la ponctuation :

- la fonction syntaxique, admise par tous ;
- la fonction communicationnelle, privilégiée par L. G. Védénina et J. Anis ;
- la fonction sémantique qui analyse les signes de ponctuation comme des entrées de dictionnaire.

Conclusion de la première partie

Pour conclure, nous dirons qu'il s'agit pour cette première partie de la thèse d'un passage obligatoire, celui des fondements théoriques, sans lesquels, nous ne pourrions mener à bien le processus de cette recherche. Voulant dévoiler à la ponctuation sa vraie identité, nous nous sommes retrouvés projetés dans un passé lointain. Selon N. Catach (1996 :11) : « *la ponctuation date non du Moyen âge, mais d'au moins vingt siècles si l'on s'en tient aux latins, vingt-quatre si l'on remonte aux Grecs* ». Il faut se rendre compte qu'avec l'écriture apparaît le besoin de ponctuer. Dans un premier temps, nous avons montré "le vouloir ponctuer" des anciens auteurs qui avaient trouvé, en ces signes, un besoin de marquer des arrêts à l'oral ensuite à l'écrit. De plus, l'accent sur les points notés ultérieurement a permis de distinguer l'évolution de ce système notamment après l'invention de l'imprimerie. Lexicographes, grammairiens, linguistes, éditeurs et typographes, tout le monde s'y mêle. Le débat sur la ponctuation fait rage. La ponctuation a-t-elle sa place à l'écrit ? Ou bien, est-ce une question de prosodie et d'intonation ? D'où viennent ces multiples appellations : ponctèmes, système de renfort, signes ponctuels, topogrammes, etc. ? S'il s'agit d'un système, comment sont classés alors les signes ? Y-a-il une hiérarchisation ? Existe-t-il des normes qui régissent leur emploi ? Pourquoi est-il qualifié d'un système polyfonctionnel, quelles en sont les fonctions ? Quel statut revêt alors la ponctuation ? Quels sont les axes de recherches traitant de la ponctuation ? Quelles en sont les approches ?

En accordant autant d'importance à ce genre de questionnements, nous pensons avoir apporté des clarifications nécessaires pour d'éventuelles recherches dans ce domaine.

La particularité de notre recherche réside dans la diversité de certains points de vue et certains regards des grammairiens et des linguistes à l'égard de la ponctuation. En procédant à une approche diachronique, nous avons ciblé quelques recherches relatives aux années quatre-vingt avec N. Catach, L. G. Védénina, C. Tournier et M. Fayol ; celles des années quatre-vingt-dix avec J. Drillon et J. Damourette et D. Bessonnat. Ces dix dernières années ont été marquées par les travaux de A. Doppagne, M. Favart, J.-M. Passeraut, V. Paolacci et J. Anis. Pour finir par ces cinq dernières années avec les travaux de Durrenmatt (2011), Lefebvre (2011), Chartrand et Dufour (2014). D'autres recherches, encore plus récentes étaient citées dans cette partie,

notamment celles de M. Favriaud (2015), M. Arabyan (2015) et E. Touani (2015) qui ont évoqué respectivement comme thème : « *blanc, blancs et ponctuation blanche* » ; « le blanc d’alinéa dans les récits en proses » et « le charme discret des blancs ». En plus de démontrer que parler de la ponctuation est loin d’être un sujet banal de par son importance, les informations recueillies constitueront le point de départ des autres parties de cette thèse : Quelle en serait le rôle de la ponctuation comme outil dans la didactique de l’écrit dans l’enseignement/ apprentissage du FLE.

PARTIE DEUXIÈME :
PARTIE PRATIQUE

**CHAPITRE PREMIER : ANALYSE DU
MATERIEL PEDAGOGIQUE EN MATIERE
DE PONCTUATION A L'ECOLE PRIMAIRE**

*La règle est ce qui permet à un auteur de s'exprimer comme il l'entend.
L'ignorance de la règle empêche un auteur de s'exprimer comme il entend.
Jacques Drillon*

Introduction

L'usage des signes de ponctuation dans l'acquisition de l'écriture, pour des apprenants du cycle primaire, semble donner lieu à des considérations confuses : pourquoi ponctuer ? Qu'est-ce que ponctuer ? Certains signes plus faciles à apprendre que d'autres sont vite appropriés par les apprenants (le point d'interrogation pour poser une question), d'autres ne le sont pas. « *Ces systèmes font l'objet chez l'enfant d'une lente acquisition en mémoire, qui prend place parallèlement à l'acquisition des fonctions de ces marques dans le texte.* »¹¹⁸

L'intérêt de cette étude est de décrire et d'analyser quelques indices (ceux des programmes, des manuels scolaires et des cahiers d'activités) qui peuvent illustrer la façon dont est perçu l'acte de ponctuer par rapport à l'acte d'écrire. Selon nous, dès ses premiers contacts avec l'écrit, le jeune apprenant doit acquérir des compétences aussi bien pour la compréhension et la maîtrise du code alphabétique de la langue française, que du code graphique. Les deux systèmes ne peuvent fonctionner qu'en complémentarité. « *Nul aujourd'hui ne songerait sérieusement à remettre en cause l'importance de la ponctuation, tant sur le plan de l'aide à la lecture et à l'expression, que de la clarté des idées et de l'écriture au sens large du terme.* »¹¹⁹

Comment les textes officiels prescrivent-ils l'acquisition de la ponctuation au primaire, pour les apprenants de la 3^{ème} A.P. (8-9ans), la 4^{ème} A.P. (9-10 ans) et la 5^{ème} A.P. (10-11 ans) ? Comment s'articule ce genre d'apprentissage pour ces trois niveaux ? Y a-t-il une stratégie de progression pour l'objet à enseigner ? Que peut-on observer dans les manuels scolaires de la langue française comme contenus en rapport avec la ponctuation ? Comment un tel savoir est-il présenté ? De quelle manière a-t-on élaboré les exercices en relation avec l'application des programmes et les compétences visées, dans les cahiers d'activités ? Comment et de quelle manière sont transférées les connaissances déclaratives en connaissances opérationnelles de l'objet à

¹¹⁸ FAVART, M. (2005). « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte ». *Psychologie française*, n°50, p.309.

¹¹⁹ CATACH, N. (1996), op.cit., p. 3.

enseigner ? Notre approche est descriptive et analytique, elle permet à la fois d'observer, de recueillir des données et d'analyser les contenus des programmes et des manuels scolaires en matière de ponctuation. Dans un premier, nous rendrons compte d'un état des lieux effectué au cycle primaire ayant pour but d'examiner le statut qu'acquière la ponctuation dans les textes institutionnels, dans les programmes et dans les manuels scolaires pour les trois niveaux (3^{ème} A.P., 4^{ème} A.P. et 5^{ème} A.P.) d'enseignement/apprentissage du français. Nous pensons que l'élaboration des programmes doit mesurer la complexité et l'utilité de l'apprentissage de la ponctuation. Une répartition d'un tel apprentissage dans les trois niveaux doit être raisonnée, tout en prenant en considération les apprentissages à poursuivre dans les cycles supérieurs (collège et lycée). En second lieu, nous avons tenté d'étudier quelques indices relatifs à la démarche d'enseignement empruntée, en vue d'installer des compétences quant au "savoir-ponctué". Pour cela une analyse d'un corpus de cinquante-deux apprenants appartenant à deux écoles différentes, nous a parue utile, afin d'examiner la recevabilité des activités (présentation : consignes) et afin de vérifier la compatibilité entre les compétences visées et les programmes. Une autre analyse nous a parue nécessaire, celle de la transposition didactique du savoir enseigné. Nous avons voulu vérifier s'il existe une stratégie de transfert d'une part, dans le manuel comme application de la leçon (étape de réalisation) et d'autre part, dans les cahiers d'activités comme réinvestissement des connaissances acquises.

I - Cadre de recherche

Selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale : « *L'école qui "assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification" doit notamment, permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* »¹²⁰

Selon S.- G. Chartrand (cité par M.-P. Dufour, 2014 : 29) :

En effet, tout savoir qui arrive en classe a subi de multiples transformations adaptatives depuis les concepts scientifiques et savoirs d'experts dont ils sont issus, à travers les programmes qui les prescrivent, les manuels scolaires qui les instrumentalisent, et, aussi et peut-être surtout, la reconfiguration qu'en fait chaque enseignant. Le concept de transposition didactique souligne cette chaîne de transformations qui construit ce qu'on enseigne.¹²¹

Selon V. Paolacci (2010a : 1) : « *les manuels scolaire ont un statut particulier en classe, se sont donc des supports d'enseignement qui pourraient être considérés comme une lecture des curricula. Les enseignants l'utilisent comme guide pour organiser leur enseignement.* »¹²²

Nous avons choisi de commencer la description de notre cadre de recherche par ces trois citations pour justifier en quelque sorte la disposition de notre choix méthodologique. En effet, notre enquête de terrain avait pris en considération la relation et la hiérarchie qui unie ces trois composantes à savoir : les finalités de l'école algérienne par rapport à l'apprentissage du français langue étrangère et celle de l'application des instructions officielles en relation avec les contenus. Le manuel en est le résultat de cette alchimie.

Selon J-C. Chabanne (1998) Pour l'apprentissage du français langue maternelle, l'institution scolaire constitue très tôt la ponctuation comme un objet d'enseignement,

¹²⁰ Loi n°08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Journal officiel de la république algérienne n°4.

¹²¹ DUFOUR, M.-P (2014). Des traités de ponctuation à la classe de français : didactisation d'un objet de savoir. *Maîtrise en didactique*, p. 29. Québec, Canada

¹²² PAOLACCI, V. (2010a). « Les manuels scolaires de grammaire, entre savoirs linguistiques de référence et prescriptions institutionnelles. Le cas de la ponctuation dans les manuels de CM et sixième ». In Actes du colloque (CDROM). Enseigner la grammaire en Francophonie : curricula, pratiques observées, formation des enseignants. Toulouse. 16-18 février.

puisque dès la section des Grands (5-6 ans) en maternelle les élèves sont invités à utiliser ponctuation et mise en page pour y chercher des indices de lecture. Néanmoins, *les instructions officielles font apparaître la ponctuation au rang des phonèmes de cohésion comme les connecteurs*¹²³. Cette même institution considère que la théorie scolaire de la ponctuation fournit là encore des informations trop insuffisantes pour que les élèves arrivent à ponctuer correctement les textes qu'on voudrait les voir produire (G. Jarno-El Hilali, 2011). À l'issue de son analyse de quarante-deux manuels du primaire, B. Lemaître (1995) juge qu'une réflexion didactique plus approfondie reste à construire en matière de ponctuation. Elle conclue que certains manuels se confrontent au problème crucial de la formulation des savoirs, de l'intelligibilité des règles et de la rigueur des définitions. Nous avons voulu par le biais de cette recherche faire un état de lieux de la place que revêt la ponctuation dans l'école algérienne. Quels contenus de savoirs peut-on observer dans les manuels ? Quel regard des programmes institutionnels de l'objet à enseigner ? S'agit-il d'un enseignement explicite ? Comment sont conçus les programmes dans les trois années (3^{ème} A.P., 4^{ème} A.P. et 5^{ème} A.P.) ? Ya-il une stratégie d'enseignement complémentaire et étudiée. Les exercices proposés dans les cahiers d'activités sont-ils en adéquation avec les contenus de savoirs donnés par les manuels ? Ces exercices visent-ils des compétences pour la lecture ou des compétences pour l'écriture ?

I.1 Prescriptions ministérielles pour l'apprentissage de la ponctuation

Dans le respect des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale¹²⁴, l'école algérienne a pour mission de :

- assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active.

¹²³ PAOLACCI, V. (2010b). « L'objet effectivement enseigné en classe de français par un enseignant débutant. Le cas de la ponctuation en cycle III de l'école primaire en France ». In *Rispail, M. & Ronveaux, C. (Ed.). Gros plan sur la classe de français. p.11.*

¹²⁴ Loi n°08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Journal officiel de la république algérienne n°4.

- doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements.

C'est dans cette perspective, que nous proposons de jeter de la lumière sur ce qui a été édicté par les textes officiels par rapport à l'apprentissage de la ponctuation dans le français langue étrangère. Le programme de la 3^{ème} A.P.¹²⁵ ne présente aucune forme théorique pour l'enseignement/apprentissage de la ponctuation, cependant, à l'écrit, il vise les compétences relatives à la ponctuation comme suit :

- *utiliser une ponctuation simple (le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation et la virgule).*

Le même programme attend du jeune apprenant de langue française de :

- *reconnaître les interlocuteurs dans un dialogue.*

Nous nous interrogeons, comment peut-on reconnaître les interlocuteurs dans un dialogue, si on n'apprend pas aux apprenants que les paroles d'un dialogue doivent être insérées entre guillemets < « » >, et que les guillemets doivent être précédés par un deux-points < : > pour annoncer l'ouverture du dialogue. Plus encore, un dialogue suppose un échange de paroles et d'interlocuteurs. Le tour de rôle nécessite, ainsi, la présence des tirets < - > pour une meilleure présentation et une meilleure compréhension du contexte de communication (qui parle ?). Aussi, nous nous interrogeons sur la prescription suivante : *l'apprentissage doit se faire au double plan de l'appropriation du signe et du sens*. Changer la place d'une virgule ne change-t-il pas le sens ; mettre un point d'exclamation à la place d'un point d'interrogation ne dénature-t-il pas la modalité de la phrase ? « *Il suffit du déplacement d'une virgule pour dénaturer le sens de ma pensée. Jules Michelet.* » (C. Demanuelli, 1987 : 44).

À ce constat, l'appropriation du signe devrait impliquer, explicitement, l'enseignement des signes typographiques. Le programme de la 4^{ème} A.P.¹²⁶ stipule un renforcement des compétences acquises par l'apprenant de 9 à 10 ans et ce dans la continuité du programme de la 3^{ème} A.P. qui constitue le socle des apprentissages

¹²⁵ Programme de français de la troisième année primaire, direction de l'enseignement fondamentale, commissions nationales des programmes, Alger, juin 2011.

¹²⁶ Programme de français de la quatrième année primaire, direction de l'enseignement fondamentale, commissions nationales des programmes, Alger, juin 2011.

premiers. Pourquoi continuer, alors, à viser les mêmes compétences de la 3^{ème} A.P., c'est-à-dire, utiliser le point délimitant à bon escient, reconnaître une forme interrogative et exclamative s'il s'agit vraiment d'une continuité ? L'un des objectifs fondamentaux de l'apprentissage de la langue française en 4^{ème} A.P., c'est de produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée. Est-ce une ponctuation textuelle ? Ou, phrastique, dont l'apprenant n'a reçu aucun enseignement dans ce sens, ni de quelle forme, ni de quelle manière (emploi de la virgule), bien que les textes officiels précisent deux sortes de composantes de compétences, en grammaire, à savoir :

La grammaire textuelle ;

L'apprenant sera capable de :

- transformer une phrase déclarative en phrase interrogative et exclamative.
- distinguer les types et les formes de phrase dans un texte.
- ponctuer un texte court (le point, la virgule, le point d'exclamation, le point d'interrogation, le tiret).

La grammaire de phrase ;

L'apprenant sera capable de :

- analyser la structure élémentaire de la phrase (les différents constituants) et la relation syntaxique (les accords simples).

Nous pensons qu'à ce niveau, nous pouvons établir une similitude entre un découpage de la structure élémentaire de la phrase (sujet-verbe-complément), et un découpage en signe de ponctuation, notamment l'emploi de la virgule, en mettant l'accent sur quelques usages fautifs de la virgule : une virgule ne se met jamais entre un sujet et son verbe, ou entre un verbe et son complément. Si le programme de la 5^{ème} A.P.¹²⁷ stipule qu'à ce niveau, la langue devient un objet d'étude, un objet sans cesse en construction sur le plan textuel puis sur le plan phrastique, nous nous interrogeons, en revanche, pourquoi cibler, uniquement, les signes de ponctuation qui assurent une fonction dialogique dans le texte (les tirets, les guillemets et les deux points).

¹²⁷ Programme de français de la cinquième année primaire, direction de l'enseignement fondamental, commissions nationales des programmes, Alger, juin 2011.

I.2 Les signes et les fonctions de la ponctuation, cités dans les manuels scolaires

Sur le plan pédagogique, le manuel interprète et traduit l'esprit des programmes d'enseignement et propose des modèles pédagogiques et des types de didactisation des savoirs qui déterminent largement les pratiques de la classe.

Le manuel scolaire constitue un outil pédagogique incontournable dans l'apprentissage, l'apprenant se réfère aussi bien à son livre qu'à son enseignant. Aujourd'hui, le manuel s'efforce de conduire l'élève à construire et à s'approprier les savoirs. La réalisation en devient complexe car il n'est plus seulement un auxiliaire pour l'enseignement mais il est un outil d'autonomie de l'apprentissage. Il est convenable pour notre approche de procéder à une structure qui s'organisera en s'appuyant sur les trois composantes de toutes situation d'apprentissage :

- Les objectifs d'apprentissage.
- Les activités relatives à ces objectifs.
- Les étapes méthodologiques de l'apprentissage suggérées par le manuel à développer ?

Notre examen du manuel scolaire de 3^{ème} A.P. (Mina, Anissa et Sadjia, 2012) nous a dévoilé une réalité inattendue. Bien que l'apprentissage soit centré sur l'acte de parole, le terme de ponctuation ne figure nulle part dans le livre, à l'exception de la page 101. Ceci nous a donné une indication sur la place que revêt la ponctuation dans les pratiques didactiques. À la page 88 du même manuel, nous avons rencontré quelque chose qui fait allusion à la ponctuation dont l'intitulé de la leçon (interroger/répondre – donner un ordre), et les exemples présentés ci-après montrent, la présence d'un point, d'un point d'interrogation et d'un point d'exclamation (s'agit-il d'un apprentissage implicite ?). Le point d'exclamation < ! > mis après le mot *personne* n'est pas pertinent. Le maître qui va justifier l'emploi de celui-ci en le mettant en relation avec sa fonction (un point d'exclamation sert à exprimer une émotion forte : la joie, l'étonnement, la peur...) ne trouvera pas quoi dire pour ce cas. Dans l'énoncé en question, l'énonciateur semble neutre en complétant sa réponse par une affirmation :

- *Qui est dans la salle bain ?*
- *Personne ! Manil est dans le jardin.*

Les signes de ponctuation ne sont pas des accessoires, ce sont des éléments dotés du sens, un mauvais usage de ces signes est qualifié d'erreur à dominante idéogramme (N. Catach, 1980). Une nécessité d'être précis dans le choix des signes

de ponctuations ou ponctèmes est préconisé par des spécialistes tels : (N. Catach, 1996) et (Gonac'h et al., 2014).

Contrairement, à celui de la 3^{ème} A.P., le manuel scolaire de la 4^{ème} A.P. (Hamida, Aïcha et M'Hamed, 2013 : 124-125) présente clairement une leçon de ponctuation aux pages 124 et 125. La leçon donnée à la page 124, s'intitule : *je repère la ponctuation dans les comptines, dans les poèmes*. Elle s'annonce par des consignes, il est demandé au jeune apprenant de lire le poème *Le rayon de lune*, de déduire pourquoi il a fait des pauses et à conclure que les signes présentés ne se ressemblent pas. Il n'est pas des prérogatives de cette recherche de discuter la méthodologie d'enseignement appliquée pour cet apprentissage, néanmoins, nous nous arrêtons sur le contenu du cadran jaune vers la fin de la leçon intitulée *je repère la ponctuation dans les comptines, dans les poèmes à la page 124*, qui semble être un retiens de la leçon : *pour découper un texte en phrase ou un poème en vers, il existe des signes de ponctuation :*

- *Le point(.) indique que la phrase est terminée.*
- *Le point d'interrogation(?)aide à poser des questions.*
- *Le point d'exclamation(!)montre la joie, la colère, la peur...*
- *La virgule(,) sépare des mots ou des phrases.*

Ces signes de ponctuation aident les lecteurs à marquer des pauses.

Le contenu d'une règle ou d'un retiens a une grande influence sur les connaissances déclaratives des apprenants, essentiellement, dans leurs débuts d'acquisition d'une langue étrangère qui va rester ancré dans leurs mémoires. Chose pour laquelle, donner des informations complètes et précises, même à ce niveau, s'avère d'une importance cruciale. Dans la mesure où l'on cerne la fonction de la ponctuation dans le fait de *marquer des pauses pour les lecteurs*, cela ne va-t-il pas enraciner une représentation chez l'apprenant, d'un rôle typiquement facultatif de la ponctuation, une fonction similaire à *faire des arrêts pour respirer*. Qu'en est-il des scripteurs ? Et de la construction du sens ? Aussi, une mise à jour, quant à la présentation des signes de ponctuation dans le manuel, tel que l'on constate en page 124, est nécessaire ; désormais, les signes de ponctuation ne devront pas être présentés entre guillemets, de la façon « ? », puisque ces derniers font eux-mêmes partie de la ponctuation. Les grammairiens et les linguistes les présentent ainsi < ? > pour éloigner toute confusion.

Toutefois, nous relevons une distance entre ce que stipulent les textes officiels en traçant les objectifs suivants :

- *produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;*
- *compléter des dialogues par une ou deux répliques ;*
- *produire de courts textes (quelques phrases) pour dialoguer, raconter et/ou décrire.*

et les activités qui se présentent dans la page 125, dont le travail demandé aux apprenants, consiste à mettre des points d'interrogation et des points d'exclamation. Il s'agit de compétences déjà acquises en 3^{ème} A.P. L'examen du manuel scolaire de la 5^{ème} A.P. (Lamine, Sacia, Nafissa, Fouzia et Mohammed, 2011), a enfin confirmé nos doutes sur l'état de l'apprentissage de la ponctuation, au primaire : il se fait, d'une manière répétitive (un même enseignement dans les trois niveaux) au lieu d'un enseignement progressif et complémentaire d'un niveau à un autre. Et par conséquent, un apprenant de la 5^{ème} A.P. (la troisième année d'apprentissage du français langue étrangère) acquit une compétence démarcatrice qui sert à délimiter une phrase en fonction de la modalité de celle-ci. Le retiens de la page 15 du même manuel, bien qu'il ait cité explicitement une fonction pertinente de la ponctuation qu'est la compréhension, en garde cependant les mêmes connaissances données en 3^{ème} A.P. et en 4^{ème} A.P. Plus encore, une définition a donné l'impression de revenir en arrière : *une phrase commence par une majuscule et se termine par un point*, cette phrase est considérée, dans toutes les méthodologies d'enseignement/ apprentissage, comme le point de départ des cours sur la ponctuation, elle ne devrait pas avoir sa place à ce niveau (celui de la 5^{ème} A.P.). Une autre connaissance semble être donnée pour enrichir ou ajouter un plus par rapport à ce qui a été donné à des niveaux inférieurs :

Il existe aussi d'autres signes de ponctuation :

- *les virgules (,) pour séparer les mots.*
- *les guillemets (<<>>) et les tirets (-) pour les dialogues.*

Ces informations ne s'avèrent guère nouvelles ni complémentaires, puisqu'elles ont fait l'objet des activités données aux apprenants de la 4^{ème} A.P. (Analysées ci- dessous). Ailleurs, pour ce niveau, des travaux de recherches s'inquiètent sur la ponctuation du mot en relevant les constats suivants : « *le fait de ne pas renforcer les signes de ponctuation jugés d'usage fréquent avec d'autres signes tels que l'apostrophe<'>, le*

trait d'union <-> *et l'espace* < ϕ > qui est jugé absent de la grammaire scolaire, et de la grammaire traditionnelle. »(J-C. Chabanne, 1998 : 226).

I.3 Composantes des compétences et activités d'entraînement

À titre d'illustration, nous avons choisi de mener une recherche qui met l'accent sur les activités d'entraînement, faisant partie du processus d'apprentissage de la ponctuation. Pour ce faire, nous avons opté pour le choix des activités prises du cahier d'activités de la 4^{ème} A.P. À notre sens, il s'agit d'activités variées, allant du simple repérage des signes jusqu'à l'adaptation des signes à un dialogue. Nous ne nous sommes pas intéressés aux compétences démarcatives associées aux compétences scripturales, notre objectif était d'examiner le processus d'apprentissage de la ponctuation en le mesurant avec sa conception et son élaboration ; pour cela nous avons éloigné toute surcharge cognitive à laquelle les apprenants seraient confrontés dans leurs productions écrites. La quête d'un transcodage phonie/graphie dans une langue qui vient de naître, peut rendre l'évaluation des compétences en ponctuation non exacte, dans la mesure où le code alphabétique, pour les jeunes apprenants, prime sur le code typographique (jugé secondaire). Les activités de la page 30 du cahier d'activités de la 4^{ème} A.P. présente quatre activités, dont la composante de la compétence visée, s'inscrit dans : *Assurer la présentation d'un écrit* comme le stipule le programme de la 4^{ème} A.P.

I.4 Présentation des activités

La première activité avait pour consigne d'entourer en rouge les signes de ponctuation dans le texte. Il s'agit d'un micro-texte de trois lignes et demi qui contiennent 47 mots et un effectif de signes de ponctuation de 11 emplacements. Les signes que comporte le texte sont : { , / . / ? / ! / : / ... }.

Hier, nous sommes allés au zoo. Nous avons vu des crocodiles, des éléphants, des gazelles, une lionne et ses petits... Ce qui nous a le plus amusé, ce sont les signes et leur gourmandises : il faut toujours leur lancer des friandises. Quelle belle promenade !
Quand reviendrons-nous ?

La deuxième activité comporte deux consignes : placer les points et entourer la lettre qui doit être en majuscule. Une information était donnée entre parenthèses (il y a 5 phrases) afin de faciliter la tâche aux jeunes apprenants : il s'agit d'une évaluation semi

guidée. Le micro-texte de trois lignes et demie comporte 54 mots et un effectif de signes de ponctuation de trois {, /:/.}.

Barbe-de-plumes¹²⁸ veut se débarrasser de sa drôle barbe il va rendre visite à un vieux sage du village Barbe-de-plumes lui raconte son histoire ce vieux lui conseille d'aller chez la paysanne pour lui demander pardon le soir, Barbe-de-plumes est heureux : il a perdu sa drôle de barbe.

La troisième activité comporte deux consignes : mets les signes de ponctuation (.)- (?)- (!) qui conviennent dans le texte à la place de (), et entoure les lettres qui doivent être en majuscule. Le micro-texte de deux lignes et demie comporte 42 mots avec quatre virgules et six emplacements () de signes de ponctuation que l'apprenant devrait compléter.

Oh () la () la () que ce cartable est lourd () qu'est-ce qu'il y a dedans () des briques () il y a des livres, la trousse, des cahiers, une ardoise, de la craie et une poupée () Les poupées ne vont pas à l'école ()

La quatrième activité concerne la réécriture d'un dialogue et le remplacement des barres par les signes de ponctuation qui manquent. Cette fois-ci aucun signe n'a été donné.

Bonjour // qui es-tu // dit le petit prince //

Bonjour // je suis un renard et toi // qui es-tu //

Je suis le petit prince // je cherche les hommes //

La répartition des activités relatives à la ponctuation entre livre et cahiers d'activités est donnée dans le tableau 3.

Outil pédagogique Et /ou didactique	3 ^{ème} A.P.	4 ^{ème} A.P.	5 ^{ème} A.P.
Manuel scolaire	Une seule activité, p. 101	Deux activités, p. 124 - 125	Un seul exercice, p.15
Cahier d'activités	//	Quatre activités, p. 30	Quatre activités, p.76-77
Point de langue	Écrire	Vocabulaire	Orthographe
consignes	-Je recopie les phrase sur mon	-Entoure en rouge les signes de ponctuation	-Mets la ponctuation qui

¹²⁸ Le choix du nom du personnage *Barbe-de-plumes* n'est pas judicieux, il risque de déconcentrer l'apprenant (pour le jeune apprenant, cela pourrait être pris comme une phrase).

Outil pédagogique Et /ou didactique	3 ^{ème} A.P.	4 ^{ème} A.P.	5 ^{ème} A.P.
	cahier, je n'oublie pas les majuscules. Je mets les points (. ? !)	dans le texte. - Place les points et entoure la lettre qui doit être en majuscule. - Mets les signes de ponctuation(.-(?)-(!)et entoure les lettres qui doivent être en majuscule. - Réécris le dialogue en remplaçant les barres par les signes de ponctuation qui manquent.	convient :(. ? !) -Places les virgules et les points dans les phrases suivantes. -Dans ce dialogue, la ponctuation a été oubliée. Remets-la à sa place.

Tableau 3 : Répartition des activités relatives à la ponctuation entre livre et cahiers d'activités

I.5 Le dispositif expérimental

À titre d'illustration, nous présentons ici une recherche mettant l'accent sur le comportement observable des apprenants de la 4^{ème} A.P. en situation d'évaluation.

Notre étude est basée sur un corpus de 52 copies d'apprenants, appartenant à deux écoles différentes. Nous nous sommes rendus pour un premier temps, à l'école Taleb Salima, et pour un deuxième temps, à l'école Affen Fatima Zohra (Les deux écoles font partie de la ville de Sidi Bel Abbes). Les exercices à réaliser, sont issus des cahiers d'activités, nous les avons choisis en fonction des objectifs visés (repérage des signes de ponctuation-emplacement des signes-le choix du signe qu'il faut à la place qu'il faut-la mise en forme d'un dialogue). Il a été demandé aux élèves de travailler les quatre activités dans un temps de 20 mn, tout en prêtant attention aux consignes. En analysant les copies des élèves, nous avons ciblé des critères relatifs à notre thème de recherche à savoir : la formulation des consignes et la pertinence dans le choix des activités.

II - Résultats et analyses

Notre étude a concerné un groupe de cinquante-deux apprenants de la 4^{ème} A.P. (9 à 10 ans), appartenant à deux écoles primaires dans la wilaya de Sidi Bel Abbes ; à savoir TALEB Salima et AFFEN Fatima Zohra.

La première activité avait pour objectifs de tester des compétences de repérage et d'identification des signes de ponctuation préexistant dans le texte. Les résultats obtenus montrent que la quasi-totalité des apprenants ont réalisé cette activité à l'exception de deux apprenants. Quelques omissions ont été relevées, notamment, en ce qui concerne les trois points de suspension, les deux points et les virgules (précisément la virgule qui se place après le complément de phrase *hier*). Les compétences de détection semblent largement être acquises. Quant à la deuxième activité, basée nettement sur la ponctuation textuelle (la segmentation du texte en cinq phrases), elle avait comme attentes de tester les compétences de délimitation des phrases (majuscule /point). Les performances observées ne semblent pas rassurantes. Les apprenants semblent avoir des difficultés au niveau de la compréhension de la consigne : 35% d'apprenants ont utilisé des virgules, des points d'interrogation et des points d'exclamation alors que seul l'usage du point leur a été demandé. 35% d'apprenants ont utilisé le point d'une façon non raisonnée, c'est-à-dire que le point n'est pas utilisé pour clore une phrase.

Exemple : [...] d'aller. chez la paysanne

[...] de sa drôle. de barbe

[...] va rendre visite à un vieux. Sage du village.

Nous pensons que les activités d'applications, données dans les cahiers d'activités (annexe 1, p. 239) des apprenants de la quatrième année ayant pour objectif la vérification des compétences visées par l'unique leçon sur la ponctuation (Hamida, Aïcha et M'Hamed, 2013 : 124) ne sont pas en adéquation avec le contenu de la leçon en question. Comment peut-on se baser sur les informations incomplètes pour définir certains signes de ponctuations, si on envisage à aboutir à des compétences scripturales et démarcatives ; pourtant le programme de la 4^{ème} A.P. stipule que les apprenants devraient être mis dans des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue dans des situations de communications, afin qu'il puisse progresser en maîtrisant le fonctionnement.

Selon nous, ces activités devraient être précédées par d'autres apprentissages qui devraient se faire antérieurement tels que : qu'est-ce qu'une phrase ? Comment associer la définition de la ponctuation à la description de ses composantes et de leurs fonctionnements ? *«Traiter exhaustivement cette question pour proposer un programme*

d'apprentissage cohérent, articulant savamment les différentes notions, catégories, fonctions impliquées.»¹²⁹. Seuls, 30% des apprenants ont réussi le bon usage des points et des majuscules ; en revanche, certains apprenants semblent confondre entre la majuscule de la phrase et la majuscule du nom propre *Barbe-de-plumes* cité trois fois dans le texte. La troisième activité a pour but de tester les compétences des apprenants par rapport à la substitution du point déclaratif par le point interrogatif ou exclamatif. L'analyse du corpus a abouti aux constats suivants :

- une performance de 90% quant à l'usage du point d'exclamation après l'interjection *oh !* -une performance de plus de 80% quant à l'usage du point d'interrogation après la question *qu'est-ce qu'il y a dedans*. En ce qui concerne l'expression *que ce cartable est lourd*, 60% des apprenants ont mis un point d'interrogation, 20% ont mis un point et 20% ont mis un point d'exclamation. Nous supposons qu'il y a eu confusion entre *que ce* et *qu'est-ce que* pour la majorité des apprenants. Quant à l'expression des *briques*, pour répondre à la question *qu'est-ce qu'il y a dedans ?*, nous avons relevé trois types de réponses :

10% seulement, d'apprenants ont mis un point d'exclamation : *des briques !*

30% ont mis un point d'interrogation : *des briques ?*

60% ont mis un point : *des briques.*

Cette activité nous a amenés à nous poser les questions suivantes : comment évaluer ? Quels sont les critères d'évaluation ? Comment concevoir des activités qui permettent une évaluation stricte des compétences acquises ? Qu'est ce qui est pertinent dans ce genre d'évaluation ? Les résultats obtenus dans la quatrième activité, ont permis de relever des constats qui nous ont révélé d'autres questionnements par rapport à l'exercice donné ci-après :

Bonjour// qui es-tu// dit le petit prince//

Bonjour// je suis un renard et toi // qui es-tu//

Je suis le petit prince// je recherche les hommes//

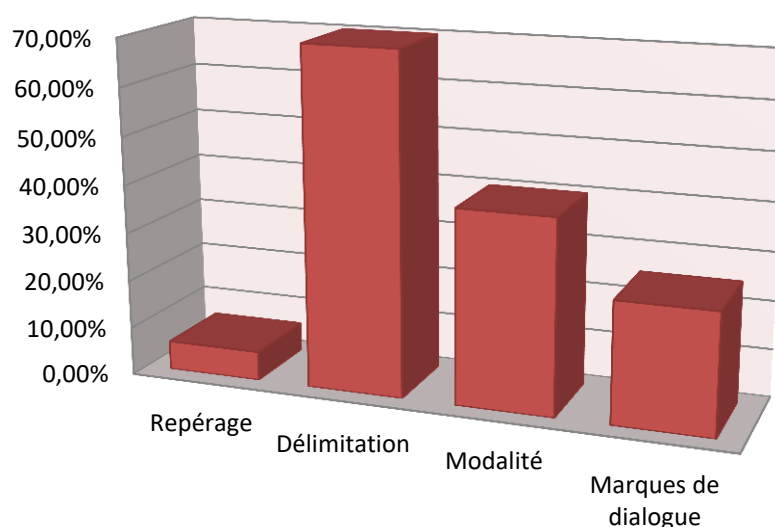
Bien que 80% d'apprenants aient réussi à mettre un point après l'expression *dit le petit prince*, 20% d'apprenants ont mis un deux-points< :>. Ce constat ne nous a pas laissé indifférents, nous nous sommes interrogés, qui est plus compétent ? Les

¹²⁹ DAVID, J., VAUDREY-LUIGI, S. (2014), op. cit., p. 6.

apprenants qui ont mis un point ? Ou bien, les 20% d'apprenants qui ont mis un deux-points ? Qui ont, peut-être, compris qu'il s'agit d'un dialogue ; ils en avaient, peut-être, une représentation du genre *le petit prince dit*. Nous nous demandons si les marques du dialogue faisaient partie des critères de réussite préétablis, et dans ce cas, les emplacements prévus pour les signes de ponctuation attendus de l'apprenant dans cette activité, sont erronés. Qu'en est-il des emplacements des tirets et des guillemets ? Si ce n'était pas le cas, pourquoi parler de *dialogue* ? S'agit-il alors d'une simplification de notions qu'on croit adapter aux capacités des apprenants, afin d'éviter la surcharge cognitive : « *L'absence de signe de ponctuation du dialogue n'est pas le reflet d'une méconnaissance du code mais plutôt la conséquence d'une surcharge cognitive.* »¹³⁰. Les résultats obtenus sont présentés dans les graphiques qui suivent.

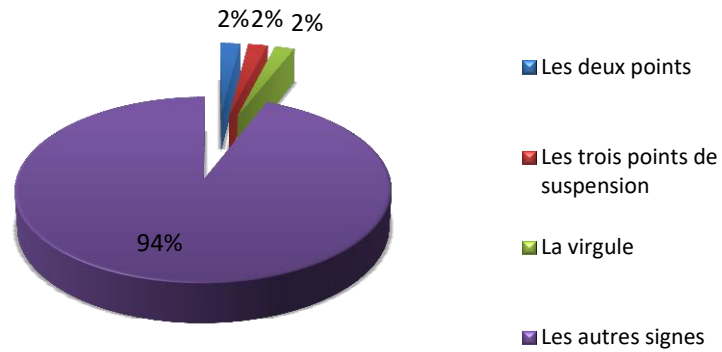
II.1 Représentation graphique des résultats obtenus

Ce que nous avons obtenu comme résultats, à partir de l'étude que nous avons effectuée en analysant les cahiers d'activités de la 4^{ème} A.P., sont illustrés sous forme de graphiques ci-dessous :

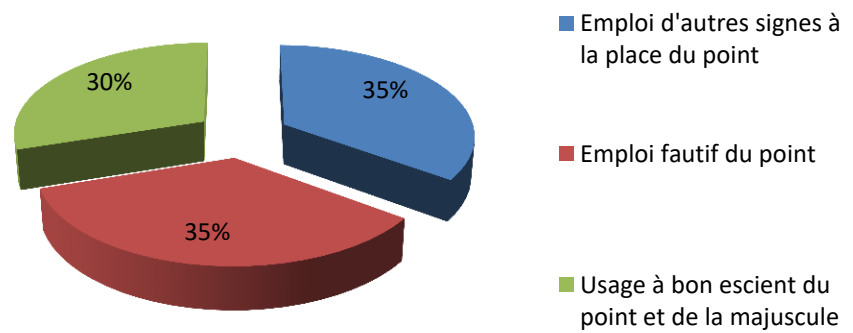


Graphique 1. Emplois inappropriés des signes de ponctuation, en pourcentage, dans les quatre activités proposées dans les cahiers d'activités de la 4^{ème} A.P.

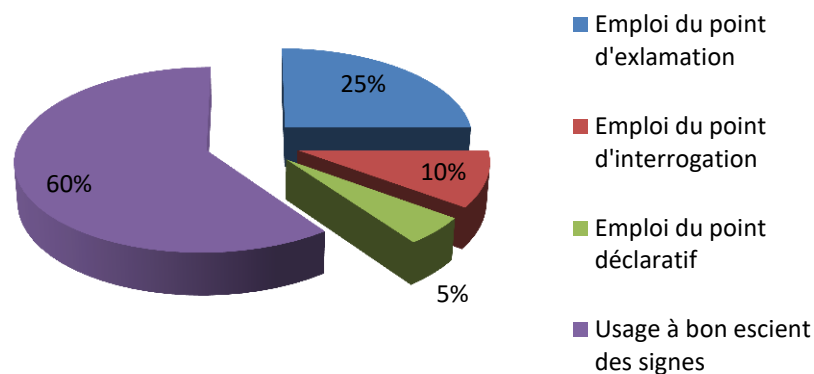
¹³⁰ GUENEZ, C, V., (2014). « À la recherche de styles de scription, usages de ponctuation : erreurs, normes, créativité ». *Le français aujourd'hui*, n°187, p.72.



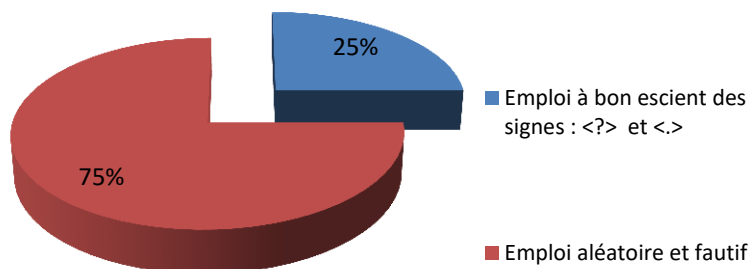
Graphique 2. Emplois inappropriés de la ponctuation dans l'activité de repérage



Graphique 3. Emplois appropriés et inappropriés de la ponctuation dans l'activité de délimitation



Graphique 4. Emplois appropriés et inappropriés de la ponctuation dans l'activité de modalité



Graphique 5. Emplois appropriés et inappropriés de la ponctuation dans l'activité de réécriture d'un dialogue

III - Les situations d'apprentissage : quel concept de transposition didactique ?

Pour une deuxième partie de notre enquête nous avons voulu cibler le concept de transposition didactique à la fois dans les activités d'entraînement et dans les activités

d'écriture. Y. Chevillard, 1985 ; F. Conne, 1992 (cités par M.-P. Duffour, 2014 : 28) définissent ce concept : « *La transposition concerne principalement le " passage " du savoir savant, vu comme un outil à mettre en usage, au savoir scolaire, vu comme quelque chose à enseigner et à faire apprendre* ». Quant à S.- G. Chartrand (cité par M.- P. Duffour, 2014 : 28), elle le définit tel que : « *il s'agit d'un « concept [...] fondamental pour comprendre les objets enseignés en classe et les pratiques d'enseignement dans une discipline scolaire* ».

Nos hypothèses de recherches sont :

La stratégie d'enseignement de la ponctuation est plutôt implicite du moment que la transposition didactique du savoir savant au savoir scolaire ne met pas la ponctuation au statut d'objet d'enseignement. Par conséquent, l'installation des compétences démarcatives n'est pas mesurée.

Nous nous sommes éloignés, il faut le noter, dans notre recherche des compétences liées à la lecture quoique cette dernière soit en relation étroite avec la ponctuation, nous avons cerné notre cadre de recherche au traitement des compétences démarcatives liées à la didactique de l'écrit, chose pour laquelle nous nous sommes éloignés de la fonction prosodique et intonative de la ponctuation. Ce genre de recherche nécessite une méthodologie différente à celle empruntée dans notre recherche, nous souhaitons que d'autres travaux de recherches viennent compléter la nôtre, vu que, au primaire la lecture constitue le socle de l'apprentissage de l'écrit d'une langue étrangère (lecture/écriture). Nous commençons notre analyse par présenter les compétences disciplinaires de fin de 5^{ème} A.P. qui marqueront, à notre sens, le profil d'entrée des apprenants à la première année du collège. Notons qu'il s'agit d'un critère d'une importance majeure pour notre enquête qui se poursuivra aussi au cycle moyen ; dans la quête d'un enseignement progressif et complémentaire.

III.1 La pédagogie de la ponctuation dans le manuel scolaire

Selon J.P. Jaffré (2014) : « *La pédagogie de la ponctuation est de ce faire indissociable d'activités capable de donner à un texte une existence sociale [...] seules des phases de réécritures, lors d'ateliers par exemple, peuvent transformer un premier jet en un objet de transaction.* »¹³¹. D'après ces propos, nous comprenons que

¹³¹ JAFFRÉ, J.P. (2014), op. cit., p. 133.

l'enseignement de la ponctuation ne doit pas se focaliser uniquement sur des fonctionnements intrinsèques, et qu'il relève aussi d'une posture sociale qui implique que l'on s'interroge sur la destination d'un texte. En vue de donner un diagnostic sur les intentions des institutions pour le transfert des connaissances, nous avons examiné pour un premier temps, la fonction institutionnelle d'un manuel scolaire de la 5^{ème} A.P. qui stipule que le manuel scolaire doit se conformer à l'organisation du système scolaire qui détermine les programmes, les découpages (cycles, niveaux et horaires) et les disciplines.

Après examen du programme de la 5^{ème} A.P., il ressort comme indications, qu'à l'écrit les composantes des compétences des apprenants en fin d'année, sont comme suit (cf. Tableau 4).

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
<p style="text-align: center;"><i>Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.</i></p>	Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.
	Produire un texte en fonction d'une situation de communication.
	Assurer la présentation d'un écrit.
	Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

Tableau 4 : composantes de la compétence de l'écrit

Après examen du tableau en deçà, nous notons clairement que l'acte « de ponctuer » n'est pas exprimé explicitement. Il est sous-entendu dans la composante de la compétence *assurer la présentation d'un écrit*, et dans ce cas quel genre de ponctuation a-t-on ciblé : celle du mot ? Celle de la phrase ? Ou celle du texte ?

Selon G. Jarno-El Hilali (2012 : 42) « *Connaître la ponctuation constitue pourtant un impératif dans la maîtrise de l'écriture, en particulier dans la mise de l'écriture, en*

particulier dans la mise en espace de la macro-unité linguistique qu'est le texte, et dans celle des micro-unités que sont les phrases et les syntagmes. »¹³²

Nous voyons si bien que c'est la dernière composante (cf. tableau 4) qui est sous-entendue. Alors si c'était le cas, une rédaction de trente mots (trois à quatre lignes) qui ne peut constituer qu'un seul paragraphe devrait en moins tenir compte de trois signes de ponctuation à savoir : l'alinéa, *un alinéa marque dans le texte une rupture plus importante qu'un point*¹³³, la majuscule et le point qui termine chaque phrase du paragraphe lorsqu'il s'agit d'une phrase déclarative. Pour une phrase exclamative qui se termine par un < !> ou une phrase interrogative qui se termine par un < ?>, elle sera toujours suivie par une majuscule tout comme pour une phrase déclarative. Nous pensons que ce savoir devrait être donné pour un niveau élémentaire de 3^{ème} A.P. et non pas un niveau de 5^{ème} A.P. Revenons au retiens¹³⁴ de la leçon de la 4^{ème} A.P., page 15, les signes de ponctuation évoqués dans une leçon qui s'intitule « la ponctuation » sont : < . >, < !>, < ?> et la majuscule. Nous comprenons par-là que la ponctuation est d'abord présentée comme une marque de modalité morphosyntaxique comme le souligne plusieurs chercheurs dans le domaine. Pour une deuxième partie du même retiens d'autres signes sont présentés en relief par rapport aux premiers annoncés comme suit : *il existe aussi d'autres signes de ponctuation* : la virgule et les marques de dialogues (les tirets et les guillemets). Cette présentation semble ordonner ces signes en tenant en considération soit la fréquence d'emploi, dans les activités de l'écriture, de la part des apprenants au primaire ; soit pour des raisons de simplification. Selon J-C. Chabanne (1998 : 228) « *le discours didactique sur la ponctuation semble soucieux de simplifier la présentation du système des ponctèmes, dans le louable souci d'adapter aux capacités supposées des élèves.* »¹³⁵. Par ailleurs, nous étions interpellés par la fonction qui a été attribué à la virgule.

- *La virgule(,) pour séparer les mots (p.15).*

¹³²JARNO-EL HILALI, G. (2012). « Expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation et ses effets sur les performances en écriture des élèves de 2^{ème} année de l'école primaire ». *Ballaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, n°4, p.42.

¹³³ PAOLACCI, V. (2010a), op. cit., p.2.

¹³⁴ Le Retiens en question a été déjà commenté dans le paragraphe I.2 de ce chapitre

¹³⁵ CHABANNE, J-C. (1998), op.cit., p. 288.

Nous nous interrogeons s'il s'agit bien d'un « savoir scolaire » qui va être transféré en compétence opérationnelle. Une autre indication nécessite une attention de notre part :

- les guillemets (« ») et les tirets(-) pour les dialogues.

Une telle connaissance mérite, à notre sens, plus de précision et plus de détails. « La ponctuation n'est ni pensée en terme de système d'unités plurifonctionnelles ni pensée dans le cadre du texte et du discours. »¹³⁶ De notre part que présenter ce genre de savoir ainsi, est fait avec une légèreté, rencontrée encore une fois dans la page même du manuel (p.15) dans le libellé de l'activité d'imprégnation : Un texte non ponctué est présenté en premier lieu, comme phase d'observation, suivi du même texte, cette fois-ci avec ponctuation.

Texte 1

Excuse-moi mon fils mais tu es de quelle famille le fils de Abderrahmane le boulanger Quel âge as-tu maintenant J'ai dix-sept ans et je suis au lycée Que Dieu te garde à tes parents

Texte 2

« Excuse-moi, mon fils, mais tu es de quelle famille ?

- Je suis le fils d'Abderrahmane, le boulanger.
- Quel âge as-tu maintenant ? J'ai dix-sept ans et je suis au lycée.
- Que Dieu te garde à tes parents ! »

Consigne

1. Lis le texte 1, puis le texte 2. Quel est le plus facile à lire ? Pourquoi ?
2. Relève dans le texte 2 tous les signes de ponctuation que tu connais.

Rappelons le, il s'agit d'un processus d'enseignement/ apprentissage qui va de l'observation à la conceptualisation. Si cette façon de procéder convient à une démarche

¹³⁶ CHABANNE, J-C. (1998), op.cit., p. 226.

inductive ; pourquoi n'a-t-on pas donné alors à l'apprenant l'opportunité de construire son savoir comme le stipule l'approche par les compétences comme stratégie d'apprentissage dans la pédagogie du projet. « *L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances.* »¹³⁷. L'apprenant qui a reçu le même savoir en matière de ponctuation durant les deux années précédentes ; pourquoi continue-t-on à lui donner encore ces mêmes activités d'identification ? Si les guillemets et les tirets sont identifiés comme étant des signes de dialogue ; quel nouveauté en matière de connaissance déclaratives a-t-on prévu en fin du retiens, en précisant la même information ? Pourquoi avoir privé l'apprenant d'autres savoirs relatifs à la fonction des signes du genre : les tirets servent à annoncer les interlocuteurs et par conséquent, les guillemets présentés dans le texte pour insérer tout le dialogue devrait précéder chaque réplique pour chaque interlocuteur ceci dit qu'ils devraient employer autant que les tirets.

En suivant la même démarche, nous proposons une autre activité d'imprégnation en gardant le même texte support texte 2 avec quelques rectifications que nous avons opérées et que nous jugeons nécessaires.

Comme rectifications au texte 2, nous avons associé les tirets aux guillemets pour chaque réplique ; et nous avons ajouté les trois points de suspension comme marque de l'oralité, souvent liés à la ponctuation du dialogue. L'ajout des trois points de suspension peut aussi, à notre sens, élargir l'inventaire des signes de ponctuation à ce niveau.

Texte 2 rectifié

- « Excuse-moi, mon fils, mais tu es de quelle famille ? »
- « Je suis le fils d'Abderrahmane, le boulanger. »
- « Quel âge as-tu maintenant ? »
- « J'ai dix-sept ans... et je suis au lycée. »
- « Que Dieu te garde à tes parents ! »

¹³⁷ Programme de français de la cinquième année primaire, direction de l'enseignement fondamentale, commissions nationales des programmes, Alger, juin 2011, p. 5.

Consigne

Lisez attentivement le texte suivant puis classez les signes de ponctuation dans le tableau ci-après :

Terminent une phrase	Se placent entre les phrases	Se placent entre les mots et les groupes de mots	Encadrent les paroles rapportées	Désignent les changements de locuteurs

À partir des résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, l'apprenant peut, par lui-même, déduire les fonctions des signes repérés dans le texte, et d'en passer ensuite à l'étape de conceptualisation à laquelle il peut participer.

III.2 La pédagogie de la ponctuation dans les cahiers d'activités

Sur les quatre activités relatives à la ponctuation présentées aux apprenants de la 5^{ème} A.P. en guise de transfert des savoirs acquis en compétences en situation problème ; comme le stipule la pédagogie du projet, « *le transfert est en général défini comme la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situation.* »¹³⁸, nous en avons choisi deux pour analyse. Nous avons épargné celle qui traite la modalité de la phrase et celle relative aux marques de dialogue car nous les avons traitées dans la partie précédente (activité du manuel). Les activités proposées sont comme un retour en arrière dans le processus d'apprentissage. « *Les manuels observés associent le plus souvent la ponctuation forte aux modalités de phrase, ce qui ajoute une redondance avec les chapitres sur la notion " types de phrase ". Nous avons aussi noté que la ponctuation du dialogue est traitée de façon normative... »*¹³⁹

Les activités choisies sont : activité 1, activité 2 que nous allons rendre compte ci-après :

Activité 1

Place les virgules et les points dans les phrases suivantes :

¹³⁸ PERRENOUD, Ph. (1997). Vers les pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Paru dans *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 10, n°3, pp. 5-16 (repris dans Perrenoud, Ph., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, chapitre 3, pp. 53-71), p.53.

¹³⁹ PAOLACCI, V. (2010a), op. cit., p.5.

- Ahmed est malade **¶** attend le docteur
- Dans notre jardin **¶** y a un pommier un cerisier et un citronnier
- Au marché on trouve des fruits des légumes de la viande et du poisson

Nous voyons bien que les deux signes de ponctuations demandés sont spécifiés, la concentration de l'apprenant est donc cernée. L'apprenant est appelé à convertir ces connaissances déclaratives aux connaissances procédurales. Commençons d'abord par la mise en forme de l'exercice, le pronom « il » porté dans la 1^{ème} réplique et la 2^{ème} réplique sont transcrits en majuscule, cela suppose, qu'il s'agit d'une aide à l'apprenant, celui-ci, s'il a saisi le savoir qu'il a reçu comme retiens, clarifiant qu'une phrase comme par une majuscule et se termine par un point ; réussi sûrement à mettre un point après : « malade » et « jardin ». Dans la première on peut mettre un point délimitant deux phrases juxtaposées, le point remplace un articulateur sous-entendu qui exprime un rapport implicite de conséquence.

Ahmed est malade. **¶** attend le docteur.

Cependant, pour la deuxième réplique, l'emploi de la majuscule après « jardin » est erroné, le sens de la phrase est incomplet pour pouvoir l'achever. Pour l'emploi de la virgule, nous nous interrogeons sur les savoirs scolaires donnés par les institutions officielles dans ce sens. Peut-on considérer l'expression donnée comme retiens (p.15) : *La virgule(,) pour séparer les mots* comme étant un savoir suffisant et pensé ? Pour tenter de répondre à ce questionnement nous nous sommes référés à d'autres études de recherches, même les plus récentes. Étant donné que la leçon de ponctuation fait partie de l'orthographe comme outil de langue dans la séquence intitulée "présenter un métier" du premier projet : *Faire connaître des métiers* et non pas faisant parti d'un cours de grammaire, comme le préconisent plusieurs didacticiens et chercheurs ; ce que nous proposons maintenant comme stratégie va respecter la même vision. En vue d'apprendre à placer la virgule en dehors de la grammaire ; G. Jarno-El Hilali (2014 :106), avait proposé un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. Elle suggère de présenter aux apprenants, organisés en groupes, un court extrait de récit présentant principalement des virgules, la consigne donnée explicitement aux élèves est d'observer attentivement le placement de chaque virgule et de noter leurs observations à partir des pistes suivantes : à quel endroit, dans la phrase, se situent les virgules ? Que séparent-elles ? Quel mot ou groupe de mots se trouve avant la virgule ? Après la virgule ? Une fois cette tâche effectuée, les rapporteurs de chaque groupe doivent

présenter à la classe entière leurs observations ainsi que les questions non résolues et les cas problèmes. À l'issue de cette mise en commun des résultats, les apprenants constatent que la virgule n'est pas toujours utilisée de la même façon : tantôt elle sépare les éléments d'une énumération, tantôt elle isole un groupe dans la phrase. Nous avons préjugé d'arrêter son raisonnement à ce niveau, nous pensons que pour l'apprentissage d'une langue étrangère c'est suffisant comme savoir, ce qui reste de son raisonnement déductif, nous le prévoyons pour notre enquête au collège.

Activité 2

Dans ce dialogue, la ponctuation a été oubliée. Remets-la à sa place.

Sophie aperçoit une multitude de fraisiers chargés de fraises

Oh quelles sont belles ces fraises s'écrie-t-elle

Quel dommage de ne pas pouvoir les manger

Ne les regarde pas lui dit Paul et tu n'y penserai plus

Est-ce que tu ne veux pas en prendre quelques une demande Sophie

Non je ne veux pas désobéir à ma tante

La Comtesse de Ségur- Les malheurs de Sophie

Pour la deuxième activité, quoique les compétences visées sont bien ciblées à savoir la ponctuation de la modalité et la ponctuation du dialogue ; nous pensons que le fait d'avoir choisi un texte littéraire, extrait d'un roman, n'est pas judicieux vu que la ponctuation d'un texte littéraire a un statut particulier. À titre d'exemple pour la phrase :

Ne les regarde pas lui dit Paul et tu n'y penserai plus

On peut la ponctuer en prenant en considération l'intonation en procédant ainsi :

Ne les regarde pas ! lui dit Paul et tu n'y penserai plus !

Ou bien sans en prendre compte

Ne les regarde pas. lui dit Paul, et tu n'y penserai plus.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons eu recours à une approche descriptive et analytique basée sur l'étude des programmes et des contenus bien précis des manuels scolaires du cycle primaire en matière de l'enseignement/apprentissage de la ponctuation. Cette étude est décrite par deux étapes importantes : une enquête sur le statut que revêt la ponctuation dans les textes officiels, exprimé par le programme à enseigner. Et d'autre part, une analyse d'un corpus traduisant la transposition didactique des contenus en relation avec l'objet en question. Les résultats obtenus sont analysés et discutés. Nous pouvons avancer, qu'il s'agit d'un écart qui existe entre les attentes des institutions et les contenus pédagogiques qui régissent les pratiques didactiques qui peuvent influencer les comportements scripturaux observables des apprenants. La nécessité de remettre en cause la stratégie d'apprentissage actuelle s'impose. Se limiter, au primaire, à un inventaire restreint de signes de ponctuation dans le but de simplifier les savoirs, n'est au contraire qu'un savoir lacunaire. Selon B. Lemaître (1995 : 188) : « *Certains manuels évacuent les problèmes en se contentant de nommer les signes usuels sans aucun commentaire.* »¹⁴⁰

Le jeune apprenant de 8 à 11 ans doit prendre conscience, dès ses premiers pas dans l'apprentissage du français langue étrangère ; des signes graphiques, dont Claude Tournier pense qu'ils sont Comparables au mot, pour mettre en évidence leur importance (C. Tournier, 1980 : 36). Une démarche inductive (j'apprends puis j'applique) telle qu'elle était conçue dans l'ancien programme, s'impose notamment en troisième année (l'apprenant doit se mettre face à une leçon de ponctuation complète, où la quasi-totalité des signes de ponctuation lui seraient présentés). À partir de la quatrième année, et durant tout son cursus d'apprentissage, il aurait à faire à l'approche par compétences (je découvre, j'apprends, je m'exerce) à condition qu'il soit intégré dans des apprentissages progressifs et complémentaires. L'idée de simplification a fini par devenir critiquée par de nombreux chercheurs : (Chabannes, 1998 ; Paolacci, 2010 ; Paolacci et Favart, 2010). Le modèle scolaire doit prendre en considération qu'il s'agit

¹⁴⁰ LEMAITRE, B. (1995), op. cit., p.188.

d'un long apprentissage à entreprendre, à savoir la ponctuation du texte, de la phrase et du mot. Au plan pédagogique, on doit mesurer ce que les apprenants du cycle primaire auront comme apprentissage en matière de ponctuation en troisième année, en quatrième année et en cinquième année.

**CHAPITRE DEUXIÈME : LA FONCTION
SYNTAXIQUE INTRAPHRASTIQUE DE
LA PONCTUATION : QUEL
ENSEIGNEMENT AU CYCLE MOYEN ?**

Introduction

Au cours des quatre années du cycle moyen, les programmes du français langue étrangère donnent la primauté au fonctionnement de la langue. Durant ces années d'apprentissage, les apprenants acquièrent le socle de la pratique systématique de la langue française. Ainsi, une mise en place d'un certain nombre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles est attendue durant ce cycle qui constitue une pierre angulaire dans le cursus scolaire des apprenants, allant du primaire jusqu'au lycée. L'intérêt que nous portons à ce cycle s'explique par la relation qui peut l'associer avec le thème de notre recherche. Nous envisageons, à travers cette recherche, d'examiner la place qu'occupe la ponctuation dans les cours de grammaire dans ce cycle. S'agit-il d'un enseignement explicite ? Comment est-il perçu alors ? Quelles en seraient ses attentes ? Pour aboutir à l'état de la question, nous nous sommes rapprochés auprès d'une dizaine d'enseignants de français appartenant à divers établissements durant une journée pédagogique de la matière. Ce que nous avons pu comprendre de ces discussions avec eux c'est d'abord une impression sur une conviction presque commune ; qu'il est nécessaire que les apprenants acquièrent une compréhension des mécanismes syntaxiques de base pour arriver à une réelle maîtrise de la langue écrite. Mais aussi un souhait auprès des personnes concernées (pédagogues, didacticiens, concepteurs de programme...) à viser une approche réflexive de la langue.

Pour ce faire, allons-nous vers une démarche active de découverte comme le préconise S-G. Chartrand, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage (Université Laval, Cité universitaire, Québec, Canada) ?

La démarche active de découverte est intéressante à bien des égards. Fondamentalement, elle amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, car il est dans une situation de recherche. Elle lui fait expérimenter des procédures d'observation et de manipulation qu'il peut utiliser dans d'autres situations, favorisant ainsi son autonomie. Elle constitue en ce sens une initiation à la démarche expérimentale de type scientifique.¹⁴²

¹⁴¹ DRILLON, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Paris : Gallimard, p. 149.

¹⁴² CHARTRAND, S.G. (1996). « Pour un nouvel enseignement de la grammaire ». En ligne: http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire_par_la_demarche_active_de_decouverte.htm

Bien plus d'une question a été révélée suite à ce constat. Nous nous sommes donc interrogés sur les compétences à cibler pour la préparation de l'apprenant à la production de l'écrit. Une autre question s'impose : quel rapport peut avoir la ponctuation avec la phrase comme une structure graphique ? « *Autrement dit, la phrase « graphique » requiert un scripteur doté de suffisamment de recul pour devenir son propre lecteur, d'où les difficultés chez un apprenti scripteur à mettre en œuvre un découpage fondé sur cette entité.* »¹⁴³

Apprendre une langue étrangère, stipule l'acquisition d'une capacité de produire des phrases correctes, intelligibles et donc de mettre en œuvre un certain nombre de règles. D'après Ph. Perrenoud¹⁴⁴, il n'y a pas de compétences sans savoirs. Quelles sont donc les notions, les connaissances, les informations, les procédures, les techniques, qu'on a pu instaurer à ce niveau pour construire des compétences quant au fonctionnement des différents signes de ponctuation ? Seules des observations de classes nous ont paru capables d'aboutir à des données déterminantes pour notre recherche. Afin de faire le point sur les savoirs transférés aux apprenants, nous nous sommes basés sur les pratiques d'enseignement des praticiens (enseignants) indépendamment des années d'exercice (toutes expériences confondues). « *Un système d'observation permet à un observateur de transformer certaines données qu'il perçoit de la classe en informations pouvant être traitées et de caractériser les événements observés* »¹⁴⁵

Nous nous sommes heurtés à un problème technique, à quelles séances devons-nous assister ? Nous avons opté finalement pour les cours de grammaire qui peuvent renvoyer directement ou indirectement à notre thème de recherche. Certains cours de grammaire pourraient donner l'opportunité à l'enseignant d'évoquer les fonctions syntaxiques des signes de ponctuation. En premier lieu, nous avouons que la mission

¹⁴³ PAOLACCI, V., ROSSI-GENSANE, N. (2014). « Ponctuation et écrits d'élèves : Une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement ». *Le français aujourd'hui*, n°187, p.119.

¹⁴⁴ PERRENOUD, P. (1998). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?* En Ligne : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main /php_1998/1998_34.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html), [consulté le 01 juin 2015].

¹⁴⁵ DESSUS, P. (2007). « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires ». *Carrefours de l'éducation*, n°23, p.107.

d'observateur n'est pas une tâche facile. Il faut admettre que la visite d'une personne étrangère dans un espace-classe peut engendrer un état de malaise pour certains enseignants en la simulant à l'acte d'inspecter. Certaines de nos sollicitations ont abouti à un échec sous différents prétextes ; d'autres au contraire ont été bien reçues et ont donné naissance à des contributions sur lesquelles nous allons nous baser dans nos axes de réflexions, nous en remercions vivement les acteurs.

I - Cadre de recherche et aspects méthodologiques

Pour répondre à nos questions de départ, notamment celles qui traitent l'enseignement des savoirs liés à la ponctuation, soit d'une manière explicite ou implicite : quel rapport peut avoir la ponctuation avec la phrase comme une structure graphique ? L'enseignement de la phrase fait l'objet d'un enseignement prodigue (la phrase simple, complexe, les différentes subordonnées...) au cycle moyen (pour les quatre niveaux). Quelle en est la place de ponctuation dans cet enseignement ?

I.1 La ponctuation comme objet d'enseignement de la grammaire

Contrairement au premier chapitre de cette deuxième partie, où la ponctuation était étudiée comme objet de savoir scolaire au primaire ; dans ce chapitre, nous allons traiter les enjeux liés à l'enseignement de la ponctuation au cycle moyen. D'une manière générale, les connaissances grammaticales nécessaires à la maîtrise de l'écrit sont à la fois déclaratives, procédurales et conditionnelles. Comment se fait-il que l'enseignement de ces savoirs ne saurait garantir leur mise en application ? C'est-à-dire la mise en place de la compétence attendue. Cela est-il dû à l'absence des ouvrages de grammaire ? Est-on incapable d'envisager la construction des savoirs grammaticaux comme celle des concepts scientifiques ? Les grammairiens et les didacticiens ont du mal, peut-être, à stabiliser les notions grammaticales, et d'en proposer un ordre d'acquisition ?

Pour tenter de répondre à ces questionnements, plusieurs notions nécessitent d'être éclairées.

I.1.1 La notion de grammaire dans l'enseignement/ apprentissage du FLE

Il convient, en didactique de la grammaire du FLE, de prendre en considération les notions suivantes¹⁴⁶ : grammaire active/passive ; grammaire contextualisée / décontextualisée; grammaire de l'orale/de l'écrit; grammaire de la langue/de la parole; grammaire de phrase/de texte; grammaire déductive/inductive; grammaire explicite/implicite; grammaire interne/externe (à l'apprenant); grammaire normative/descriptive; grammaire structurale/générative/énonciative. Pour notre recherche nous en avons sélectionné quatre dichotomies (pairs) que nous avons jugées utiles pour l'enseignement de la ponctuation au collège. Nous signalons que les définitions que nous allons présenter ci-après ont fait l'objet d'un travail de recherche minutieux de la part de K. TANRIVERDIEVA Sous la direction de Mme T. Olenine docteur en didactologie des Langues et des Cultures¹⁴⁷. Cependant, nous avons, pour certaines définitions, présenté l'essentiel.

1. Grammaire active/passive

La grammaire active est l'ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise à un niveau de compétence active. Elle est appelée aussi *grammaire de production*.

La grammaire passive est l'ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise seulement à un niveau de reconnaissance, c'est-à-dire, l'apprenant identifie les formes linguistiques qu'il a déjà rencontrées précédemment. On l'appelle aussi *grammaire de reconnaissance*.

2. Grammaire déductive/inductive

La grammaire déductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Les exercices d'application correspondent à une phase déductive de l'apprentissage de la grammaire. Les exercices d'application sont l'activité intellectuelle qui consiste à se référer explicitement à une organisation morphologique ou à une règle pour guider sa production. Ce type d'application suppose qu'il ait préalablement conceptualisation.

¹⁴⁶ TANRIVERDIEVA, K (2002). « Rapport de recherche bibliographique ». DESS RIDE, p.42.

¹⁴⁷ TANRIVERDIEVA, K (2002), op. cit., p.1.

La grammaire inductive désigne un enseignement de la grammaire qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

3. Grammaire explicite/implicite

La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves.

La grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes.

4. Grammaire normative/ descriptive

La grammaire normative est l'ensemble des règles dans une perspective de défense et de contrôle du « bien parler » ou du « bien écrire ». La grammaire normative est donc toujours une grammaire de la langue, et une grammaire de l'écrit. La grammaire traditionnelle est une grammaire normative.

La grammaire descriptive est l'ensemble de règles qui régit la langue ou la parole telles qu'elles fonctionnent réellement contrairement à la grammaire normative. La grammaire moderne est une grammaire descriptive.

Lesquelles de ces grammaires adopte-t-on au cycle moyen ? « *C'est donc à une nouvelle étape de progression de la grammaire scolaire que nous appelons, une grammaire qui aura l'intelligence de refuser d'opposer de manière stérile ' ' grammaire de phrase ' et ' grammaire de texte ' , ... ».*¹⁴⁸

I.2 L'enseignement / apprentissage de la grammaire au cycle moyen

Le cycle moyen est réparti en trois paliers : le premier palier (1^{ère}A.M.) dit d'homogénéisation et d'adaptation, le deuxième palier (2^{ème}A.M. et 3^{ème}A.M.), celui du renforcement et de l'approfondissement et enfin le troisième palier (4^{ème}A.M.) celui de l'approfondissement et de l'orientation. Aujourd'hui, on peut dire que la grammaire constitue une composante linguistique incontournable dans l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle moyen. Pour présenter un état des lieux

¹⁴⁸BRISSAUD, C et GROSSMANN, F. (2009). « La construction des savoirs grammaticaux », *Repères*, n°39, p. 11.

sur la place que revêt la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans ce cycle nous nous sommes inspirés d'une étude faite par M. Osmani (2009)¹⁴⁹ dans le cadre de l'obtention d'un diplôme de Magistère ayant pour objet les remédiations pour l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE au cycle moyen. Dans cette étude, il est dit que la grammaire en 1^{ère} A.M., doit enseigner les notions constitutives de l'énoncé et de l'énonciation tel que le thème et le propos, les temps, les substitutions, les connexions etc. La séance de grammaire, selon la même étude, s'articule en activités portant sur les notions grammaticales en fonction de la typologie de textes. Les apprenants doivent apprendre à repérer et à manipuler les notions à partir des énoncés. Ainsi les faits de la langue sont mis en évidence par un questionnement inductif. Nous comprenons par cette démarche d'enseignement de la grammaire que le type de grammaire choisi est celui de "la grammaire inductive" qui va, selon les définitions que nous avons présentées, de l'exemple à la règle. Il s'agit donc d'une démarche qui s'appuie sur l'observation et l'analyse pour la mise en évidence des conclusions qui seront validées par leur utilisation et réutilisation dans d'autres situations que celles proposées lors du processus d'enseignement/apprentissage. Une autre réalité nous a été dévoilée à travers cette enquête, c'est l'éloignement absolu de la grammaire traditionnelle dite normative *les activités d'étiquetage, de récitation de règles de grammaire [...] ne sont pas pratiquées a priori.*¹⁵⁰

I.3 La ponctuation : un savoir enseigné en grammaire ?

Nous avons pu recueillir des informations sur les leçons qui pourraient avoir trait à un enseignement explicite de la ponctuation au cycle moyen :

En 1^{ère} A.M., une leçon d'orthographe appartenant au 2^{ème} projet du programme d'enseignement (le prescriptif) où il est demandé une simple identification des signes avec l'utilisation d'une ponctuation forte.

En ce qui concerne le niveau de la 2^{ème} A.M., une leçon de grammaire intitulée la ponctuation dans le dialogue, donnant beaucoup plus d'importance aux verbes introducteurs de parole.

¹⁴⁹ OSMANI, M. (2009). « Remédiations pour l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE : le cas de la 1^{ère} A.M. ». *Mémoire de Magistère, Université d'Oran, p.64.*

¹⁵⁰ OSMANI, M. (2009), op. cit., p. 65.

Quant au niveau de 3^{ème} A.M., une leçon de grammaire dans la séquence 2 (le fait divers) a pour objectif l'identification du discours direct par la ponctuation.

Pour ce qui est de la 4^{ème} A.M., il s'agit de l'étude d'une leçon de grammaire du second projet dans sa 2^{ème} séquence dont le thème renvoie au style direct/indirect.

II - Choix méthodologique

L'observation de classe¹⁵¹ consiste à décrire les événements et les interactions qui ont lieu dans la classe lors d'une séquence d'enseignement en s'abstenant de tout jugement ou opinion, qu'ils soient positifs ou négatifs. Elle est suivie d'une analyse et d'un commentaire qui lui donnent du sens. Une observation de classe peut viser plusieurs objectifs¹⁵² entre autres :

- elle sert à l'évaluation des performances d'un professeur ;
- elle contribue à la formation des futurs enseignants qui viennent observer des professeurs expérimentés pour en tirer des enseignements sur comment mener une leçon ;
- elle permet d'acquérir des techniques d'observation ;
- elle entre dans la formation permanente des professeurs qui ont à cœur de mieux comprendre ce qui se passe dans leur propre classe, et d'avoir un regard différent sur leur propre pratique ;
- elle permet de recueillir des données pour un travail de recherche.

C'est dans ce dernier objectif que nous nous sommes inscrits pour mener à bien notre recherche.

II.1 Fonctionnement du système d'observation

Dans notre recherche, nous avons opté pour le choix d'une grille d'observation décrite par Ph. Dessus (2007:107), nous pensons que cela convient le mieux à notre travail. Nous procédons ainsi à une segmentation des données, un filtrage des données, les unités de codage et une réduction de données.

¹⁵¹ MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses, p.116.

¹⁵² Ibid.

II.1.1 Segmentation de données

Pour ce faire, nous développerons, dans cette étude deux parties, la première concernera des observations de classes élaborées dans un contexte dialogique : discours direct et indirect puisque cette leçon fait, à peu près, l'objet d'un enseignement dans les quatre années du cycle moyen. La seconde partie, nous l'avons consacrée à des observations de classes en relation avec les constituants de la phrase (simple ou complexe) sans pour autant informer les enseignants qui ont accepté de nous recevoir dans leurs classes de l'objet recherché. De là, nous nous sommes inscrits dans une approche didactique et heuristique. Nous nous sommes engagés à rester attentif à tout indice d'enseignement que chaque enseignant visité peut donner à ses apprenants comme savoirs au profit d'un apprentissage des différentes fonctions de signes de ponctuation.

II.1.2 Filtrage des données

Après avoir trié les données par critères de pertinence, nous avons mis à l'écart les observations qui ne répondaient pas vraiment à nos attentes. Les professeurs intervenants sélectionnés parmi d'autres (voir tableau 5 ci-dessous), sont désignés par la lettre « P ». Les séances auxquelles nous avons assistées font parties des leçons de grammaire. Bien que nous avons essayé de toucher les quatre niveaux du collège pour tenter de déceler s'il existe une particularité dans l'enseignement donné aux apprenants pour la même leçon d'un niveau à un autre ; nous avons aussi observé la même leçon à un même niveau, chez des enseignants différents. Nous pensons que les pratiques d'enseignement sont tributaires de plusieurs critères, entre autres, l'expérience professionnelle, les besoins des apprenants et les situations d'apprentissages.

Enseignant	Expérience professionnelle	Niveau de classe observée	Effectif d'élève	Intitulé de la leçon
P1	28 ans	4 ^{ème} A.M.	32	Le discours direct /indirect
P2	29 ans	4 ^{ème} A.M.	32	L'expression de l'opposition et la concession
P3	25 ans	4 ^{ème} A.M.	34	les constituants de la phrase complexe
P4	17ans	3 ^{ème} A.M.	27	Les constituants de la phrase simple

Enseignant	Expérience professionnelle	Niveau de classe observée	Effectif d'élève	Intitulé de la leçon
P5	22 ans	2 ^{ème} A.M.	30	La ponctuation dans le dialogue
P6	8 ans	1 ^{ère} A.M.	28	Les constituants de la phrase simple

Tableau 5 : descriptif des séances observées

II.1.3 Les unités de codage

Nous avons consigné les événements observés et filtrés en deux parties : la première partie, nous l'avons réservée aux séances dont le point de langue était : discours direct/discours indirect ; la seconde, aux cours consacrés aux constituants de la phrase.

II.1.4 Réduction : faire observer l'usage de la ponctuation

La séance que nous allons analyser, avait comme objectif d'amener l'élève à identifier et à utiliser le discours direct/indirect. P1, avait présenté à ses apprenants un texte support intitulé *la bonne action* (annexe 2, p. 243) pris de la source *Conte du japon*. L'ouverture de la séance était faite par une question que l'enseignante avait amorcée afin de tester les prérequis de ses apprenants.

- *Qu'est-ce qu'un discours direct ?*

Les apprenants ont marqué un temps de silence. L'enseignante a reformulé sa question en posant une seconde question :

- *Quels sont les indices du dialogue ?*

Parmi les réponses données :

- *les arguments de parole*
- *les verbes de parole*

L'enseignante a encore une fois reformulé sa question par une autre,

- *il s'agit de quel type de texte ?*

La plus part des apprenants ont répondu qu'il s'agit d'un dialogue. L'enseignante leur avait demandé de justifier leurs réponses. Parmi les réponses données :

- *il y a des guillemets*
- *il y a des tirets*

L'enseignante a enchaîné son questionnaire :

- *Pour transposer au style indirect, qu'est-ce qu'il faut faire ?*

Quelques apprenants ont donné comme réponse :

- *il faut enlever les guillemets.*

L'enseignante avait confirmé leur réponse et la complète ainsi :

- *Oui, il faut enlever la ponctuation.*

En voici un épisode de la leçon qui nous a le plus interpellé, auquel nous allons nous arrêter pour faire ressortir quelques convergences et/ou divergences avec notre travail de recherche. Pour ce faire, l'enseignante devrait, peut-être, vérifier si ses apprenants faisaient la différence entre la partie récit, et la partie discours. Celui-ci se démarque par ailleurs de la narration par une disposition et une ponctuation qui lui sont propres. De là, l'enseignante, serait confiante que ce que les apprenants vont transformer concernera uniquement ce qui est inséré entre guillemets. D'où la nécessité, de faire le point sur le rôle des guillemets.

Dans la phrase : « *Donne-moi à manger* », *supplia le mendiant*.

L'enseignante n'a pas abordé le fait que le verbe introducteur *supplia* qui est, habituellement, placé avant les paroles rapportées, se trouve cette fois-ci après. Cette possibilité, lui a été procurée par la présence d'une virgule qui lui a permis le déplacement.

« [...] *bien des usages ne sont pas fixés : par exemple la virgule qui démarque un segment déplacé en tête de la phrase (qui n'est donc pas à sa place canonique) ne recueille pas un parfait consensus, contrairement à ce que l'on pourrait croire.* »¹⁵³

Nous pensons, par ailleurs, que le texte support choisi pour cette activité permettrait de donner d'autres savoirs. Nous citons par exemple la phrase suivante : *As-tu appris à cet homme comment attraper du poisson ? demanda la femme, tu aurais accompli une bonne action, [...]*. Il nous semble fondamental que l'enseignante précise que le point d'interrogation avait pris la place à la virgule dans l'incise - *? demanda la femme, -*

Selon la banque de dépannage linguistique (BDL)¹⁵⁴, *la proposition incise figure souvent en fin de phrase, après les paroles citées [...]. De même, la première virgule*

¹⁵³ LEMAITRE, B. (1995), op. cit., p. 172.

¹⁵⁴ BDL.(2002). « Les signes de ponctuation ». En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp, [consulté le 05 juin 2015].

peut être omise si les paroles rapportées se terminent par un point d'exclamation ou d'interrogation ou encore des points de suspension. Nous tenons à signaler que, durant une séance d'une heure, les apprenants étaient imprégnés dans des tâches qui avaient comme compétences visées, un savoir-faire particulier, celui de savoir remplacer les guillemets du discours direct par la conjonction qu'il faut, selon les types de phrases (déclarative- interrogative-injonctive) afin de réussir la transposition au style indirect. Bien sûr, en tenant compte des changements qui pourraient s'effectuer.

II.2 En vue de construire des compétences rédactionnelles...

L'écriture s'apprend : elle nécessite cependant un enseignement rigoureux et un entraînement régulier. La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements (le cycle moyen). Désormais, pour développer les compétences rédactionnelles de l'apprenant, le professeur devrait insister sur la nécessité de "se faire comprendre", de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes. Néanmoins, pour "se faire comprendre" il faut utiliser les signes de ponctuations à bon escient, c'est-à-dire être doté de compétences démarcatives. « *La ponctuation est donc une partie de notre système graphique qui contribue à moduler la signification des regroupements alphabétiques qui forme la base du texte écrit* »¹⁵⁵

L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer.

L'apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière et progressive. Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail

II.2.1 La virgule : Quelle place dans l'enseignement de la phrase et de ses constituants

Dans une même perspective, celle de vérifier les enseignements donnés aux apprenants afin de les préparer à devenir des scripteurs qui font attention, dans leurs écrits, aux normes. Nous avons tenté, dans cette partie, de focaliser quel savoir a-t-on

¹⁵⁵ NARJOUX, C. (2014), op. cit., p. 11.

prévu pour construire la notion à acquérir par l'apprenant pour rédiger une phrase correcte au plan syntaxique et graphique. Nous avons hiérarchisé nos observations en deux niveaux, d'abord un niveau inférieur incluant la 1^{ère} année et la deuxième année moyenne puis un niveau supérieur, celui de la 4^{ème} A.M. Les séances de fonctionnement de la langue, lors de nos observations de classe, avaient comme objectifs l'identification et l'analyse des différents constituants de la phrase simple. **P6**, avait proposé à ses apprenants un texte support composé de quatre phrases. Pour chaque phrase, il faisait lire un apprenant pour s'assurer de ses compétences démarcatives. Tous les apprenants initiés à la lecture ont respectés les pauses au moment de la lecture. Ils se sont arrêtés à chaque fois qu'il y a un point. Mis à part les savoirs syntaxiques qui permettent d'identifier une phrase, l'enseignant n'a pas abordé des propos sur l'emploi de la virgule. Cependant, une situation problème s'est présentée à ses apprenants : *Tous les jours, il va avec lui à l'école*. En demandant d'identifier le sujet de cette phrase, certains ont répondu : *Tous les jours*. Pour pouvoir répondre ainsi, les apprenants de 11 à 12 ans ont certainement fait appel à leurs connaissances déclaratives (le sujet se met au début de la phrase). Nous pensons, qu'il s'agit d'un déficit de compétence, c'est-à-dire, l'apprenant a encore besoin d'autres compétences pour pouvoir agir correctement. L'enseignant devrait, peut-être, attirer l'attention de ses apprenants sur la présence de la virgule et de son rôle dans la phrase. Non loin de cette situation d'enseignement / apprentissage, **P4** avait beaucoup insisté, durant son cours, sur la notion groupe prépositionnel déplaçable et non déplaçable. En aucun cas l'enseignant n'a parlé de la virgule, ni de sa fonction, ni même de son emplacement dans la phrase. « *La virgule permet d'isoler des groupes fonctionnels [...] des compléments circonstanciels placés en tête de la phrase.* »¹⁵⁶

Construire un savoir sur le rôle de la virgule était presque inéluctable, la virgule a une fonction de séparer le groupe prépositionnel (GP) de la phrase, et dans ce cas le GP est déplaçable parce qu'il complète la phrase. Si au contraire, celui-ci n'est pas séparé par une virgule, il est complément du verbe, nécessaire au sens, il n'est pas, cependant, déplaçable.

¹⁵⁶ RIEGEL, M., et al. (2009), op.cit., p.149.

II.2.2 La virgule dans la phrase complexe

Il ressort de nos observations de classes, faites avec **P2** et **P3** lors des séances traitant de la phrase complexe, que le rôle de la virgule n'était que brièvement abordé par **P2** qui s'était arrêté, durant son cours, sur la présence de la virgule qui sépare les deux prépositions subordonnées dans la phrase suivante :

[En dépit de la beauté de notre pays], certains passent leurs vacances à l'étranger. Elle avait mentionné que l'expression entre crochets est un groupe prépositionnel complément circonstanciel d'opposition, qu'on peut déplacer et mettre après. Or, selon C. Narjoux¹⁵⁷, l'étude grammaticale de la proposition subordonnée devra obligatoirement indiquer :

- les limites de la proposition (entre crochets par exemple)
- la nature et, éventuellement, la fonction du mot subordonnant

- la nature et la fonction de la proposition subordonnée

II.2.3 La pertinence du document déclencheur

Au cours de notre enquête sur la possibilité d'assister à un enseignement en faveur du rôle syntaxique de la virgule, l'une de nos observations de classe faite sur les constituants de la phrase complexe nous a paru significative pour notre recherche vu que l'activité présentée rentrait dans le cadre d'une évaluation formative. En guise de rappel, **P3**, a fait un tour d'horizon afin de réactiver les acquis de ses apprenants quant à la phrase simple. En citant cinq cas de ces phrases, l'enseignant a souligné ce qui suit :

- *Le bébé pleure-cette phrase ne contient pas de COD ? Cependant elle a un sens.*
- *Sortez- cette phrase ne contient pas de sujet ni COD mais elle est dotée de sens.*

Arrivant à la phrase complexe, l'enseignant a énuméré trois types de phrases à savoir : les propositions indépendantes, les propositions coordonnées, les propositions subordonnées. Cette dernière regroupe les propositions subordonnées de : but, cause, conséquence, condition, opposition, relative et en fin complétive conjonctive. Dans un climat détendu, les apprenants semblaient travailler en symbiose avec leur enseignant, chaque élément abordé comme révision, faisait l'objet d'un cours de grammaire à part

¹⁵⁷ NARJOUX, C. (2003). *La ponctuation*. En ligne : <http://cecile.narjoux.pagesperso-orange.fr/ponctuation.htm> [consulté le 20 juin 2015].

entière. Après 20 minutes de rappel, l'enseignant avait distribué à ses élèves des copies pour réaliser l'activité (annexe 3, p. 244). L'activité remise, présente deux consignes, la première, en en-tête *lis attentivement le texte*, suivi du corps du texte (une lettre personnelle) et une deuxième consigne *complète le tableau suivant*, suivi d'un tableau de cinq colonnes renvoyant aux types de phrases rappelées en début de la séance. La première attitude que nous avons pressentie était sans doute la pertinence du document déclencheur par rapport à la situation d'enseignement/apprentissage dans laquelle nous nous retrouvons. Le texte support mis à la disposition des apprenants représente, pour nous, un terrain riche permettant au professeur de nombreuses occasions qui peuvent lui servir d'aborder les fonctions intraphrastiques de la virgule. La deuxième, était par rapport au comportement des apprenants. L'activité, semble-t-il, est perçue comme étant une tâche difficile. Bien que l'enseignant ait pris six minutes pour expliquer ce que les apprenants devraient faire, ces derniers, ont encore posé d'autres questions, ils ont même demandé de travailler par binôme. L'enseignant avait accepté.

III - Analyse et discussion

Nous avons récupéré les copies des apprenants avant que l'enseignant ne lance la correction sur le tableau. Notre but est non pas d'évaluer ces copies, mais de rendre compte de certains comportements observables quant à la réalisation de l'activité. Nous relevons le constat suivant :

- Certains élèves n'ont pas fait l'activité
- D'autres ont renseigné uniquement les deux premières colonnes (phrase simple et phrase complexe)
- Une minorité a rempli les cinq colonnes, sans pour autant cibler toutes les phrases du texte.
- D'autres réponses raturées sont à peine lisibles.

En revanche, nous nous arrêtons aux deux phrases du texte, qu'aucun apprenant n'a pu classer dans n'importe qu'elle colonne.

Phrase 1 : « *Ensuite, les activités culturelles sont multiples : on peut aller à la bibliothèque, au cinéma ou au musée avec grand-père* ».

Phrase 2 : « *En plus, la ville est agréable : les maisons coquettes sont entourées de jolis jardins fleuris* ».

À notre sens, ces deux phrases n'ont pas été classées dans le tableau de l'activité ; cela est dû probablement à l'emploi des deux points et des virgules qui pourraient poser problème. Pour la première phrase : il y a lieu, d'abord, de faire le point sur le rôle des deux points (annoncer une énumération) et aussi de la virgule qui a une fonction de détacher le connecteur *ensuite* au début de la phrase et une fonction de coordonner le mot *bibliothèque* avec le reste des éléments énumérés. Contrairement à la 2^{ème} phrase, les deux points annoncent cette fois-ci une explication. De par leur fonction, les deux points dans les deux phrases, ont substitué la virgule.

III.1 Une analyse pré-pédagogique du document déclencheur

Une analyse pré-pédagogique détaillée du document pourrait aboutir à optimiser son exploitation. Définir des objectifs qui permettront d'anticiper les demandes des apprenants, de percevoir les stratégies à développer et d'envisager les prolongements possibles à la séquence enseignée, permettrait une mobilité flexible de l'acquisition vers l'apprentissage. Une telle situation problème (l'activité donnée par **P3** à ses élèves) a montré la nécessité de donner d'autres connaissances déclaratives, qui dans ce cas, auraient pu aboutir à des connaissances conditionnelles.

III.2 Les représentations des apprenants par rapport à l'usage des signes

Face à une conceptualisation de l'écrit, l'apprenant songe à mobiliser plusieurs compétences afin de mener à bien sa tâche. De la phrase au paragraphe, l'apprenant d'une langue étrangère, fournit un effort à la fois cognitif et communicationnel. Cependant, son obsession presque fatale d'être en insécurité linguistique, multiplie ses efforts cognitifs au point de devenir en surcharge. Effectuer des va-et-vient avec la langue maternelle, rendent sa tâche encore plus alourdie. Pour lui, l'acte d'écrire laisse à désirer. C'est à ce moment de l'écriture que nous avons tenté d'éclairer un moment difficile de l'apprentissage d'une langue qui est le moment de la rédaction. Nous cherchons donc à savoir, en plus de la situation que nous venons d'évoquer, quelles en seraient les représentations des apprenants en matière de ponctuation par rapport à l'acte d'écrire ? Feront-ils appel à des connaissances qui découlent d'un enseignement implicite ? Sont-ils capables dans cette situation problème de faire un lien entre la grammaire de la phrase et la phrase graphique ?

Aussi, nous avons trouvé nécessaire de compléter nos observations de classes par une analyse des représentations (voir annexe 4, p. 248) des apprenants. Celles-ci pourraient renseigner sur l'état d'acquisition des compétences démarcatives notamment l'emploi de la virgule à bon escient (Certains cas qui leur semblent connus ou du moins déjà vu durant leur apprentissage antérieur). Pour ne garder que les représentations de la phrase graphique, nous avons allégé leur effort cognitif, en leur donnant à travailler sur un texte à ponctuer. Demander des justifications sur l'emploi de chaque signe, nous semble judicieux afin d'effectuer une petite recherche dans leur acquis, et leur permettre aussi de revoir leur pré-requis.

Pour un premier temps, nous avons élaboré un travail avec la contribution d'une enseignante du cycle moyen 3^{ème}A.M qui consiste à tester les représentations des apprenants à partir de leurs usages des différents signes de ponctuation dans un texte non ponctué et d'en savoir ensuite comment ont-ils justifié leurs emplois. Nous n'avons pas attiré l'attention de l'enseignante sur l'élément recherché (la virgule). Celle-ci avait donné à ses apprenants à ponctuer un texte ciblant : les points finaux (trois emplacements)- le point d'interrogation (un seul emplacement)- le point d'exclamation (un seul emplacement)-la virgule (un seul emplacement) et les majuscules (six emplacements : quatre en pour commencer les phrases et deux pour les noms propres).

En premier lieu, nous étions frappés au cours de notre analyse du corpus (35 copies d'élèves de la 3^{ème}A.M) par l'absence, presque totale, des alinéas au début de chaque paragraphe (annexe 5, p. 252) ; bien que le texte était porté sur le tableau par le professeur avec les alinéas. Cependant, en réécrivant le texte sur les copies, 90% des élèves ont mis à la place de « l'alinéa » soit des astérisques soit des tirets et même des guillemets. Nous nous interrogeons s'il ne s'agit pas d'une compétence à revoir. Aussi, nous croyons que le texte en question ne nous a pas offert une large vision quant aux réflexions attendues (un emplacement restreint de signes de ponctuation notamment la virgule (un seul emplacement). Nous notons avec saisissement la justification, nous dirons presque commune pour tous les apprenants (à l'exception de ceux qui n'ont pas donné de justifications), qui coïncide l'emploi de la virgule avec la longueur de la phrase comme le montre les justifications données par les apprenants (App.) suivants :

App.1 : *« j'ai mis la virgule car la phrase est longue et on doit la couper. »*

App.2 : *« on met la virgule dans le milieu de texte pour couper la phrase et pour arrê. »*

App.3 : « la virgule pour couper la phrase. »

Devant un tel constat, c'est-à-dire des informations jugées fragiles pour pouvoir y construire un jugement fiable ; nous avons encore une fois sollicité une autre enseignante du cycle moyen, à qui nous avons laissé le choix du type de texte donné aux apprenants de la 4^{ème} A.M., nous avons seulement insisté sur le fait que les emplois des virgules renvoient à des connaissances grammaticales et que les apprenants devront justifier chaque emploi de la virgule.

Pour cette deuxième tentative expérimentale, le texte choisi est de type explicatif expositif qui nécessite, en principe, une ponctuation raisonnée de la part des apprenants. Les informations sont pertinentes et par conséquent les phrases sont composées de manière à aider à la compréhension. L'usage des signes de ponctuation, pour ce type de texte, est généralement plus rigoureux que pour les autres types de texte afin d'éloigner toute ambiguïté. Il a été adapté par l'enseignante pour faciliter la tâche aux apprenants avant d'être distribué aux 33 apprenants sous forme de tirage. Chaque apprenant avait appréhendé le **texte 1** non ponctué sur sa copie et s'est mis à la réalisation de la tâche : d'abord, à ponctuer le texte ; ensuite, à justifier les emplois des signes.

Texte 1 : non ponctué

L'arbre mon ami

L'arbre est un être vivant il se nourrit respire et grandit comme nous
sous l'effet de la lumière scolaire ses feuilles dégagent l'oxygène

En été, il nous offre son ombre il fixe le sol grâce à ses racines il
produit des fruits pour notre alimentation et du bois pour la fabrication de
nos meubles

L'arbre est notre ami nous devons le respecter et le protéger

Texte adapté

Ce qu'il devrait se faire, une ponctuation correcte (**texte 2**).

Texte 2 : avec la ponctuation attendue

L'arbre, mon ami

L'arbre est un être vivant : il se nourrit, respire et grandit comme nous. Sous l'effet de la lumière scolaire, ses feuilles dégagent l'oxygène.

En été, il nous offre son ombre, il fixe le sol grâce à ses racines. Il produit des fruits pour notre alimentation et du bois pour la fabrication de nos meubles.

L'arbre est notre ami, nous devons le respecter et le protéger.

Texte adapté

Pour analyser le corpus, nous avons préféré nous focaliser sur un seul élément à évaluer, celui de l'emploi de la virgule. Nous avons visé pour cela des critères d'évaluation en relation avec la fonction syntaxique et intraphrastique.

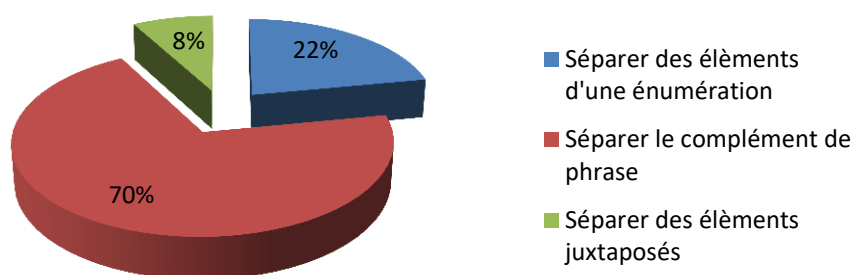
Les trois fonctions de la virgule, que nous avons ciblées pour cette activité, sont :

- Séparer les éléments d'une énumération.
Il se nourrit, respire et grandit comme nous.
- séparer des compléments circonstanciels placés au début de la phrase
En été, il nous offre son ombre.
- Séparer des éléments juxtaposés
L'arbre est notre ami, nous devons le respecter et le protéger.

III.3 Interprétation des résultats obtenus

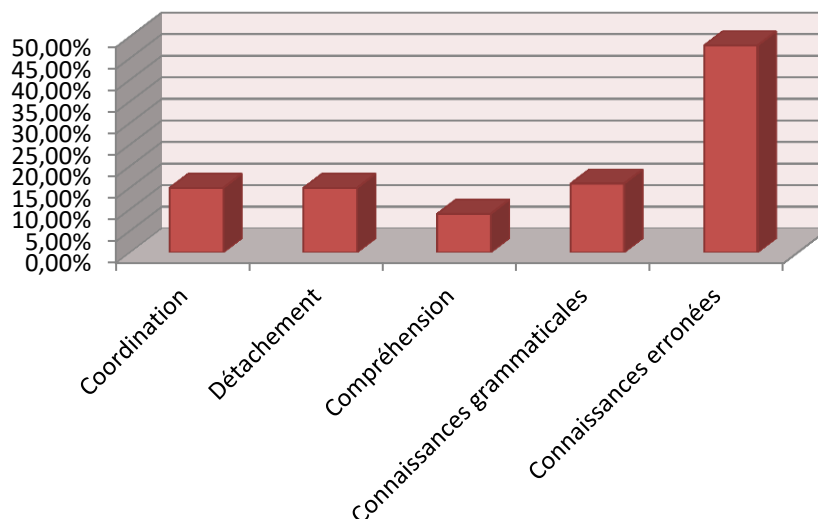
D'après l'analyse des copies, il ressort que les apprenants ont réussi l'usage de la virgule qui consiste à séparer le complément circonstanciel du temps *en été* avec un taux de 70%. Quant à l'emploi de la virgule pour séparer des éléments d'une énumération *Il se nourrit, respire et grandit*, le pourcentage était inférieur, avec un taux de 22%. En

outre, nous notons une valeur de 8% pour exprimer l'emploi de la virgule dans la juxtaposition. Comme l'indique le graphique 6, représenté ci-dessous.



Graphique 6. Fonction syntaxique de la virgule

Afin d'aboutir à une réflexion sur les pratiques d'apprentissage (la métacognition) dont les apprenants feront preuves dans des moments de verbalisations d'autonomie intellectuelle, nous avons classé, en premier lieu, leur perception quant à l'emploi de la virgule en cinq ensembles à savoir : emploi lié à la coordination- emploi lié à la séparation- emploi lié à la compréhension- emploi relatif aux connaissances grammaticales et les emplois liés à des connaissances erronées. En second lieu, nous avons trié leurs motifs d'emploi en fonction de ces ensembles. Le graphique 7 ci-dessous nous montre le pourcentage d'emploi de la virgule pour chaque ensemble.



Graphique 7. Emplois appropriés et inappropriés de la virgule comme outil syntaxique

Avant de procéder à la répartition des représentations des apprenants en catégories de phrases selon les motifs donnés par les apprenants quant à l'emploi des virgules, nous notons que ces motifs sont représentés tels quels avec des corrections de quelques fautes d'orthographe. Cependant nous n'avons pas dénombré toutes les réponses, nous avons donné des fréquences d'emploi en pourcentage, en écartant, bien sûr, les redondances.

Dans le tableau 6, ci-dessous, nous avons assemblé les justifications qui ont trait à la coordination, c'est-à-dire relier des éléments de la phrase.

Fréquence en %	les représentations des apprenants par rapport à l'emploi de la virgule comme moyen de liaison (la coordination)
15	<ul style="list-style-type: none"> - pour relier les phrases - pour relier entre les phrases - parce que la coordination - la virgule, la coordination et - la virgule remplace et - pour coordonner la phrase - j'ai mis la virgule dans la L2 car c'est <u>la condition</u>

Tableau 6 : Justifications qui ont trait à la coordination

Avec un pourcentage de 15%, les apprenants ont exprimé, l'une des fonctions de la virgule qui est la coordination. « *On distinguera différentes configurations syntaxique spécifiques qui font intervenir la virgule : la coordination, la subordination, mais aussi des cas plus spécifiques...* »¹⁵⁸. Néanmoins, face à un pourcentage aussi restreint, nous avons voulu nous assurer qu'une telle conception, qui s'avère juste, si elle est bien fondée. Pour ce faire, nous nous sommes arrêtés aux expressions citées dans le tableau qui annoncent clairement le terme *coordination* sont pour autant donner des précisions qui prouvent qu'il s'agit d'une compétence acquise et non pas une simple connaissance. Nous nous attendions à des justifications plus pertinentes du genre : « *la virgule s'emploie obligatoirement lorsque des mots, des syntagmes, des propositions sont coordonnés sans mot de liaison* »¹⁵⁹. Ou encore : « *Marquer la coordination d'une unité à une autre en mettant une virgule devant le marqueur de relation qui est coordonnant.* »¹⁶⁰.

Aussi, l'expression donnée par les apprenants « *pour relier entre les phrases* » ou « *pour relier les phrases* », ne permet pas une attestation de compétences, nous ne savons pas, si celui-ci sous-entend la juxtaposition ; ou bien, il s'agit d'une compétence qui n'est pas encore acquise du moment que l'apprenant ne fait pas la différence entre « *relier les phrases* » et « *relier les éléments de la phrase* ». Quant à l'expression : « *La virgule remplace le et* », nous semble aussi un savoir qui n'est pas bien transféré en savoir-faire ; lors d'une énumération par exemple, peut-on séparer les éléments énumérés uniquement par des virgules ou encore par la conjonction de coordination « *et* » seulement ? En voici quelques pistes de réflexions qui nous ont semblé les plus pertinentes à commenter. Quant à l'expression « *j'ai mis la virgule dans la L2 car c'est la condition* », nous avons considéré que par « *condition* » l'apprenant voulait dire « *coordination* » ; par déduction qui nous renvoie au contexte dans lequel nous nous retrouvons (leur camarade ont utilisé le mot : *coordination*).

Le tableau 7, à son tour, nous révèle d'autres représentations de la virgule comme moyen de séparation entre les éléments de phrase.

¹⁵⁸ NARJOUX, C. (2014), op. cit., p. 44.

¹⁵⁹ Ibid., p.45.

¹⁶⁰ CHARTRAND, S-G. (2010a), op.cit.,

Fréquence en %	les représentations des apprenants par rapport à l'emploi de la virgule comme moyen de séparation entre les éléments de la phrase
15	<ul style="list-style-type: none"> - pour séparer la phrase - pour séparer entre les verbes - pour séparer entre les informations - j'ai mis la phrase et le complément - parce qu'il y a deux phrases ou trois suivies

Tableau 7 : Justifications qui ont trait au détachement entre les éléments de la phrase

Encore une fois, un faible pourcentage justifiant une fonction aussi importante de la virgule, qui est "un élément de séparation". Toutefois les perceptions données semblent être confuses. Ce que nous avons porté dans le tableau 7 comme expressions données par les apprenants, témoignent des acquis "en état de désordre". Le fait d'attribuer à la virgule différents cas de séparation donnés, à notre sens, au hasard : *séparer entre les verbes - séparer entre les informations - séparer entre la phrase et le complément*. Nous pensons que leurs connaissances ne sont pas stables et qu'elles ont été données dans des situations d'enseignement très brèves, ou du moins, l'acquisition d'un tel savoir n'a pas été vérifiée : « *le problème de complexité des contenus à enseigner : les fonctions de la virgule sont multiples et toutes ses occurrences ne révèlent pas de l'application de règles stables.* »¹⁶¹

En outre, les expressions données dans le tableau 8, font l'objet d'une prise de conscience de la part des apprenants, quoique le pourcentage en question ne dépasse pas les 9%.

Fréquence en %	les représentations des apprenants par rapport à l'emploi de la virgule comme moyen de compréhension
9	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai mis virgule après « racine » car il y a le même sens - parce que l'information est terminée - pour comprendre la phrase

Tableau 8 : Les représentations relatives à la saisie du sens.

¹⁶¹ LEMAITRE, B. (1995), op.cit., p.182.

Nous considérons, qu'une telle perception, celle d'attribuer à la virgule un caractère de faciliter la compréhension, reste à encourager. Par ailleurs d'autres perceptions méritent d'être vérifiées :

- J'ai mis une virgule car « l'idée est terminée » au lieu de dire « parce que l'information est terminée ».

- J'ai mis une virgule car « le sens de la phrase n'est pas encore terminé » au lieu de dire « J'ai mis la virgule après racine car il y a le même sens ».

Le tableau 9, ci-dessous, représente les expressions relatives à l'emploi de la virgule comme élément grammatical.

Fréquence en %	les représentations des apprenants par rapport à l'emploi de la virgule comme élément grammatical
16	<ul style="list-style-type: none"> - On met la virgule pour couper la phrase principale de la phrase subordonnée car elle est longue. - On met la virgule pour couper le complément d'objet directe et la phrase principale. - il y a un indicateur de temps au début - il y a un sujet au début(en été) - il y a (en été) avant - la virgule parce qu'il y a un connecteur chronologique - la virgule parce qu'il y a un C.C.T

Tableau 9 : Les représentations relatives aux connaissances grammaticales.

Dans le sens d'une restriction de la variété des usages et des fonctions de la virgule à laquelle l'apprenant est confronté ; le tableau 9, met en évidence deux réalités, à savoir :

- La virgule joue un rôle incontournable dans une phrase longue. Il faut la couper.
- La virgule sépare un élément mis en début de phrase.

Si la première réalité s'avère une évidence pour les apprenants vu qu'il s'agit d'une connaissance fondamentale que la quasi-totalité des enseignants évoque machinalement ; la deuxième réalité n'en est pas de même. D'après ce qui a été donné comme justifications, laisse penser que, si les apprenants arrivent à détacher le

complément circonstanciel de temps "en été" c'est parce qu'ils le font par habitude. Nous n'avons pas rencontré dans leurs justifications des connaissances déclaratives fondées du genre :

- le complément circonstanciel du temps est placé au début de la phrase, donc la virgule se place tout de suite après pour le séparer de la proposition principale qui la précède.

- « en été » est un complément de phrase, il est déplaçable, cependant lorsqu'il est placé au début de la phrase, on doit l'isoler par une virgule.

Ce que nous allons examiner en dernier lieu, ce sont les représentations des apprenants fondées sur des connaissances erronées, quant à l'emploi de la virgule. Le tableau 10 en résume quelques-unes.

Fréquence en %	les représentations des apprenants par rapport à l'emploi de la virgule liées à des connaissances erronées
48	<ul style="list-style-type: none"> - parce qu'il y a un argument - parce que la forme passive - la virgule parce que présence d'exemple - pour séparer le verbe et le C.O.D - la virgule parce que la phrase est complète et le point parce que le paragraphe est fini

Tableau 10 : Les représentations relatives à des connaissances erronées.

La plus grande proportion des représentations des apprenants semble être liée à des connaissances erronées. Un pourcentage de 48%, confirme les hypothèses émises en analysant les tableaux qui précèdent. Les justifications quoiqu'elles découlent parfois de fondements théoriques, elles sont cependant mal conçues, peu précises, voire même confuses et erronées.

Citons cas par cas les représentations citées dans le tableau 10, en vue de les discuter :

- « *parce qu'il y a un argument* » ; nous revoie en quelque sorte à l'hypothèse de "l'habitude" que nous avons émis auparavant. Les apprenants sont habitués à détacher les éléments qui se placent en début de phrase, les arguments sont détachés par des

connecteurs introducteurs d'arguments grâce à des virgules. Et par analogie, ils ont détaché « en été ».

- « *la virgule parce que présence d'exemple* » ; souvent la virgule substitue les deux points qui semblent être un signe spécifique au dialogue. Les deux points annoncent une illustration, par manque de précision, les apprenants pensent que c'est la virgule qui annonce l'exemple.

- « *pour séparer le verbe et le C.O.D* ». Faute de règles d'emploi et de l'abstention d'explication suffisante quant à l'usage de la ponctuation qui prennent en considération aussi bien l'usage à bon escient de ce signe délicat ainsi que les emplois fautifs voire interdits . Les apprenants ne sauront songer autrement « *L'absence d'explications et de stratégies didactiques, du moins en ce qui concerne les signes les plus fréquents comme le point et la virgule, peut s'expliquer par un double problème : la complexité des contenus à enseigner et l'absence des connaissances grammaticales.*»¹⁶² Celles qui peuvent se référer aux concepts de sujet/verbe /complément pour distinguer les proportions textuelles inférieures à la phrase (groupes de mots, propositions...).

¹⁶² LEMAITRE, B. (1995), op.cit.,

Conclusion

L'acquisition des compétences langagières aussi bien à l'oral qu'à l'écrit constitue l'une des finalités des programmes d'enseignement du français langue étrangère destinés aux apprenants du cycle moyen.

À l'écrit, l'apprenant sera capable de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif et un passage dialogué. Par ailleurs, selon les témoignages des enseignants de ce cycle, parmi les erreurs les plus fréquentes rencontrées dans les productions écrites de leurs apprenants résident en l'absence des structures syntaxiques : un emploi peu fréquent et/ou mal régulé de la virgule.

L'enquête que nous avons pu mener au cycle moyen, avait pour objectif de découvrir une appropriation des fonctions de certains signes de ponctuation, notamment la virgule en contiguïté avec un enseignement de la syntaxe de la phrase.

Les observations de classes que nous avons effectuées, en se rendant dans des classes appartenant à différents niveaux du cycle moyen de la ville de Sidi Bel Abbes(Algérie), nous ont permis de déceler une défaillance par rapport à un enseignement en faveur de la fonction syntaxique de la virgule dans la phrase. *«La maîtrise de ce signe, si utile, viendra avec la compréhension du fonctionnement de la langue écrite, progressivement »*¹⁶³

Construire des compétences rédactionnelles ne peut guère s'emparer d'un enseignement au profit du rôle que peut jouer un signe de ponctuation dans la phrase, notamment celui de la virgule. *« Dans la perspective du développement des compétences rédactionnelles, il vaut mieux enseigner les règles d'emploi de la virgule en même temps que celles de la syntaxe [...] »*¹⁶⁴

En dépit de l'absence d'un enseignement explicite de la fonction syntaxique de la ponctuation , l'enseignant peut procéder à une analyse pré-pédagogique de son texte support, en préparant son cours, sur les constituants de la phrase. Cependant, il doit jumeler son regard sur le concept « phrase » en associant l'entité graphique à l'entité syntaxique (V. Paolacci et N. Rossi-Gensane, 2014 :124).Tout en étant une composante

¹⁶³ CHARTRAND, S.-G. (2010a), op. cit.,

¹⁶⁴ CHARTRAND, S.-G. (2010b), op. cit.,

linguistique, la grammaire ne peut fonctionner sans une mise en place d'une situation de communication, d'où la nécessité d'un document déclencheur, un document de départ qui doit être analysé rigoureusement pour répondre à la fois aux besoins des apprenants, à leur profil ainsi qu'aux objectifs et aux compétences visés. « *L'enseignant doit faire preuve de prudence et de rigueur dans le choix des outils qu'il sélectionne pour planifier et disposer son enseignement [...] »*¹⁶⁵

La phase de conceptualisation demeure un moment incontournable dans le processus d'apprentissage lié à la construction de connaissances grammaticales. Les représentations étudiées et analysées ont dévoilé un écart entre ce qui est conçu et ce qui devrait être conçu. La conceptualisation permet à l'apprenant de découvrir par lui-même le fonctionnement de la langue selon l'approche par compétences, à condition qu'il soit doté d'un savoir suffisant en matière de normes, de règles d'emploi et de fonctionnement.

Il n'est pas recommandable de traiter le problème de compétences démarcatives à la phase post-rédactionnelle, quoiqu'il soit possible d'en faire des remédiations. En effet, Il est souhaitable d'entreprendre, éventuellement, une étude qui a pour but la mise en place d'un dispositif d'enseignement d'une grammaire pédagogique du français, traitant de la fonction syntaxique de différents signes de ponctuation, allant de la systématisation jusqu'à la conceptualisation.

¹⁶⁵ DUFOUR, M.-P. & CHARTRAND, S.-G. (2014), op.cit., p.97.

PARTIE TROISIÈME :
DES VOIES PROMETTEUSES
POUR L'ENSEIGNEMENT
DE LA PONCTUATION AUX CYCLES
PRIMAIRE ET MOYEN

**CHAPITRE PREMIER : CONCEPTION
D'UNE SEQUENCE POUR UN
ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET
PROGRESSIF DE LA PONCTUATION :
LE CAS DE LA VIRGULE**

*Il serait temps de clarifier aussi la réflexion didactique pour aboutir à des choix raisonnés se fondant sur les caractéristiques des contenus à enseigner*¹⁶⁶

Introduction

La maîtrise de la langue française, en tant que langue étrangère, au cycle primaire et au cycle moyen- cycles des approfondissements de savoirs- constitue une compétence fondamentale que les apprenants sont appelés à acquérir, principalement par le biais de la production d'écrits. L'une des priorités fondamentales de l'école algérienne est de donner aux apprenants l'envie et la capacité d'écrire. Une fois cet objectif atteint, on pourra s'attacher à la norme. Parler des erreurs repérables dans les écrits de ces scripteurs novices, suppose mettre la « charrue avant les bœufs ». Faut-il s'acharner devant un tas d'erreurs de nature hétérogènes de la part de ces jeunes scripteurs : construction de phrases, cohérence du texte, vocabulaire, orthographe... ? Ou bien se demander, tout de même, quels postulats didactiques a-t-on emprunté pour assurer l'acquisition des connaissances ? Pourquoi tant de réformes du système éducatif, si l'on est sûr de l'efficacité de la démarche empruntée ? Est-ce un problème de public visé ? On dit souvent que les apprenants d'autrefois étaient nettement meilleurs, ceux d'aujourd'hui ne sont pas motivés et par conséquent ils fournissent moins d'efforts. A-t-on donné à l'apprenant une autonomie d'écriture ? Faisons- nous, en tant qu'enseignants(es), la différence entre corriger et évaluer ? Corriger, nous même quelques erreurs notamment celles « de ponctuation » sur les copies des apprenants, ne reflète-t-il pas des préjugés, du genre ce n'est pas grave, l'enseignant embellit la production avec quelques accessoires, au lieu d'attirer l'attention par des annotations sémiotiquement signifiantes ?

C'est ainsi que nous avons voulu, dans ce chapitre, aborder les choses autrement. Parler de traitement de compétences démarcatives ne convient pas, à notre sens, à faire des exercices de remédiations lors du compte-rendu de la production écrite ; jugée dans la plupart des cas, « secondaire », c'est-à-dire, parlé de la ponctuation quand « le temps le permet ». Ce que nous avons entrepris durant nos enquêtes de

¹⁶⁶ LEMAITRE, B. (1995). « La ponctuation : Un savoir enseignable ? Enseigné ? ». *Spirale-Revue de recherche en éducation*, n°15, p.190.

terrain au cycle primaire et au cycle moyen nous donne, une entière assurance, que le traitement doit se faire à des niveaux bien plus antérieurs à celui du compte rendu de la production écrite. À partir de ce postulat, on peut dire que l'évaluation des écrits doit être formative et différenciée. D'après les lectures que nous avons effectuées dans ce domaine, et les travaux de recherches que nous avons pu consulter et étudier, notamment les plus récents, nous proposons une contribution relative à un enseignement de la ponctuation avec une nouvelle façon de voir et une nouvelle façon de faire. Pour une langue étrangère, il est encore tôt de pouvoir parler de stratégies d'apprentissage. Notre contribution va toucher le matériel pédagogique, les stratégies d'enseignement (quelle grammaire à enseigner pour la maîtrise de la ponctuation), les consignes et les annotations des enseignants comme une intention réelle pour mieux évaluer, et enfin l'étape de la révision comme un espace de réécriture et de remédiation.

I - En l'absence de livres de grammaire, qu'y a-t-il lieu de faire ?

En l'absence de livres de grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère pour les trois paliers (école, collège, lycée) ; le manuel scolaire se veut l'outil d'apprentissage par excellence. L'apprenant se réfère aussi bien au cours magistral donné par son enseignant, qu'aux connaissances données par son « unique » manuel. *« Te voilà en 5^{ème} AP avec un nouveau manuel scolaire. Il te permettra de consolider ce que tu as appris en 4^{ème} A.P. et d'aller vers de nouvelles découvertes. Dans ce manuel, tu vas trouver des projets d'écritures que tu réaliseras grâce à une démarche cohérente et progressive ».*¹⁶⁷

Ce sont les propos des auteurs adressés aux utilisateurs du manuel (les apprenants de 5^{ème} AP). Nous voyons bien que l'objectif visé est la compétence de l'écrit bien qu'il s'agit d'un livre de lecture (lecture/écriture). Les activités de langue (grammaire, orthographe, conjugaison) sont regroupées, présentées de telle manière à permettre d'y revenir à chaque fois que c'est nécessaire de comprendre ou produire un texte. Dans ce même manuel, la phase de conceptualisation est indiquée comme prérogative de cet outil : *« des activités de fonctionnement de la langue qui te donneront l'occasion de découvrir la langue à travers des règles simples. »*¹⁶⁸. En parlant justement « de règles simples », nous avons montré au cours de notre étude qu'un enseignement simplifié en matière de grammaire de ponctuation, est plutôt lacunaire.

I.1 Contribution pour une nouvelle perception didactique

Plusieurs chercheurs affirment que le manuel scolaire est un écrit didactique à la fois conçu pour l'élève et le professeur. Il est modélisé par les programmes institutionnels, et il possède différentes fonctions qui font de lui le seul détenteur d'un discours bien particulier dans le domaine scolaire. En allant de ce principe, nous proposons, dans ce qui suit, une contribution pour une nouvelle perception didactique quant à l'enseignement/apprentissage de la ponctuation qui prend en considération le facteur d'une élaboration progressive et pensée qui peut s'articuler d'année en année et

¹⁶⁷ LAMINE. S, SACIA. F, NAFISSA.A, FOUZIA. N & MOHAMED.N. (2010). *Mon livre de français de 5^{ème} A.P.*, p. 3.

¹⁶⁸ Ibid., p. 3.

de cycle en cycle. Suite aux nombreuses recherches que nous avons pu consulter et étudier, nous déterminerons notre contribution selon deux axes à savoir :

- quelle conception pour les contenus ;
- quelle caractérisation du système de la ponctuation.

I.2 Pour une nouvelle conception des contenus

Comme nous l'avons noté dans la phase d'analyse des trois manuels scolaires du cycle primaire, la ponctuation est abordée dans un cours d'orthographe « j'apprends... en orthographe » limitant un domaine d'apprentissage très complexe, celui de savoir utiliser correctement la ponctuation, en un répertoire restreint de signes de ponctuation. En l'absence de livres de grammaire destinés à l'enseignement du français langue étrangères, nous préconisons la mise en place d'un dispositif d'enseignement de la ponctuation qui pourrait s'élaborer soit en séance (comme outil linguistique), soit en séquences didactique qui visent à transférer les connaissances déclaratives en connaissances procédurales.

Les manuels les plus récents cherchent à faire précéder l'exposé des définitions et des règles d'une phase de construction active de notion J-C. CHABANNE (1998 :225). Il s'agit, avant tout, d'apprendre un savoir sur la ponctuation présenté comme prédéfini sous la forme de définition et de règles d'usage. Un inventaire des signes de ponctuation qui devrait être présenté pour les apprenants de 3^{ème} A.P. pourrait être en liste d'une dizaine de signes qui constituent le noyau du système de ponctuation. Il faudrait répartir ces signes en trois ensembles fonctionnels :

- les marques de fin de phrases (les points déclaratifs, interrogatifs et exclamatifs <. ? !>) ;
- les marques de segmentation interne de phrases (la virgule et le point-virgule <, ;>) ;
- les marques du discours rapporté les guillemets < « » >.

En 4^{ème} A.P. cette liste pourrait être complétée par les tirets <-> qui ont une fonction de changer l'interlocuteur dans un dialogue et par les deux-points < : > qui annoncent, dans un discours direct, les guillemets < « »> ou bien une explication ou une énumération.

Dans la même année l'apprenant peut découvrir encore deux autres signes : les parenthèses < () > et les trois points de suspension < ...> mais cette fois-ci en séance de

lecture (comme forme de l'oralité) avant de procéder à une transposition de savoirs comme trace de l'écrit.

En 5^{ème} A.P., la progression d'enseignement en matière de ponctuation devrait se poursuivre comme prescription ministérielle et dans les contenus des manuels scolaires pour cibler la ponctuation des mots, à commencer par la majuscule des noms propres à mettre en opposition avec la majuscule de la phrase ; l'apostrophe <'>, le trait d'union <-> et aussi l'espace ou " le blanc" qui sépare les mots. Selon les psycholinguistes entre autres (M. Fayol : 1989) confirment que l'acquisition de la ponctuation devrait se faire progressivement chez les apprenants du primaire par la mise en place progressif du système de ponctuation. Ces apprenants seront censés mémoriser puis appliquer les règles de manière réursive. Cependant *il ne suffit pas de pouvoir réciter une règle pour être capable de l'employer correctement, avec la bonne démarche et dans le contexte approprié* (G. Jarno-El Hilali: 2014) ; pour ce faire, S-G. Chartrand (1995) préconise une démarche inductive qu'elle nomme la démarche active de découverte qui fait appel à des habiletés cognitives fondamentales comme observer, manipuler et identifier les caractéristiques communes.

I.3 Pour une nouvelle caractérisation des signes

Comme nous l'avons vu dans la première partie de cette thèse (partie des fondements théoriques), la ponctuation a fait l'objet de plusieurs définitions. À unanimité, ses signes revêtent la description d'un système plurifonctionnel. En didactique des langues, plus précisément, en didactique du français, avec quel caractère devrait-on enseigner les signes de ponctuation ? N. Catach (1980 : 21) évoque le terme de « *ponctème* » qu'elle attribue au signe de ponctuation : « *le ponctème, unité à deux faces, constituée par le signe matériel et sa fonction* »¹⁶⁹. Nous avons choisi de présenter une définition quoiqu'elle est « ancienne » de N. Catach parce qu'il s'agit d'une référence incontournable dans le domaine de la ponctuation ; et nous l'avons comparé à une définition plus récente de J. Rault (2014 :12) : « *Le signe de ponctuation est un véritable signe linguistique, doté d'un signifiant (graphique et sans*

¹⁶⁹ CATACH. N. (1980), op. cit., p. 21.

*correspondant phonémique), et d'un signifié, stable et unique, soit une valeur en langue à partir de laquelle se réaliserait l'infinité des interprétations discursives*¹⁷⁰. »

Nous pouvons constater que, quoi qu'il s'agisse de deux points de vue présentés dans une dimension diachronique, le principe est le même, la valeur du signe de ponctuation réside dans sa fonction. Selon J. Rault, il est temps de passer, d'une didactique de l'écrit plus spécifique, à une démarche descriptive et explicative.

I.3.1 L'inventaire des signes de ponctuation dans les manuels scolaires

En vue d'un enseignement explicite, complémentaire et progressif de la ponctuation, une mise en place d'une stratégie d'enseignement étudiée et raisonnée est plus que nécessaire. D. Bessonnat (1991), didacticien du français, avait affirmé que l'apprentissage de la ponctuation soit laissé implicite, l'école ne jouant pas un grand rôle (ni un rôle adéquat) dans cet apprentissage. Partant d'un tel constat, nous avons rassemblé ce que devrait être l'école pour justement combler un tel déficit.

I.3.2 Selon J-C. Chabanne

En se basant sur une étude comparative de plusieurs manuels scolaires, notamment de la grammaire, J-C. Chabanne tient à signaler que la théorie scolaire de la ponctuation fournit des informations très sommatives et insuffisantes par rapport à la complexité des problèmes de rédaction. L'auteur préconise que l'inventaire des signes de ponctuation à l'école primaire ; devrait prendre en considération la ponctuation du texte, de la phrase, et aussi du mot. Cependant, l'auteur remet en cause ce qu'il appelle « une nomenclature minimale », centrée sur une liste de six ponctèmes regroupés en trois ensembles fonctionnels qui constituent le noyau du système de la ponctuation à savoir :

- Les marques de fin de phrases (les points déclaratifs, interrogatifs et exclamatifs <. ? !>).
- Les marques de segmentation interne de la phrase (la virgule et le point-virgule <, ;>).
- Les marques du discours rapporté les guillemets <« »>.

¹⁷⁰ RAULT.J. (2014). « La ponctuation : problématiques linguistiques ». *Le français aujourd'hui*, n°187, p.12.

Par ailleurs, J-C. Chabanne (1998) met l'accent sur le savoir donné à propos des marques du discours rapporté, en précisant qu'il soit symbolisé par certains manuels, uniquement, par la présence des guillemets ; tandis que pour d'autres manuels, ils y intègrent comme définition la présence des tirets <-> et des deux points < : >. Il pense que le fait d'attribuer aux tirets une fonction dialogique n'est pas suffisant. Au primaire, l'apprenant doit prendre conscience de la plurifonctionnalité de ce système complexe qui est la ponctuation ; en signalant que les tirets ont aussi un autre rôle à jouer, ils peuvent substituer les parenthèses. Parallèlement aux deux points, qui ont aussi un autre rôle à jouer, en plus de leur fonction dans le dialogue : annoncer l'ouverture des phrases ; ils peuvent annoncer une explication ou une énumération. J-C. Chabanne s'interroge sur le fait que les trois points de suspension soient cités en seconde dimension : *d'autres signes tels que les trois points de suspension*, sans pour autant signaler leur fonction.

Le didacticien de la langue française préconise de mettre en regard la ponctuation du mot avec la ponctuation de la phrase. Il ressort de ses analyses que seule la majuscule des mots propres qui dominant dans la quasi-totalité des ouvrages consultés, au détriment de la majuscule de la phrase. En définitive, il critique le fait que l'apostrophe et le trait d'union soient traités avec l'orthographe lexical ; l'espace est quasiment absent, selon lui, de la grammaire scolaire et la grammaire traditionnelle et pourtant, dit-il, il s'agit d'un élément fondamental d'une définition graphique du mot.

Ce que nous partageons avec J-C. Chabanne, c'est-à-dire, ce qui convient le plus à un enseignement / apprentissage du français langue étrangère au primaire, c'est bien le fait, de ne pas limiter le nombre de signes à employer, ni même la position de ces signes qui soit indiquée dans la plus part des exercices. Notant bien que la liste proposée, dans les exercices, est souvent fermée et ne laisse pas aux apprenants l'opportunité d'opérer des choix différents pour pouvoir, ensuite, les comparer. J-C. Chabanne préconise que ce genre d'exercices présente deux versions, différemment ponctuées, d'un même texte.

I.3.3 Selon B. Lemaître

En partant de l'analyse de 42 manuels du primaire, affirme et confirme la difficile transmission de savoirs de base qui reste, selon elle, flous et peu structurés. En évoquant la notion de la norme dans les manuels mettant " le noyau dur " des règles stables, a fini par perdre sa consistance dès lors qu'on ne se réfère plus seulement aux

quelques exemples de base proposés par les grammaires, lesquels occultent le grand nombre des cas problématiques. B. Lemaître (1995) remet en question une optimisation éventuelle du système de ponctuation qui cherche et tente de satisfaire les emplois des divers signes qui seraient étudiés de façon à satisfaire les exigences de clarté, de lisibilité et d'économie, sans pour autant perdre de leurs valeurs sémantiques et énonciatives. Tout comme J-C. Chabanne, B. Lemaître critique aussi le fait que l'inventaire de signes soit restreint en vue de le simplifier : «*les inventaires qui s'accompagnent de définitions ou règles- fort brèves et approximatives, sont la plupart du temps peu structurés : les signes sont en quelques sortes cités en blocs et dans le désordre* »¹⁷¹. En outre, elle suppose que dans certains cas, le nombre restreint de signes permettrait de réduire certaines redondances :

Le nombre restreint de signes ne permettrait jamais, bien sûr, d'atteindre une relation biunivoque signe/fonction, mais il s'agirait de réduire les redondances inutiles et aussi les ambiguïtés en spécialisant peut-être davantage les emplois des signes, et surtout en étudiant leurs possibilités de combinaisons fonctionnelles.¹⁷²

Mettant l'école au centre de ses fonctions et de ses prérogatives, B. Lemaître lui attribue le devoir de répondre à de multiples questions concernant le choix de signes, la progression dans les apprentissages, le choix des repères (syntaxique, sens, intonation), les stratégies d'enseignements et la formulation même des contenus à transmettre en fonction de l'âge des sujets, de leurs savoirs et savoirs faire, de leurs compétences métalinguistiques et objectifs propres aux différents degrés scolaires précise - t- elle. En somme, B. Lemaître conseille les concepteurs de programmes et de manuels, de compenser le caractère approximatif de la formulation de savoirs en matière de ponctuation par un plus grand nombre d'exemples et l'ajout de commentaires simples dans l'attente d'une didactique qui reste, selon elle, à construire. Ceci, dit-elle, afin de répondre aux questions fondamentales : quels signes enseigner ? À quel niveau ? Comment et en quelle occasion ? Jusqu'à quel degré de maîtrise ? B. Lemaître n'hésite pas aussi vers la fin de son étude sur les manuels scolaire de tirer l'alarme sur les choix des exercices qui, a priori, sont sélectionnés pour assurer les premiers apprentissages ; mais qui ne mesurent, malheureusement pas à quel point les jeunes apprenants peuvent

¹⁷¹ LEMAITRE, B. (1995). « La ponctuation : Un savoir enseignable ? Enseigné ? ». *Spirale-Revue de recherche en éducation*, n°15, p. 184.

¹⁷² Ibid, p. 174.

se construire des représentations à la fois fortes et errées des signes de ponctuation et de leurs règles de placement.

Reste à préciser que ce qui nous a le plus convaincu, dans l'analyse de B. Lemaître, c'est le fait de miser sur la multitude et la variété des exemples en vue d'un enseignement suffisant de la ponctuation. Aussi, des commentaires sur l'usage de ces signes de ponctuation peuvent aider l'apprenant à détecter, par lui-même, l'usage de ces signes entre une norme scolaire et les usages réels qu'il peut rencontrer dans des situations problèmes diverses. Nous souhaitons par la même occasion que la ponctuation soit reconnue, même pour un enseignement d'une langue étrangère, comme champ de savoir à part entière et que son apprentissage fait partie des objectifs des trois paliers.

I.3.4 Selon V. Paolacci

Suite à une dizaine d'années de recherches dans le domaine d'étude de la ponctuation, V. Paolacci, experte française de l'enseignement de la ponctuation, finit par affirmer que l'objet d'enseignement « ponctuation » est complexe car, dit-elle, la ponctuation est à la frontière de plusieurs champs : elle se situe entre oral et écrit, entre norme et usage et peut être abordée en production et en compréhension. De surcroît, en vue d'effectuer une étude descriptive et comparative des manuels scolaires en matière de ponctuation ; V. Paolacci a choisi de fonder son analyse sur, d'abord, des chapitres qui apparaissent explicitement relatif à la ponctuation dans les tables des matières des manuels ; ensuite, élaborer une grille qui prend en considération les critères suivants :

- La nature du corpus d'observation porté à l'attention de l'élève dans la phase initiale du chapitre : sont-ce un texte ou des phrases isolées ?
- Le contenu du « savoir à retenir ». Peut-on observer :
 - un catalogue des signes (quels sont les signes généralement cités ? quels sont les signes qui sont le plus souvent omis ?) ?
 - une nomenclature ordonnée et/ou hiérarchisée (selon quelle modalité ?), les fonctions des signes sont-elles précisées (et lesquelles) ?
- Les types d'exercices proposés : quelles sont les consignes présentes ? quelles sont celles privilégiées par les auteurs ? Des liens explicites sont-ils tissés avec les activités d'écriture et de lecture ?

Si nous avons choisi d'exposer une telle grille d'analyse des manuels scolaires par rapport à l'objet à enseigner qui est « la ponctuation », c'est parce que nous sommes convaincus de son efficacité pour une comparaison des contenus en prenant la perspective de l'articulation école/collège. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la deuxième partie de notre thèse, les manuels observés ne mesurent guère la qualité et la progression du savoir donné en matière de ponctuation, ce qui entraîne des redondances tel que, associer le plus souvent la ponctuation forte aux modalités de la phrase (la même leçon pour les types de phrases). Par ailleurs, V. Paolacci reproche aux auteurs des manuels observés de ne pas mettre en relation la ponctuation avec la notion de type d'écrit ; et de réduire la rédaction d'un texte à un nombre de phrases précis, et d'imposer par la même une liste fermée de signes à utiliser.

De façon générale, les signes de ponctuation sont plutôt présentés comme des énumérations de marques dont la seule structuration donnée par les auteurs des manuels observés serait leur place par rapport à la phrase (intra ou inter-phrastique). Les signes ne sont que rarement mis en lien les uns avec les autres et par conséquent la nature systémique du paradigme de la ponctuation n'est pas explicite.¹⁷³

De notre part, nous pensons que, pour un enseignement du français langue étrangère, le fait de cibler pour objectif : d'amener l'apprenant de la 5^{ème} A.P. à produire un texte d'une trentaine de mots (environ trois lignes), ne permet pas de vérifier ce que ces mêmes textes officiels visent comme composantes de compétences. À savoir :

- Produire un texte en fonction d'une situation de communication ;
- Assurer la présentation d'un écrit ;
- Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

Il convient, à notre sens, de ne pas limiter les compétences des apprenants en production. Si nous envisageons, bien sûr, une stratégie d'autonomie de l'écriture, il est plutôt recommandé de définir comme profil de sortie d'un apprenant de la 5^{ème} A.P. : *en expression écrite, l'apprenant sera capable de rédiger un court texte, articulé et cohérent sur des sujets relatifs à des situations de communications diverses*¹⁷⁴. Ce genre d'instruction met en exergue et les outils de langues qui aident à produire une langue correcte (orthographe, morphosyntaxe), et d'en veiller sur la cohérence du texte par le choix pertinent des articulateurs et l'usage à bon escient de différents signes de

¹⁷³ PAOLACCI, V. (2010a), op. cit., p.5.

¹⁷⁴ TARDIEU.C. (2008). La didactique des langues en 4 mots- clés : communication, culture, méthodologie, évaluation. Ellipses/édition. p.71.

punctuation (la punctuation d'un dialogue par exemple, peut en témoigner d'un savoir-faire de la part de l'apprenant). Devant une telle situation, il faudrait se décider sur la stratégie à emprunter. Comment juger les erreurs liées à l'apostrophe et au trait d'union, sont-elles considérées comme des erreurs relatives à la punctuation du mot ? Et dans ce cas, une stratégie d'enseignement signifiante de la punctuation est presque obligatoire (mettre l'accent sur la punctuation du mot, de la phrase et du texte). Ou peut-être, ces erreurs sont considérées comme faisant parti de l'orthographe lexicale et par conséquent, l'apprenant n'aurait pas l'occasion, peut-être, d'acquérir des connaissances sur ce qui est de « la punctuation du mot ».

Parler justement du dernier point, Quelles ressources vise-t-on pour améliorer sa production écrite ? Selon Ch. Puren et al¹⁷⁵, en vue d'analyser les préfaces des apprenants et même du professeur, en ce qui a trait à l'amélioration de l'écrit ; propose la vérification des critères suivants :

- La communication reproductrice : la langue est un objet d'entraînement par répétitions, application de modèles de transformation ou de règles, manipulation.

Nous avons choisi pour le cas de l'enseignement/ apprentissage de la punctuation, de citer comme exemple : des exercices qui servent à reprendre par écrit, des productions orales.

- La communication simulée : la langue est un objet d'entraînement dans des exercices imitant la communication authentique.

Nous avons choisi pour le cas de l'enseignement/apprentissage de la punctuation, de citer comme exemple : des activités de réécriture en simulation (le dialogue, l'interview...).

- La communication authentique : la langue est un outil d'expression personnelle.

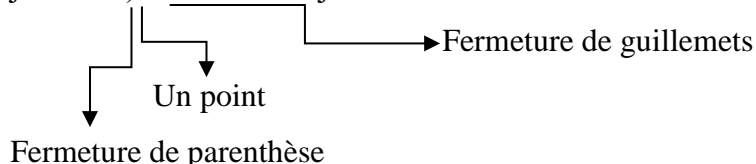
Pour ce dernier point, et toujours en corrélation avec notre objet à enseigner qui est la punctuation ; l'apprenant peut aussi bien s'exprimer librement tout en respectant

¹⁷⁵ PUREN.CH, BERTOCCHINI. P et COSTANZO. E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Ellipses/édition marketing S.A., p.125.

certaines normes d'usage. Citons à titre d'exemple les deux cas présentés comme lois d'absorption de C. Tournier¹⁷⁶ :

Il n'est pas interdit de trouver à la fin d'une phrase une séquence comprenant, dans quelque ordre que ce soit, une fermeture de parenthèses, un point et une fermeture de guillemets.

Exemple1 : Il disait toujours : « je ferai cela quand j'aurai le temps (et j'espère que je l'aurai). » IL ne l'eut jamais.



À l'inverse de l'exemple 1, il est interdit dans le cas qui suit de séparer, par des séparateurs multiples, le guillemet fermant avec la fin de la phrase.

Exemple 2 : Il demandait toujours : « Aurai-je le temps de tout dire ? » Il ne l'eut pas.

D'après ces lois dites d'absorption, quand une citation entre guillemets contient une phrase complète et que la phrase citante doit s'achever au même endroit, le point figure à l'intérieur des guillemets, achève la citation et assume seul les deux fonctions de fin de phrase.

II - La ponctuation comme composante linguistique

Circonscrire les apprentissages de la ponctuation impliqués dans des situations d'enseignement multiples, entre leçons d'orthographe et celles de grammaire, nécessite un dispositif particulier. Quel dispositif, est donc le mieux adapté pour un enseignement rigoureux et efficace de la ponctuation ?

Bien que certains linguistes aient sollicité l'étude de la ponctuation dans la dimension de l'orthographe, nous citons à titre d'exemple N. Catach et J.-P. Jaffré (jugés précurseurs dans le domaine de la ponctuation), ont établi même le lien qui puisse exister entre la maîtrise de l'orthographe et usage des signes de ponctuation. D'autres didacticiens et grammairiens, au contraire, optent pour «la terminologie grammaticale ». Ils pensent même que *l'orthographe est un chronophage de la*

¹⁷⁶ Les lois de Tournier sont citées en détail dans la première partie de cette thèse.

*grammaire en classe de français*¹⁷⁷. La ponctuation affirme-t-on est un sous-système de la langue et par conséquent, un sous-système de la grammaire. Malheureusement, ce sous-système est mal didactisé, et même enseigné d'une manière erratique. Par la même occasion, d'autres chercheurs pensent que les moyens d'enseignement actuels radicalisent encore cette thèse de la dépendance de l'étude de la grammaire eu égard à la production/réception textuelle sous forme de principe que « *les apprentissages réflexifs sont au service de l'activité langagière, et non l'inverse.* »¹⁷⁸ Ce qu'il faut enseigner, c'est plutôt, comment les connaissances grammaticales et lexicales interviennent dans le processus de l'écriture.

II.1 La grammaire active de découverte est-elle une solution pour apprendre à ponctuer ?

Nous avons exposé dans la deuxième partie de notre travail, les différents types d'enseignement de la grammaire de Français, fonctionnant, souvent par opposition (inductive/déductive). Selon le programme, l'instruction officielle, ou les besoins de la leçon, l'enseignant opère un choix sur un enseignement de grammaire adapté à la situation d'enseignement qu'on lui impose. Jusqu'à ces dernières années, où une nouvelle démarche en grammaire est née c'est la démarche active de découverte (DADD). Selon S-G. Chartrand (1996), didacticienne de français, il s'agit d'une authentique rénovation de l'enseignement qui implique directement l'apprenant dans la construction de ses connaissances. L'apprentissage se réalise alors à travers un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des apprenants. Allant d'une conviction presque fatale, Chartrand affirme que l'enseignement des règles de grammaire et des normes de la langue, au cours de la scolarité obligatoire, ne saurait garantir leur mise en application, c'est-à-dire leur mise en application lors de l'écriture ou lecture, en raison de plusieurs facteurs :

- **Insuffisance des connaissances déclaratives** : Les connaissances grammaticales nécessaires à la maîtrise des règles et des normes du français écrit sont à la fois déclaratives, procédurales et conditionnelles.

¹⁷⁷ DUFOUR, M-P. & CHARTRAND, S-G. (2014), op. cit., p. 98.

¹⁷⁸ BRONCKART, E-B. (2015). « La grammaire est-elle une compétence ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 191, p.42.

Pour passer du déclaratif au procédural, il faut que les connaissances et les stratégies acquises soient rigoureusement appliquées. Avec une pratique permanente de la part des enseignants et leurs apprenants, les automatismes se créeront. Cela demande du temps, des outils de révision adaptés, de la détermination et de la constance de la part des apprenants et de leurs enseignants.

- **Insuffisance des ouvrages de référence en grammaire :** Pour assurer la maîtrise d'un mécanisme syntaxique, il faut beaucoup plus qu'un enseignement de la grammaire qui implique des connaissances déclaratives, ou qu'une grammaire instrumentale traitant les problèmes au cas par cas en donnant des recettes pour les résoudre. Il est nécessaire que les apprenants acquièrent une compréhension des mécanismes syntaxiques de base pour arriver à une réelle maîtrise de la langue écrite, ce qui nécessite des ouvrages de référence. Ces mêmes ouvrages devraient à la fois répertorier les principales sources d'erreurs et en proposer un traitement efficace, et en même temps, expliquer le fonctionnement et les conditions d'emploi. Et pour ce faire une approche réflexive de la langue devrait être conçue à travers une mise en place d'une démarche active de découverte.

II.2 Qu'est-ce qu'une démarche active de découverte (DADD) ?

Selon S-G. Chartrand (1996), la démarche active de découverte en grammaire cherche à faire comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la langue. Elle fait appel aux capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des apprenants. Souvent associée à une démarche inductive, elle ne s'y réduit pas, car elle fait aussi appel au raisonnement déductif. La DADD permet aux apprenants de construire progressivement leurs connaissances grammaticales, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelle, à travers un processus qui emprunte plusieurs étapes. À savoir : l'observation du phénomène, la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses, la vérification des hypothèses, la formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures, la phase d'exercitation et en fin le réinvestissement contrôlé.

II.2.1 L'observation du phénomène

Réparti en petits groupes (la pédagogie du projet), les apprenants seront appelés à observer des phénomènes dans diverses tâches, qui leur seront proposées, tels que : regrouper les énoncés semblables, les classer en précisant les critères de classement choisis, les comparer à d'autres, en recueillir de nouveaux, etc. Ils noteront ensuite leurs observations et consignent leurs constats comme les questions qui sont apparues et pour lesquelles l'équipe n'a pas de réponses satisfaisantes. Les résultats de chaque groupe seront exposés devant les paires (confrontation des écrits), ou l'enseignant peut diriger une discussion dans ce sens et décider quelles questions seront explorées plus systématiquement et dans quel ordre. L'observation est menée sur un ensemble d'exemples appelé corpus. Un corpus peut être constitué de phrases d'apprenants, ou bien, préparé par l'enseignant, ou par la classe, en fonction de la complexité du problème à résoudre et des capacités des apprenants.

II.2.2 La manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses

Le fonctionnement d'un mécanisme de la langue française nécessite, en plus de l'observation des faits de cette dernière, des manipulations afin de comprendre son fonctionnement. Les apprenants seront appelés, dans des situations d'apprentissages diversifiés, d'effectuer des opérations syntaxiques simples (ajouter-soustraire-remplacer-déplacer) dans le but de modifier ces énoncés. Chose qui va pousser les apprenants à réagir vis-à-vis l'énoncé qui a subi de telles manipulations et en tirer, par la suite, les principales caractéristiques ou propriétés (connaissances procédurales). Les manipulations des exemples du corpus permettent de formuler des hypothèses descriptives ou explicatives sur le fonctionnement du phénomène, par exemple, le groupe prépositionnel complément de phrase est mobile, il nécessite d'être séparé par une virgule dans la phrase.

II.2.3 La vérification des hypothèses

Les hypothèses élaborées sont validées sur un autre corpus et, si elles s'avèrent généralisables, elles pourront prendre la forme de lois, de régularités ou de règles.

II.2.4 La formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures

Après étude entre les membres du groupe, les apprenants formulent avec leur propre conception la règle, loi ou régularité qui découle de cette étude. Ils comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres équipes. L'enseignant pourra intervenir pour des éventuelles formulations ou reformulations afin de rédiger avec plus de précision et de rigueur possible les lois, règles ou régularités découvertes. Il est recommandé, en guise de certitude, de vérifier ces dernières dans plusieurs ouvrages de référence. Ce que les apprenants constateront suite à cette comparaison, témoignera qu'un même phénomène, en grammaire, peut donner lieu à des descriptions linguistiques différentes.

II.2.5 Une phase d'exercitation

L'étape où l'apprenant sera mis en exercice, c'est-à-dire en pratique, est considérée comme étant une étape de transposition didactique. L'apprenant fera preuve d'un savoir-faire particulier. Les exercices auxquels il sera confronté doivent remplir le critère de graduation, allant des situations problèmes moins compliquées à d'autres plus compliquées. Cette phase est plus ou moins longue mais nécessaire pour consolider les nouvelles connaissances, les mettre à l'épreuve et développer des automatismes sur le plan du raisonnement ainsi que des procédures de résolution des problèmes. En voici une typologie de tâches allant des moins exigeantes cognitivement aux plus complexes :

- exercices de reconnaissance du phénomène grammatical : souligner, repérer, étiqueter, analyser, illustrer par un schéma ;
- exercices de reconnaissance du phénomène grammatical avec justification écrite des critères de reconnaissance ;
- exercices de construction de phrases en se servant de manipulations pour faire apparaître le fonctionnement du phénomène à l'étude ;
- exercices de correction de phrases ou de rédaction limitée (textes à trous) avec justification des changements apportés ;
- exercices de production de textes avec des consignes précises faisant intervenir la notion grammaticale à l'étude.

II.2.6 Le réinvestissement contrôlé

En lecture comme en écriture, l'apprenant devra porter une attention particulière à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier. C'est la phase de réinvestissement

contrôlé. L'enseignant peut mesurer ou évaluer le niveau de maîtrise de la question étudiée, il s'agit d'un processus d'évaluation appelé l'évaluation formative, et non pas une évaluation à un moment donné. Après un certain temps de mûrissement, l'enseignant pourra procéder à une évaluation sommative des apprentissages et d'en tirer les lacunes ou les limites de ses apprenants.

II.3 La DADD : expérimentation et résultats

G. Jarno-El Hilali (2014), intéressée depuis quelques années par l'importance accordée à la ponctuation dans les manuels de lecture au cours préparatoire, s'implique, dans cette recherche ayant pour objectif de tester les effets d'une approche d'enseignement et d'apprentissage de la ponctuation sur la compétence à ponctuer pour des élèves de l'école élémentaire, qui est la démarche active de découverte (DADD) ; pour pouvoir les comparer aux effets de la démarche traditionnelle d'enseignement. Partant d'une question de recherche fondamentale : est-ce que la démarche active de découverte permet d'améliorer les résultats des apprenants sur l'utilisation correcte de la ponctuation ? La chercheuse explique que la démarche de recherche empruntée s'appuie sur un plan expérimental qui s'articule autour de : un prétest-une situation intermédiaire mettant ou non en jeu la variable de cette étude- un posttest. Selon elle, le choix de ce plan n'est pas aléatoire, il permet de faire varier les éléments d'une situation prédéterminée et de mesurer les conséquences de ces variations. Son expérimentation a été réalisée avec un échantillon de cent vingt-et-un élèves, répartis en trois groupes (expérimental, témoin, contrôle). L'évaluation repose sur un texte de dictée, composé de 79 mots dont 16 signes de ponctuations, à savoir des signes pauxaux, des signes à valeurs « sémantiques et énonciatives » et des signes de phrases. Il est à noter que le processus d'évaluation a pris départ en mi-février jusqu'au mois de juin (environ cinq mois). Après analyse des résultats obtenus, et comparaison entre laquelle des démarches étaient plus efficaces (traditionnelle ou de découverte), G. Jarno-El Hilali, confirme que la démarche active de découverte est une approche efficace pour travailler la ponctuation en classe surtout si un climat propice à l'apprentissage est créé, dit-elle. Elle aboutit à la conviction suivante : « *cette pratique prometteuse en enseignement de*

*la ponctuation peut permettre de développer chez les élèves leur habileté à raisonner et, surtout, le réflexe de se questionner. »*¹⁷⁹

II.4 La démarche active de découverte a-t-elle des limites ?

Cette nouvelle approche d'enseignement de la grammaire présente, elle aussi certaines limites, le plus voyant provient de ses exigences : elle demande beaucoup de temps. C'est d'ailleurs le principale reproche que la plus part des enseignants et responsables de l'enseignement du français lui font. Cette démarche a un autre reproche, elle fait appel à l'intuition et à l'expérience de la langue que l'apprenant possède et sur laquelle il peut s'appuyer pour élaborer ses hypothèses. Aussi, il est à noter que cette démarche demande une préparation sérieuse de la part des enseignants, et une maîtrise de connaissances grammaticales assez développées. Cependant, S-G. Chartrand pense qu'avec toutes ces reproches, la démarche active de découverte, reste accessible à condition que ces enseignants acceptent de changer leurs attitudes : « *ne faudrait-il pas admettre que notre savoir est limité, souvent inconsistant et partager avec nos élèves, nos doutes et nos questions ?* »¹⁸⁰

III - La ponctuation de la phrase : quelles approches à enseigner ?

L'état des lieux de nos milieux scolaires a permis de rendre compte de la place que revêt la ponctuation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. En plus d'un inventaire limité des signes de ponctuation, aucun enseignement explicite et progressif, n'a été repéré. Et pourtant, bien des cours impliquent le rôle des signes de ponctuation. Pourquoi continue-t-on à procéder à un enseignement implicite ? Les types de phrases, les constituants de la phrase simple et complexe, la juxtaposition, l'énumération, le discours rapporté et discours directe, etc. Ce sont des leçons parmi d'autres qui nécessitent des connaissances déclaratives et procédurales en matière de ponctuation.

¹⁷⁹ JARNO-EL HILALI, G. (2014). « Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire ». *Le français aujourd'hui*, n° 187, p.111.

¹⁸⁰ CHARTRAND, S-G. (1995). « Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte ». *Québec français*, n° 99, p.15.

V. Paolacci (2014) experte dans l'enseignement de la ponctuation (cinq ans de recherche dans ce domaine) a fini par évoquer cette notion de phrase graphique, et soulève la problématique suivante : quels regards sur la phrase ? Entité graphique ou unité syntaxique ? Simple aide à la lecture, ou également aide à l'écriture et à la révision ? Grâce à une expérimentation sur les écrits des élèves, elle a pu identifier trois types de scripteurs selon trois critères de leur appréciation des compétences rédactionnelles :

- la phrase graphique (marquée par le couple majuscule/point) comprend plusieurs phrases syntaxiques ;
- la phrase graphique coïncide avec la phrase syntaxique ;
- la phrase graphique est comprise dans la phrase syntaxique.

Elle finit son analyse par prouver *qu'il est possible de passer d'une segmentation de réception (autour de la phrase « graphique ») à une segmentation de production (autour de la phrase « syntaxique »), au sein d'une didactique de l'écriture.*¹⁸¹

Non loin de ce raisonnement, C. Narjoux (2014 : 39), enseignante de grammaire et de stylistique à la Sorbonne, s'intéresse aussi à l'usage de la ponctuation des écrivains contemporains, pense que certains signes spécifiques à la phrase, permettent de délimiter des groupes de mots et de les organiser dans la phrase (rôle intraphrastique); ou entre deux phrases (rôle interphrastique). Pour l'emploi de la virgule, elle précise : *« La virgule peut avoir une fonction énonciative marquée, mais sa première fonction relève de l'organisation générale de la phrases et de la proposition »*. J. Drillon (1991), dans son traité de la ponctuation française, dénombre cent quarante cas d'emploi à la virgule (seulement à la virgule). Alors, pour quelle raison en priver l'apprenant de quelques-unes, jugées nécessaires, pour produire des textes normés du point de vue cohérence et cohésion ? Selon, bien sûr, son âge et son niveau scolaire. Parmi les compétences ciblées dans les cycles d'approfondissements (primaire et collège), en aucun cas, les compétences démarcatives n'ont été évoquées. Une stratégie d'enseignement s'impose, quant à l'enseignement de la fonction syntaxique de la virgule, plusieurs d'entre elles, devraient être enseignées : la virgule dans la coordination- la virgule dans la subordination- la virgule exprimant des rapports logiques implicites (la juxtaposition),...

¹⁸¹ PAOLACCI, V., ROSSI-GENSANE, N. (2014), op. cit., p. 124.

III.1 Les annotations : quel impact sur les apprentissages ?

Selon C. Simard (1999 : 35), *l'annotation fait partie de ce discours méta textuel qui aide le scripteur apprenant à bien mener son processus d'écriture.*¹⁸² L'annotation ne peut être indépendante de la correction, ni même cette dernière de l'évaluation. Bien que le but fondamental des corrections soit de faire progresser les performances des apprenants dans ce qu'ils produisent (notamment en production écrite), et non de leur attribuer une note.

Corriger les écrits revient à élaborer des rectifications dans les textes de façon à ce qu'ils répondent aux normes du français ; normes orthographiques, grammaticales, syntaxiques, textuelles... On parle aussi de révision des textes. Par conséquent, la correction est un travail laborieux, l'écriture posant beaucoup de problèmes aux apprenants.¹⁸³

Quant à l'évaluation, elle consiste à faire le point, périodiquement, sur les connaissances et les lacunes de chaque apprenant. C'est ce qu'on appelle l'évaluation sommative. Elle est souvent accompagnée de notes. Tout au long des apprentissages, l'enseignant prend des informations, des écrits de ses apprenants, pour les aider à progresser. Il cherche à analyser les erreurs, à en déceler l'origine, pour ajuster son action pédagogique. Cet acte pédagogique est considéré comme un moment dans lequel s'établit une relation individuelle entre l'élève producteur de la copie et l'enseignant évaluateur. Il s'agit alors d'une évaluation formative. D'autre part, l'enseignant ne manque pas d'impliquer l'apprenant dans son évaluation pour qu'il ait conscience de ses difficultés. On parle alors de l'auto-évaluation. En corrigeant les productions de leurs apprenants, les enseignants portent habituellement des remarques ou des commentaires en plus de certains signes (le code de correction) traduisant leur évaluation. Ces annotations, à travers lesquelles les enseignants indiquent les mots ou les expressions fautives, révèlent d'une tradition pédagogique qui demeure implanté dans toutes les pratiques d'enseignement. Néanmoins, l'apprenant ne doit pas être jugé pour un enseignement qu'il n'a pas reçu. *«Ma préoccupation est de faire comprendre à*

¹⁸² SIMARD C. (1999). « L'annotation des textes d'élèves ». *Québec Français*, n°115, p.35.

¹⁸³ VILLE, M. (2000). « Comment corriger les productions d'écrits au cycle 3, compte tenu de l'hétérogénéité des élèves ? ». Mémoire professionnel, I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier, centre de Perpignan, p. 7.

l'élève que sa production est d'une coopération entre lui et moi, donc qu'il n'est pas seul en présence d'un juge, mais jumelé à une ressource. »¹⁸⁴

III.2 Comment les erreurs sont-elles identifiées ?

D'après une étude faite par S. Amokrane (2007 : 230) sur un corpus de 69 copies analysées, il ressort que les enseignants adoptent différentes attitudes :

- Tantôt les erreurs sont rectifiées par l'enseignant lui-même ;
- Tantôt les erreurs sont soulignées mais sans qu'aucune indication ne soit donnée quant à leur nature ;
- Tantôt les erreurs sont soulignées et caractérisées mais de manière trop vague pour permettre aux élèves de revenir sur leur production et d'y apporter les rectifications nécessaires.

Dans le même contexte, nous relevons ce constat que nous avons retenu de la même étude, et qui coïncide avec l'étude que nous menons ; l'enseignement de la ponctuation : quels axes de recherches à emprunter ? Amokrane souligne que certains enseignants ont recours à une méthode mixte. En effet, dans la même copie, certaines erreurs sont soulignées sans indication quant à leur nature. D'autres sont corrigées (les accents, les majuscules, la ponctuation, les marques d'accord), d'autres enfin sont caractérisées. Selon B. Lemaître (1995 : 190), il s'agit d'un toilettage orthographique dont se chargent beaucoup d'enseignants. Nous voyons bien que si l'enseignant n'attache pas d'importance à la ponctuation, en corrigeant lui-même les emplois inappropriés des signes ; ou même par ajout de certains signes là où il faut les mettre, l'apprenant ne saura pas leurs utilités dans l'évaluation des textes écrits. Ce dernier, ne peut pas donc développer des compétences démarcatives en contiguïté avec des compétences scripturales. Par ailleurs, l'enseignant devrait identifier les erreurs de ponctuation et les signaler par le biais d'un code d'erreur spécifique en vue de les traiter dans la séance de remédiation.

¹⁸⁴MORISSETTE, J. (1999). « Pour une pratique du commentaire en trois temps ». *Québec Français*, n°115, p.52.

III.2.1 Les catégories d'erreurs

Dans son ouvrage de référence intitulé *l'orthographe française* (Nathan Université 1980), N. Catach analyse le fonctionnement du système orthographique du français, et pour analyser des erreurs, elle propose un classement. Selon N. Catach (1980 : 288), On peut classer ces erreurs selon six catégories :

- **Les erreurs à dominante phonétique**, Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale ;
- **Les erreurs à dominante phonogrammique**, Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am ;
- **Les erreurs à dominante morphogrammique**, Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions (ils sont tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).
- **Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes)**
Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est /s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.
- **Les erreurs concernant les idéogrammes**, est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules (l'état/ l'Etat), signes de ponctuation (et, lui/et lui), Apostrophe (l'état /l'Etat), trait d'union (mot- composé/ mot composé).
- **Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement.**

D'après cette classification, la ponctuation est une erreur à dominante idéogrammique qui peut nuire à l'orthographe comme à la syntaxe par des emplois inappropriés ou fautifs de la part des apprenants, et par conséquence, une prise de conscience de la part de l'enseignant s'impose dans les annotations de celui-ci, et se veulent explicites.

III.2.2 Vers des annotations plus constructives

Aider l'apprenant à progresser en corrigeant ces propres erreurs est une fin en soi, pour cela il faut adapter une stratégie assez distinctive :

- On doit pouvoir repérer ce que l'apprenant sait faire seul, en autonomie, en lui disant ce qu'il doit faire mais pas comment s'y prendre : on évalue l'autonomie et des compétences.
- Pour aider l'élève à se corriger, on doit pouvoir repérer ce qui a été réussi et ce qui nécessite de poursuivre l'apprentissage : on identifie les capacités principales (et connaissances et attitudes) mises en œuvre. Pour les apprenants qui auront des difficultés (la majorité), on anticipe une aide individualisée.
- Ce sont les moments d'intervention qui ne seront fournies, séparément, qu'à la demande, après tentatives, essais et productions, même très limitées ...Ainsi la mise en œuvre de cette évaluation permet le diagnostic (le repérage), la remédiation (la correction) et l'évaluation (la détection).

III.2.3 En ponctuation, quel code de correction doit-on adopté ?

En vue de mise en valeur de la ponctuation dans la production écrite, nous avons fait une recherche des codes de correction qui peuvent avantager ce genre d'apprentissage. Nous avons, par exemple, consulté le code de correction de C. Préfontaine et G. Fortin (2003 : 56), et le SPUG, qui est le plus utilisé par les enseignants. Ce code est élaboré selon des critères qui portent sur la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale comme l'indique ses initiales : «S» pour syntaxe, «P» pour ponctuation, «U» pour usage et «G» pour grammaire. Cependant, nous préconisons une grille (annexe 6, p. 256), qui nous semble plus complète et peut aboutir à une évaluation plus fructueuse, celle de détecteur de fautes « outils pédagogiques et parcours guidés » de CCDMD. L'originalité de cette grille, c'est le fait qu'elle puisse illustrer les erreurs repérées par des exemples pour plus de clarté, les apprenants peuvent, comme le stipule l'approche par compétences, "apprendre à apprendre" comme nous pouvons le constater dans la grille ci-après¹⁸⁵ :

¹⁸⁵ Outil d'aide à la correction, En ligne : http://www.ccdmd.qc.ca/media/_Ouil_aide_correction_tabloide.pdf [Consulté le 18 mars 2016].

Codes	Catégories d'erreurs	Exemples	Explications
P	Ponctuation Un signe de ponctuation (ou un signe typographique) est omis ou mal employé.	Les instruments qu'on utilisera dans ce laboratoire, seront un bécher(,)P de 500-ml et une burette de 50 ml.	Il ne doit y avoir de virgule entre le sujet de la phrase et le prédicat (verbe).
		Le médecin aimerait savoir si elle a diminué sa consommation de café (?)P	La phrase est déclarative, elle doit donc se terminer par un point.
		Le communisme est le « système social prévu par Marx, où les biens de production appartiennent à la communauté. (le petit Robert) »P	Le guillemet fermant doit se trouver à la fin de la citation, suit de la parenthèse : « ...appartiennent à la communauté ». (le petit Robert)

Tableau 11 : Grille de correction concernant la ponctuation (centre collégial de développement de matériel didactique)

III.2.4 Renouvellement du code de correction

Dans une perspective d'innovation et de renouvellement, nous présenterons à titre indicatif une grille¹⁸⁶ qui a été adoptée comme suit :

U – Orthographe d'usage

A – Orthographe grammaticale (accords)

P – Grammaire de la phrase

Po – Ponctuation

L – Lexique

St – Style

Il a aussi été convenu qu'un autre code – T (grammaire du texte : organisation du texte, reprise et progression de l'information) – devrait s'ajouter et être défini ultérieurement. Même si cette nouvelle grille semble plus distinctive, nous pensons tout de même vérifier, si les apprenants ne confondent pas, dans le cas des erreurs de ponctuation, entre le "P" de l'ancienne grille et le "Po" de cette nouvelle grille.

¹⁸⁶ Stratégies de relecture in la grammaire en questions. En ligne : <http://carrefour.ccdmd.qc.ca/> [Consulté le 18 mars 2016].

III.3 La consigne : quel impact pour la maîtrise des compétences démarcatives

Selon F. Raynal et A. Rieunier (1997 : cité par OASIS FLE), La consigne¹⁸⁷ est un ordre donné pour faire effectuer un travail. Il s'agit d'un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend, en partie, la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive. Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? Comment ? Pourquoi ? S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée (tâche précise à effectuer), le seul moyen de tester la recevabilité de la consigne, si elle est à bon escient, est l'expérimentation, c'est-à-dire, analyser son interprétation à l'issue de l'activité. Selon G. De Vecchi (2000 : cité par OASIS FLE), il faut apprendre aux apprenants à comprendre les consignes¹⁸⁸ car leur incompréhension est un facteur important d'échec scolaire. Pour ce faire, deux étapes sont à prendre en compte :

- s'habituer à élaborer des consignes et à choisir des énoncés en tenant compte des deux critères à savoir : la consigne doit comporter tous les renseignements que l'élève doit posséder- quand on les lit, on ne peut pas comprendre autre chose que ce qu'on a l'intention de dire vraiment.
- mettre les élèves en situation d'apprendre à lire et à suivre les consignes et les énoncés.

¹⁸⁷ RAYNAL. F & RIEUNIER. A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. ESF éditeur, cité par Oasis FLE, en ligne : http://www.oasisfle.com/documents/consigne_en_apprentissage.htm (consulté le 17/03/2016).

¹⁸⁸ DE VECCHI, G. (2000). Aider les élèves à apprendre. Ed. hachette/éducation (cité par Oasis FLE). En ligne : http://www.oasisfle.com/documents/consigne_en_apprentissage.htm (consulté le 17/03/2016).

« La ponctuation n'est pas toujours bien maîtrisée par les élèves, rendant leurs productions syntaxiquement incorrectes [. . .] Cet excès de zèle pour la ponctuation est peut-être aussi simplement dû au type d'exercice et à la consigne proposée ».¹⁸⁹

Nous pouvons supposer, donc, qu'une consigne peu significative peut aussi influencer le comportement de l'apprenant dans le processus rédactionnel. Dans ce cas, il est recommandé, a priori, de négocier la consigne avec l'apprenant. D. Bessonnat (2000 :7) pense que l'enseignant qui invite ses apprenants à la réécriture, ne peut pas se contenter de dire « réécris ton texte »¹⁹⁰ comme il peut dire « corrige ton texte. » Il doit expliciter, se mettre d'accord avec l'élève sur des critères, préciser sa (ou ses) consigne(s) de réécriture, assigner à la réécriture une finalité et indiquer un cheminement. Si la consigne revêt, en somme trois aspects : tantôt elle incite à diagnostiquer, c'est-à-dire à tester les connaissances déclaratives des apprenants, tantôt elle permet de détecter certains critères tel que les connaissances procédurales qui peuvent rendre compte du processus de l'évaluation formative, tantôt elle sert à évaluer les compétences des apprenants afin de consolider ce qui est positif et essayer de combler les lacunes ; comment peut-on alors qualifier une telle consigne : *faites attention à la ponctuation ?* Quel caractère peut-on lui donner ? S'agit-il d'obstacles qu'on essaye d'éviter en cours de route dans le processus rédactionnel, dont il faut faire attention ? Ou, au contraire, il s'agit d'éléments porteurs de sens qu'il faut respecter pour ce faire comprendre. Une consigne significative en faveur du bon usage de la ponctuation peut aboutir à une réussite, ne serait-ce que d'une manière progressive, Sachant pertinemment que cette progression ne pourrait se réaliser que lorsqu'on prend en considération trois plans, à savoir : la structure (la forme), le contenu (le fond) et l'expression. Ainsi la ponctuation est au centre de ces trois plans : La structure, par sa fonction interphrastique ; le contenu, par sa fonction intraphrastique, et l'expression par sa fonction intonative. Pour clore ce point, nous citons, comment une consigne visant la maîtrise de la ponctuation, pourrait se faire :

¹⁸⁹ ABANADES, C. (2006). Les problèmes de syntaxe rencontrés en production écrite en classe de cinquième et de seconde. IUFM de l'académie de Montpellier (Site de Perpignan)

¹⁹⁰ BESSONNAT. D. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». *Pratiques*, n°105/106, p.7.

Consigne

Les phrases suivantes contiennent des éléments coordonnés (unis à l'aide d'un coordonnant ou juxtaposés). *Pour chacune des virgules en gras, donnez la raison pour laquelle cette virgule a été utilisée.* Choisissez parmi les raisons suivantes :

- pour séparer des éléments (groupes ou phrases) juxtaposés ;
- devant un coordonnant ;
- devant et, ou, ni suivis d'une phrase dont le sujet diffère de celui de la phrase précédente ;
- devant et, ou, ni répétés devant chaque élément d'une énumération qui en comporte trois ou plus.

III.4 Savoir ponctuer, une compétence que peut renforcer la révision

La révision est entendue comme une opération de retour sur le texte qui inclut une activité de relecture, d'évaluation et parfois de reprise, nommée également la *réécriture*. Selon B. Missouri (2008 : 39) : « *Pour mieux "confectionner" une synthèse des définitions de la réécriture, nous rappelons que les apprenants-scripteurs varient dans leurs comportements, dans leurs compétences, dans leurs savoir-faire.* »¹⁹¹ Ainsi l'apprenant qui sait faire une relecture efficace en détectant et en corrigeant ces erreurs, on dit qu'il a une stratégie de révision. Le même auteur affirme que la réalisation d'un écrit est une pratique capable de matérialiser les prérequis de l'apprenant pour pouvoir se familiariser avec la langue. La réécriture est dans ce cas un moment de réinvestissement de savoirs. Cependant, on ne devrait pas faire de la production écrite une modalité qui se pratique plus qu'elle ne s'enseigne ou ne fait l'objet d'un enseignement. L'apprenant devrait être doté de suffisamment de connaissances pour pouvoir écrire (rédiger des textes), au fur et à mesure, il finira par se familiariser avec la langue. Selon S-G. Chartrand (2013 :7) la révision n'a pas un moment fixe, elle peut se faire durant le processus d'apprentissage, en fonction des besoins de l'apprenant en difficulté. « *La révision n'est pas l'étape qui se situerait après la mise en texte seulement, elle peut être engagée à différents moments de la production textuelle ; en*

¹⁹¹ MISSOURI, B. (2008). Pratique d'écriture et de réécriture le cas des étudiants de la filière de Français. Thèse de Doctorat, Université d'Oran, p. 39.

cours d'écriture, à la fin du premier jet, après une pause, après l'évaluation formative par un pair ou par l'enseignant. »¹⁹²

Par ailleurs, cette didacticienne, déclare que, plusieurs enseignants pensent qu'ils doivent tout corriger lorsqu'ils évaluent un texte. Or, on peut évaluer quelques aspects seulement, puis faire retravailler le texte et évaluer sur de nouveaux aspects. Nous pensons que cette façon de procéder convient le mieux pour acquérir des compétences démarcatives notamment l'emploi de la virgule qui nécessite en plus d'un enseignement explicite et étudié, elle nécessite aussi un entraînement en se mettant à chaque fois dans des situations problèmes multiples et variées , si on veut aller de l'emploi inapproprié du signe vers un emploi approprié en expression d'une grammaire méthodique systématisée et non pas, seulement, conceptualisée . Pour une révision stratégique en faveur de la maîtrise des compétences démarcative, nous nous sommes inspirés du modèle de J.-Y. Roussey et A. Piolat (2005:361), qui stipule un contrôle systématique¹⁹³ et linéaire du texte. Lors de ce contrôle, différents traitements peuvent permettre l'examen de différents niveaux du texte. Par exemple :

- alinéa et majuscule pour chaque partie du texte, dans un premier temps ;
- la majuscules et les points qui délimitent les phrases, dans un deuxième temps (pour les scripteurs novices le nombre de phrases est restreint), le contrôle est simple mais significatif ;
- contrôler s'il n'y a pas de confusion entre la majuscule de la phrase et celle du nom propre ;
- s'assurer des marques de modalité, et des signes du discours rapportés s'ils existent ;
- dans des tâches plus difficiles, focaliser l'emploi des virgules. l'examen du texte serait ainsi réitéré.

¹⁹² CHARTRAND, S-G. (2013). « Enseigner la révision-correction de texte de l'école au collégial ». Correspondance, n°2, p.7.

¹⁹³ ROUSSEY, J.-Y. et PIOLAT, A. (2005). « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». *Psychologie française*, n°50, p. 361.

Conclusion

L'hypothèse sous-jacente à ce travail est que la maîtrise de la ponctuation permet une amélioration de la production écrite. Il s'agit de montrer qu'un enseignement rigoureux et stratégique en faveur de la ponctuation, comme un sous-système linguistique plurifonctionnel, permettrait d'aboutir à des compétences démarcatives nécessaires pour l'acquisition des compétences scripturales. Chose qui nous a incitée à exploiter d'autres pistes pour un enseignement plus prometteur.

Ce chapitre propose donc une réflexion sur des dispositifs didactiques permettant d'aborder l'étude de la grammaire, et plus particulièrement une grammaire au service de la ponctuation. On a longtemps œuvré pour rendre la grammaire plus attractive, sauf que le plus important est de reconnaître la nécessité de trouver celle qui, dans la pratique de la langue donnera le moyen le plus efficace d'améliorer les performances.

Nous pensons qu'en l'absence de livre de grammaire scolaire, le choix d'une grammaire active serait le meilleur moyen d'enseigner les différentes fonctions des signes de ponctuation. Certes cette démarche nécessite un temps considérable, il est du devoir des concepteurs de programmes d'en chercher une répartition quant à la gestion et la distribution de ces connaissances par année et par paliers.

D'autres mises en regard sont à rappeler et à examiner à savoir : les consignes et les annotations sur les copies des apprenants. Apporter à chaque fois des réformes au système éducatif est appréciable, dans la mesure où l'on cherche à innover. Cependant, maintenir des pratiques d'enseignement inappropriées, convient à prescrire le remède sans pour autant procéder au traitement. L'objectif de la présente synthèse était double. Il s'agit, tout d'abord, de montrer qu'une consigne peu significative n'aboutit pas aux objectifs voulus, mais il s'agit aussi d'accumuler des arguments expérimentaux mettant en évidence le rôle d'une annotation constructive pour l'élève. Une mauvaise pratique des enseignants, telle que corriger eux même les erreurs de ponctuation sur les copies, mèneront à une mauvaise représentation de leur élève. Les erreurs de ponctuation font partie d'une classe d'erreur idéogramme. Elles nécessitent un code de correction bien particulier et une évaluation explicite. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur des modèles théoriques qui permettent de situer la ponctuation de la langue française, vue

comme objet scientifique, pour progresser vers une étude expérimentale conduite à partir de cette perspective.

Pour avancer dans notre réflexion, nous voyons aussi tout le bénéfice que l'on peut tirer de la phase de réécriture (la révision) à condition que ce serait un espace de traitement fondé sur, d'abord, une assurance de la disponibilité du savoir en question (en matière de ponctuation) ensuite, la transposition de ce savoir (l'évaluation), et enfin, le réinvestissement des connaissances (la performance attendue).

**CHAPITRE DEUXIÈME : RÉALISATION
D'UNE SÉQUENCE POUR UN
ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET
PROGRESSIF DE LA PONCTUATION :
LE CAS DE LA VIRGULE**

*Les règles d'emploi de la virgule doivent être enseignées en même temps que la syntaxe qui concerne la construction de la langue*¹⁹⁴

Introduction

En tant qu'enseignants, soucieux de la situation d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en Algérie, nous sommes tenus de prendre en considération tous les facteurs qui peuvent influencer cette situation à savoir : les facteurs socioculturels, institutionnels, technologique..., du fait qu'ils peuvent se répercuter sur la qualité des connaissances à mettre à la disposition des apprenants d'une part, et d'autre part, sur leur rendement, notamment lors des épreuves officielles. Devant une telle situation, nous étions, tout naturellement, amenés à nous interroger sur la nature des différentes fonctions que nous exerçons. La compréhension du rôle et de la place que revêt la ponctuation dans l'enseignement de la grammaire, en particulier, et l'enseignement de l'écrit en général, ne nous a pas laissé indifférents. La prise en compte des évolutions de la linguistique, ainsi que celles de la psychologie des apprentissages dans ce domaine, a entraîné des évolutions inévitables dans la didactique de la ponctuation en production écrite (les travaux de : M. Fayol, J-M. Passerault, J.-P. Jaffré, D. Bessonnat, V. Paolacci) et notamment ceux de S.-G. Chartrand ces dernières années ; en sont de véritables témoignages. Nous nous sommes engagés, dans cette partie, à proposer, d'abord dans le premier chapitre, une conception d'un enseignement prometteur au service de l'enseignement des signes de ponctuation avec un nouveau regard plus conscient et plus rigoureux sur la qualité et l'exhaustivité du savoir à transmettre ; et dans ce chapitre, nous envisageons de proposer une séquence didactique, pour la mise en place des compétences démarcatives, dans des situations d'enseignement diverses. Nous nous sommes appuyés, pour ce faire, sur une formation que nous avons effectuée, durant quatre mois (de mars à juin 2014), à distance par le biais de l'agence universitaire de la francophonie (AUF). Du fruit de cette formation, nous avons puisé une méthodologie qui nous a aidée à mener à bien cette contribution. Aussi nous nous sommes référés à d'autres grilles et exercices établies par des

¹⁹⁴ CHARTRAND, S.-G. (2010b). « La virgule, ses emplois, son enseignement ». *Correspondances*, n°1, p.1.

didacticiens, pédagogues et professeurs chercheurs qui ont exploité ce domaine et qui ont enrichi par leurs travaux le domaine de la didactique des langues d'une part, et l'enseignement de la ponctuation avec de nouvelles stratégies, d'autre part.

I - Préparation d'une séquence : quelle pratique professionnelle ?

Pour préparer une séquence pédagogique, l'enseignant se trouve face une grande situation problème, du fait que plusieurs paramètres devraient être pris en considération : l'application du programme, la progression des savoirs, la durée consacrée à la leçon (à ne pas confondre avec la séance), le public visé avec toute son hétérogénéité, le support didactique ou authentique, etc. Il est tout à fait clair que chaque séquence est consacrée à l'acquisition d'une compétence ciblée par le programme. Pour l'enseignant, il s'agit d'une compétence professionnelle qui peut être mise à son compte. Comme première étape de chaque séquence, une première phase de découverte et d'analyse, l'enseignant le mène à réfléchir sur les représentations de ses apprenants ainsi que sur ses pratiques en classe, et à positionner celles-ci par rapport à l'acquisition de la compétence visée dans la séquence. À l'issue de cette phase, celui-ci a le choix entre quelques objectifs opérationnels, identifiés comme pouvant faire obstacle à la mise en œuvre de la compétence visée dans la séquence. Pour travailler cette compétence, une phase d'appropriation (exercices guidés), puis une phase de transposition (exercices semi-guidés) reste à confectionner.

I.1 Qu'est-ce qu'une séquence didactique ?

Avant de présenter qu'est-ce qu'une séquence, il convient de rappeler que le système éducatif algérien s'inscrit dans une logique du projet pédagogique depuis la réforme de 2002. Celui-ci vise l'installation des compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent. Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique (au niveau méthodologique) d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Il est toujours utile de rappeler que le projet diffère de l'unité didactique. En effet cette dernière assure l'enchaînement des apprentissages et organise des connaissances sans toutefois leur donner un sens. Par contre, le projet assure l'autonomie à l'élève grâce aux compétences acquises et le responsabilise. À son tour,

la séquence¹⁹⁵ constitue, au second niveau, l'organisateur didactico-pédagogique de l'enseignement / apprentissage. Elle vise l'installation d'un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence ou sous-compétence). La séquence a une durée variable et modulable en fonction des besoins des apprenants et des exigences du projet. Elle se déploie à travers des activités d'analyse du discours à étudier, de manipulation de la langue et d'évaluation formative.

I.2 Construire une séquence didactique : Quels critères à vérifier ?

Pour construire une séquence didactique, nous devrions répondre à un tas de questions : Où l'on va ? Quels buts à atteindre ? Quelles sont les stratégies à mettre en place ? Avec quelle planification des contenus d'apprentissage et des tâches à exécuter ? Quelles compétences installer ? Quel est le délai de réalisation ? En guise de vérification, l'enseignant peut se faire aider par la grille ci-dessous afin de s'assurer que sa préparation est complète.

Liste de vérification pour le professeur	Oui	Non
1. Sélection d'une compétence		
2. Sélection d'objectifs d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> • en théorie • en pratique 		
3. Sélection et organisation des tâches pertinentes <ul style="list-style-type: none"> • Choix des outils • Vérification de l'utilisabilité des outils en fonction de la tâche à exécuter • Choix des matériaux • Choix des supports sur lesquels porteront les tâches 		
4. Définition du mode d'organisation selon les tâches : <ul style="list-style-type: none"> • en groupe classe • en sous – groupes • en binômes • individuellement 		
5. Élaboration d'une grille d'évaluation formative.		
6. Présences d'activités de remédiation		
7. Prévision de moments de synthèse.		
8. Conclusion : Articulation avec la séquence précédente.		

Tableau 12 : Grille¹⁹⁶ de vérification pour l'élaboration d'une séquence

¹⁹⁵ Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs (2^{ème} année secondaire). Office National des publications Scolaires. p.19. En ligne : http://www.oasisfle.com/doc_pdf/guide_du_manuel_de_fr_2eme_annee_secondaire.pdf (consulté le 26 mars 2016).

¹⁹⁶ Ibid., p. 15.

I.3 Méthodologie d'une préparation d'une séquence d'apprentissage

Pour cette séquence, nous nous sommes référés en matière de méthodologie d'un canevas, présenté par une conseillère pédagogique, A. Cairoli (2013)¹⁹⁷. En ce qui concerne les illustrations que nous allons citer, nous avons choisi ceux qui conviennent le mieux au programme de la 4^{ème} année moyenne (vu que nous avons choisi d'intervenir à ce niveau).

I.3.1 Présentation de la conception

La conception d'une séquence s'établit selon A. Cairoli (2013) en cinq étapes :

1) Définir la finalité de la séquence : dans quel projet s'inscrit ma démarche ?

Exemple : En 4^{ème} année moyenne : Écrire et monter une pièce de théâtre prônant la non-violence.

2) Resituer l'objectif dans les programmes. Choisir la formulation officielle des programmes.

Exemple : En 4^{ème} année moyenne : Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.

3) Resituer cette compétence dans le Socle commun.

Exemple : Maîtriser la ponctuation du dialogue

4) Décliner la (les) connaissances, la (les) capacités, l' (les) attitudes de la compétence : Les connaissances feront partie des objectifs évalués en fin de séances. Les capacités et attitudes seront déclinées dans une grille d'observations critériée et évaluées en fin de séquence.

▪ **Connaissances** : Connaître la différence entre le style direct et indirect (les paroles dans le style direct sont reportées telles quelles, c'est pourquoi, elles sont insérées entre guillemets, précédés par les deux points et aussi par des tirets lorsqu'il y a un changement d'interlocuteurs (maîtriser les règles, les appliquer).

▪ **Capacités** : connaître les signes du dialogue et leur fonction (identifier la nature des signes de ponctuation dans le dialogue présenté, attribuer pour chaque signe une fonction).

¹⁹⁷ Cairoli, A. (2013). « Aide à la préparation de classe, in méthodologie de préparation d'une séquence d'apprentissage ». En ligne : http://cms.acmartinique.fr/circonscription/saintjoseph/file/Ariane/METHODOLOGIE_preparation_Sequences_apprentissage.pdf [consulté le 22 mars 2016].

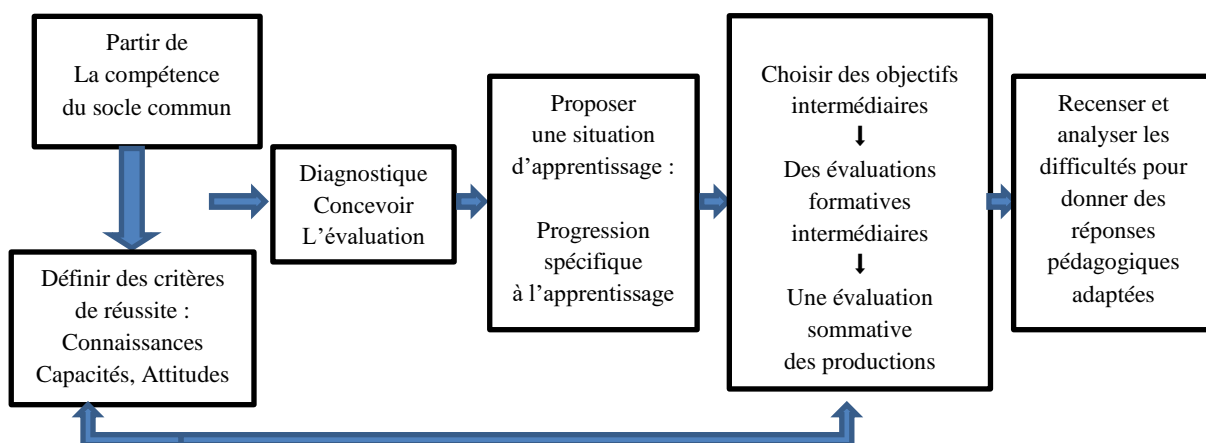
- Attitudes : S'impliquer dans la tâche, utiliser les bons outils, fait appel à sa mémoire méthodologique, ...

5) Prévoir l'évaluation de la séquence :

Après chacune des séances : faire une évaluation formative en listant des critères de réussite pour chaque élève (en fonction de leurs possibilités). En fin de séquence, faire une évaluation sommative (voir étape 4).

I.3.2 Schéma de la conception

A. Cairola a schématisé les différentes phases du processus d'apprentissage obligatoire d'une séquence comme suit :



I.4 Phases du processus d'apprentissage obligatoire

Pour une mise en situation d'apprentissage, il convient de définir pour chaque niveau, un niveau de compétences à cibler selon les besoins du programme et le profil du public visé. Cinq phases sont donc à mettre en évidence, ainsi que la mise en relief du rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant.

- **Phase de découverte** : le rôle de l'enseignant, dans cette phase, est de mettre l'apprenant en situation- problème, en indiquant, bien sûr la consigne qui convient. À son tour, l'apprenant réactive ses connaissances et repère le problème à résoudre.
- **Phase de construction** : l'enseignant peut procéder à un système "question/réponse" afin de faire progresser ses apprenants d'une part, et d'autre

part, apporter des précisions. Dans cette interaction (élève/ professeur), l'apprenant émet des hypothèses (cherche à résoudre le problème posé), il s'engage dans la tâche en mobilisant toutes ses compétences.

▪ **Phase de structuration** : (*les savoirs des uns et des autres deviennent objet d'étude*)

En sa qualité d'organisateur, l'enseignant veille sur le bon déroulement des apprentissages : il organise les débats, les confrontations, les prises de paroles, etc. L'apprenant, dans cette phase, est en situation d'observation permanente, il peut effectuer des remarques, ou émettre des hypothèses.

▪ **Phase d'institutionnalisation** : (*un nouveau savoir commun est objet d'étude*)

L'enseignant, dans ce cas-là, devrait veiller sur deux éléments principaux, à savoir : l'enseignement explicite et l'autonomie de l'apprenant dans l'acquisition des savoir (il est considéré comme son guide). Étant considéré comme acteur, l'apprenant est au centre de ses apprentissages : il verbalise, écrit et fixe ses connaissances.

▪ **Phase d'entraînement** : (*le savoir nouveau devient outil pour chacun*). Les savoirs, savoir-faire et savoir-être ne peuvent se fixer que s'ils sont entraînés.

En tant que tuteur, l'enseignant propose pour chaque situation d'apprentissage, des supports didactiques : des exercices d'application, de consolidation, de réinvestissement, d'évaluation des connaissances, varie les formes d'exercices et les contenus (jeux, activités rituelles...) Dans cette phase, l'apprenant automatise, écrit individuellement, s'entraîne, s'auto-évalue.

▪ **Phase de transfert** : c'est une étape très importante dans le processus enseignement/apprentissage. Le rôle de l'enseignant est de procéder à la remédiation après évaluation et vérification des compétences acquises et non acquises. Il peut aussi prévoir des travaux en fonction des besoins particuliers. L'apprenant mobilise ses compétences et notions acquises dans différentes activités, en guise de savoir transférer ses savoirs en savoir-faire.

II - Planification et progression des apprentissages en matière de ponctuation

Nous nous sommes inspirés pour cette façon de faire, c'est-à-dire, une planification d'une progression d'apprentissages de la ponctuation d'année en année au

primaire et au collège, d'un programme établi par les concepteurs de programmes de formation à l'école primaire québécoise en 2009¹⁹⁸, adapté en 2011 ; pour justement renforcer les propositions que nous avons préconisées pour résoudre le problème de l'enseignement simplifié, lacunaire, et non complémentaire (il n'y a pas une stratégie de progression). Nous nous sommes tout particulièrement intéressés aux connaissances associées à l'écriture, celles-ci se sont groupées autour de compétences « écrire des courts textes variés ». En écriture, la progression des apprentissages est présentée en trois axes : connaissances, pistes pour l'appropriation des connaissances et utilisation des connaissances en écriture.

II.1 Proposition d'un enseignement concernant la section syntaxe et ponctuation au primaire

À l'école algérienne, le cycle primaire compte cinq années d'apprentissage pour la langue arabe qui est aussi employée pour transmettre d'autres savoirs (les mathématiques, l'Histoire, la géographie, l'éducation civique, la technologie...). Il s'agit de la langue officielle, cependant, la langue française qui revêt le statut d'une langue étrangère est enseignée à partir de la 3^{ème} année primaire, ce qui vaut à trois ans d'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère au cycle primaire. L'enquête, que nous avons pu mener à ce niveau élémentaire, et qui s'appuie en grande partie sur l'acquisition de connaissances déclaratives, a montré que la ponctuation n'a pas bénéficié de la même place que pour les autres savoirs. En l'absence de stratégies d'enseignement explicite et progressif d'année en année, de l'objet à enseigner « la ponctuation », nous avons pensé que le meilleur moyen de traiter les compétences démarcatives réside dans la proposition d'un enseignement qui puisse combler les limites en matière de connaissances sur ce système et aussi sur son fonctionnement. Pour une première contribution, pour ce chapitre, nous présentons une grille comportant explicitement une progression quant à la ponctuation de la phrase dans les trois années du cycle primaire.

¹⁹⁸ Programme de formation à l'école québécoise : progression des apprentissages au primaire français, langue d'enseignement, 24 août 2009. En ligne : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf, [consulté le 28 mars 2016].

La ponctuation de la phrase	3^{ème} A.P.	4^{ème} A.P.	5^{ème} A.P.
Identifier les sortes de points	X		
Le point	X		
Le point d'interrogation pour poser une question	X		
Le point d'exclamation pour exprimer une émotion ou s'exclamer	X		
Connaître la règle générale : une phrase commence par une majuscule et se termine par un point <. ? !>	X		
La ponctuation pour marquer les paroles rapportées		X	
Connaître les signes de ponctuation qui servent à marquer les paroles dans un texte		X	
Tiret pour indiquer le changement d'interlocuteur		X	
Deux-points et guillemets pour insérer les paroles		X	
La virgule à l'intérieur de la phrase			
Pour séparer, dans une énumération, des mots ou groupes de mots non reliés par <i>et, ou</i>		X	X
Pour isoler ou encadrer un complément de phrase qui n'est pas placé en fin de phrase.		X	X
Observer l'absence de virgule devant un complément de phrase placé en fin de phrase		X	X
Observer la virgule qui sert à encadrer ou à isoler des formules comme " dit-elle, ", "déclara-t-il," etc.		X	X

Tableau 13 : Proposition d'un enseignement explicite et progressif de la ponctuation de la phrase au cycle primaire

Exemples d'activités à travailler, que nous proposons pour un niveau de 4^{ème} A.P. (choisi pour illustration).

Il s'agit d'une séance qui a pour objet de traiter les fonctions de la virgule à savoir :

- Pour une première étape : élément d'une énumération
- Pour une deuxième étape : élément de coordination

Nous avons tenu en considération un lexique simple pour appréhender le sens pour la majorité des apprenants à ce niveau. Chaque étape comprend plusieurs moments

entre autre l'observation, les hypothèses (sous forme de remarques), le retiens (la conceptualisation), le moment du transfert, c'est-à-dire la phase de l'application et enfin correction et remédiation.

1^{ère} étape : " la virgule sert à séparer les éléments d'une énumération"

▪ **Observation :**

Va à la librairie et achète une revue, un conte, un roman policier et une bande dessinée.

▪ **Remarque :**

Les virgules sont utilisées pour séparer les éléments de l'énumération, sauf pour le dernier élément énuméré : il est séparé par le coordonnant *et*.

▪ **Retiens :**

La virgule est un élément de séparation, elle sert à séparer les éléments d'une énumération. Elle n'est pas employée devant les coordonnants : « et ».

▪ **Application :**

Placez les virgules dans les bons endroits.

- Le chien tremble recule aboie et s'enfuit.
- Cette artiste joue de la guitare du banjo du violon et du piano.

- **Correction :**

Où avez-vous placé les virgules ?

1) les virgules sont placées après le verbe « tremble » et « recule », il s'agit d'une énumération de verbes. Mais après le verbe « aboie » elle n'est pas employée parce que celui-ci est suivi par « et ».

- Le chien tremble, recule, aboie et s'enfuit.

2) les virgules sont placées après le nom « guitare » et « banjo » : il s'agit d'une énumération de nom. Mais elle n'est pas employée après « violon » parce que celui-ci est suivi par le coordonnant « et ».

- Cette artiste joue de la guitare, du banjo, du violon et du piano.

2^{ème} étape : " la virgule sert à séparer des éléments coordonnés"

▪ **Observation :**

Il voulait venir, **mais** il a manqué l'autobus. Il ne pouvait pas venir, **car** il a manqué l'autobus.

- **Remarque :** dans les deux phrases, les virgules sont placées avant les coordonnants « mais » et « car ».

- **Retiens :** la virgule est un élément de séparation, elle sert à séparer les éléments coordonnés. Elle n'est pas employée devant les coordonnants : « et », « ou » et « ni » sauf s'ils sont répétés deux fois ou plus.

Exemple : il ne craint ni le vent, ni le froid, ni la neige.

- **Application :**

Placez les virgules dans les bons endroits.

- Il ne joue pas ce match de football car il s'est blessé.
- Il s'est blessé donc il ne joue pas ce match de football.
- Il ne joue pas ce match de football mais il n'a pas le choix il est blessé.
- voulez-vous du café ou du thé ?
- elle ne lit ni les contes ni les fables.

▪ **Correction :**

Les virgules sont placées devant les coordonnants « car », « donc » et « mais », cependant on ne les met pas avant ou et ni, parce qu'ils ne sont pas répétés.

- Il ne joue pas ce match de football, **car** il s'est blessé.
- Il s'est blessé, **donc** il ne joue pas ce match de football.
- Il ne joue pas ce match de football, **mais** il n'a pas le choix il est blessé.
- voulez-vous du café ou du thé ?
- elle ne lit ni les contes ni les fables.

II.2 Proposition d'un enseignement concernant la section syntaxe et ponctuation au cycle moyen

Réparti en quatre années, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen se veut, par excellence, une phase de maîtrise du fonctionnement de cette langue. C'est là où tous les mécanismes de la langue sont

dévoilés. « *Il s'agit pour l'élève de collègue, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.* »¹⁹⁹. Néanmoins, l'enquête que nous avons menée à ce niveau, a révélé une limite quant à l'enseignement de certains signes de ponctuation, notamment la virgule et ses fonctions dans les cours de la syntaxe. Nous proposons dans ce qui suit, notre intervention pour une progression raisonnée qui s'étend du primaire au collège, dans le but d'assurer une complémentarité et une explicité dans l'enseignement.

La ponctuation de la phrase (suite à ce qui a été proposé au primaire).	1^{ème} A.M.	2^{ème} A.M.	3^{ème} A.M.	4^{ème} A.M.
La virgule à l'intérieur de la phrase :				
Pour détacher une unité qui précède le sujet : un organisateur textuel, un complément de phrase, un complément du nom.	X	X		
Encadrer par des virgules tout élément déplacé entre les constituants obligatoires de la phrase ; exemple : (complément du nom entre le sujet et le verbe), (une incise), (une incidente), etc.		X	X	
Pour séparer des phrases juxtaposées courtes et entre lesquelles existe un rapport de simultanéité, d'addition ou de succession.			X	X
Employer deux virgules pour séparer une relative explicative (présentée en incise) pour la différencier d'une relative déterminative qui n'est pas séparée par des virgule, parce qu'elle est nécessaire.			X	X
Employer les virgules devant des subordonnants d'opposition (alors que), de concession (bien que) et devant "puisque" lorsqu'il placé en fin de phrase.				X

Tableau 14 : Grille de proposition d'un enseignement explicite et progressif de la ponctuation de la phrase au cycle moyen

¹⁹⁹ Programme de français de la 4^{ème} année moyenne, p. 29. En ligne : http://www.oasisfle.com/doc_pdf/francais_4e_annee_moyenne.pdf, [consule le 28 mars 2016].

Exemples d'activités à travailler, pour un niveau de 3^{ème} A.M. (choisi pour illustration).

- Observation 1 :

Il est absent, car il s'est blessé. En effet, en se rendant chez lui, il s'est tordu la cheville.

- Remarque :

La 1^{ère} virgule est placée devant car, parce qu'il s'agit d'un coordonnant (usage obligatoire).

La 2^{ème} virgule est placée après « en effet », il s'agit d'isoler un marqueur de relation, placé en début de phrase (usage obligatoire).

La 3^{ème} virgule est placée pour isoler le complément de phrase CP « en se rendant chez lui », du reste de la phrase (usage obligatoire).

Vérification des hypothèses : pour chaque emploi de la virgule, les régularités apprises.

- Observation 2 :

Le roman, qui était excellent, était un cadeau de mon père le jour de mon anniversaire.

Remarque :

Les deux premières virgules étaient employées pour encadrer une subordonnée relative explicative, dont le sens n'est pas nécessaire à la phrase. Elle est présentée en incise, pour montrer qu'on peut la supprimer sans pour autant nuire au sens de la phrase.

Enfin, l'enseignant peut saisir l'occasion, que ce soit au primaire ou au collège, pour rappeler certains emplois interdits de la virgule.

- la virgule ne doit jamais se placer entre le sujet et le verbe ;
- la virgule ne doit jamais se placer entre le verbe et ses compléments ;
- la virgule ne doit jamais séparer le CP placé en fin de phrase du reste de la phrase.

III - Proposition d'une séquence didactique pour un niveau de la 4^{ème}

A.M.

Il convient de rappeler, à chaque fois, qu'une démarche préconisée par la pédagogie du projet s'appuie nécessairement sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation. Préparant ses séquences didactiques, l'enseignant est tenu à respecter un cheminement, dans l'apprentissage, qui comprend :

- un moment de découverte ;
- un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée) ;
- un moment de reformulation personnelle ;
- et un ou des moments d'évaluation.

Par ailleurs, et pour chaque séquence, l'enseignant est aussi tenu à définir les besoins de ces apprenants. Nous avons agi à ce niveau justement, pour introduire le besoin de connaître les fonctions syntaxiques de la virgule (vu qu'il n'existe nulle part dans tous les programmes du français, durant toute la scolarité de l'élève), sans pour autant toucher ni aux intitulés des projets, ni même aux objets d'études.

III.1 Définir les besoins des apprenants

Mise en situation : L'étude de la virgule est pertinente pour plusieurs raisons. Chez les apprenants du cycle moyen, notamment ceux de la 4^{ème} A.M., l'enseignement de la virgule a tendance à s'imposer, vu qu'il est étroitement lié à l'enseignement des propositions subordonnées, à la coordination et à la juxtaposition. Selon C. Narjoux (2014) : « *on distinguera différentes configurations syntaxiques spécifiques qui font intervenir la virgule : la coordination, la subordination, mais aussi des cas plus spécifiques, pour encadrer des termes libres ou pour marquer l'ellipse d'un constituant.* »²⁰⁰

Il est à noter que les besoins des apprenants varient notamment en fonction de leur niveau scolaire, de leur âge et de leur compétence. Il est aussi important de préciser l'effectif de la classe (une hétérogénéité du point de vue capacité peut inhiber un bon déroulement des apprentissages). Aussi à prendre en considération la durée nécessaire

²⁰⁰ NARJOUX, N. (2014), op. cit. , p. 44.

(question d'organisation de la séquence dans le projet). Pour l'élaboration d'une séquence, nous avons déterminé les caractéristiques relatives aux besoins des apprenants comme suit :

- public cible : élèves de la 4^{ème} AM ;
- effectif : 30 ;
- âge : entre 15ans – 16ans
- durée et rythme du cours : 1 heure × 2 × 2 semaines soit 4 heures de cours.

Notre contribution porte aussi sur une élaboration d'une grille (cf. tableau 15 ci-dessous) pour renseigner les éléments à prendre en compte afin d'innover la séquence en question. Nous rappelons que nous avons travaillé sur l'intitulé de la séquence qui existe réellement dans le programme de la 4^{ème} année moyenne, le premier projet : *à l'occasion de la journée internationale de l'environnement, réaliser un recueil des textes illustrés* qui a pour titre²⁰¹ : « *Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement* ». En vue d'introduire un enseignement explicite des fonctions syntaxiques de la virgule, nous avons choisi d'intervenir, plus précisément, au niveau de la 2^{ème} séquence de ce projet intitulé : *argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral*. Si nous avons agi à ce niveau, c'est parce que nous étions interpellés par les outils linguistiques²⁰² désignés par le même manuel pour mener à bien cette séquence, à savoir : les connecteurs d'énumération et les propositions (juxtaposition, coordination et subordination). Nous avons tenu à respecter les compétences visées par le projet, et tenter de les renforcer par des compétences démarcatives, comme enseignement explicite, qui n'existait pas auparavant à aucun niveau et aucun palier au niveau de l'école algérienne.

Séquence didactique	Premier projet (4 ^{ème} A.M.), séquence n°2
Tâche visée	- Les emplois syntaxiques de la virgule
Niveau de compétence visé	- Maîtriser la ponctuation de la phrase pour un utilisateur élémentaire (introductif ou découverte).
Référence du document déclencheur	- Document authentique ou bien un texte support du manuel adapté selon les objectifs visés.

²⁰¹ AYAD HAMRAOUI, M et al. (2013). *Mon livre de Français, 4^{ème} année moyenne*. Office National des Publications Scolaires.

²⁰² Ibid., p. 5.

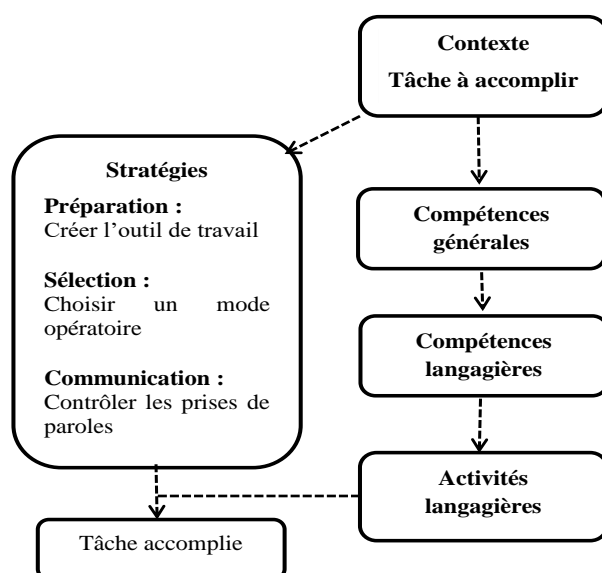
Séquence didactique	Premier projet (4^{ème} A.M.), séquence n°2	
Compétences langagières nécessaires pour réaliser la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - Produire des arguments pour appuyer une thèse en tenant compte de l'introduction et de la conclusion d'un texte argumentatif. - Respecter la ponctuation intraphrastique et interphrastique. 	
Compétences langagières déjà acquises par les apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer le type argumentatif des autres types de texte. - Identifier le point de vue du locuteur (la thèse). - Retrouver les arguments qui appuient la position du locuteur. - Retrouver les exemples qui illustrent les arguments. - Retrouver l'organisation d'un texte argumentatif. 	
Compétences langagières à acquérir	Objectifs pragmatiques	Objectifs sociolinguistiques et socioculturels
	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les paramètres de la situation de communication. - Identifier le point de vue de l'auteur de la thèse. - Différencier les arguments des exemples. - Expliquer l'ordre de présentation des arguments. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le registre neutre. - Respecter le rituel de politesse et l'expression du point de vue par les verbes d'opinion: penser –croire... - Identifier la modalité utilisée dans l'argumentation.
	Contenus linguistiques à acquérir pour atteindre les objectifs fixés	
	<ul style="list-style-type: none"> - l'emploi des connecteurs logiques. - l'expression de la cause et de la conséquence. - L'emploi de la virgule dans le détachement, la coordination et la juxtaposition. 	

Tableau 15 : Grille de proposition d'innovation de la séquence n°2 (premier projet de la 4^{ème} A.M.), enseignement explicite de la virgule

Nous allons proposer ci-après un exemple de tâche à faire réaliser aux apprenants. Les compétences langagières que nous envisageons sont relatives aux composantes linguistiques nécessaires à la réalisation de cette tâche et parmi les compétences ciblées : le rôle syntaxique de la virgule dans la juxtaposition, l'énumération et le détachement. Il convient, avant de passer à l'exercice de préparation en vue de construire du sens, de définir qu'est-ce qu'une tâche ?

F. Goullier (2006 : 21) a donné une définition d'une tâche, qui correspond à notre sens, parfaitement, à la pédagogie du projet que nous sommes en train d'illustrer par des exercices de préparations : « *il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable.* »²⁰³

On peut schématiser une tâche par le schéma ci-dessous, que nous avons nous même adapté et simplifié à partir d'un schéma donné par le centre national d'enseignement à distance (CNED).



Comme le montre le schéma ci-dessus, il est nécessaire de déterminer le mode opératoire de la tâche pour la réalisation de l'activité langagière. Nous avons choisi, pour notre proposition, un travail en binôme, parce qu'il s'agit d'un travail d'attention (celui des emplacements de la virgule), à notre sens. Ensuite, vient la phase d'éveil de l'intérêt, comme l'a souligné F. Goullier par ces propos : *il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin*, l'enseignant montre aux élèves la pertinence d'étudier la virgule. Il peut, par exemple mentionner, qu'il a remarqué un grand nombre

²⁰³ GOULLIER, F. (2006). Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue : Qu'est-ce que tâche communicative, p. 21. En ligne : <http://projetocinco.eu/files/85/859.pdf>, [Consulté le 02 avril 2016].

d'erreurs d'utilisation de la virgule dans leurs textes, d'où une nécessité d'agir afin d'éliminer ces erreurs, car cela peut nuire à la fois à la compréhension de la phrase et du texte. Lorsque leurs emplois sont inappropriés, les phrases seront mal construites sur le plan syntaxique et dépourvues de sens. L'enseignant propose ensuite un extrait de texte (**corpus 1**) à partir duquel ont été retranchées les virgules afin d'inciter les apprenants à constater l'importance de la virgule sur le plan communicationnel et d'en déduire leur importance dans la lecture d'abord, et dans la compréhension du texte.

Corpus²⁰⁴ 1

C'est la journée de l'environnement ! De bon matin nous nous dirigeons vers « Alger plage » munis de sachets de gants et de pelles. Arrivés sur les lieux nous commençons par ramasser les papiers qui traînent sur le sable. Pendant que mes camarades nettoient la plage de tous les déchets je les trie puis les jette dans des sacs. Ensuite j'appelle un camarade pour m'aider nous les chargeons sur le camion.

L'enseignant demande aux apprenants de placer les virgules de ce texte, une façon de tester leur représentation. Il les incite par la suite à détecter que les virgules n'ont pas toujours les mêmes emplacements, elles sont placées entre mots, entre groupes de mots, après des connecteurs, en début de phrase et des fois en fin de phrases. Ces variations d'emplacement correspondent sûrement à des variations du rôle syntaxique de la virgule qu'il faut découvrir.

Une fois la tâche est accomplie, le professeur peut mettre en évidence les résultats identifiables, il évoque avec ses apprenants un climat d'observation afin d'aboutir à des hypothèses.

Corpus 1 corrigé

C'est la journée de l'environnement ! De bon matin, nous dirigeons vers « Alger plage », munis de sachets, de gants et de pelles. Arrivés sur les lieux, nous commençons par ramasser les papiers qui traînent sur le sable. Pendant que mes camarades nettoient la plage de tous les déchets, je les trie puis les jette dans des sacs. Ensuite, j'appelle un camarade pour m'aider, nous les chargeons sur le camion.

Les hypothèses que peuvent émettre les apprenants suite à la correction, la virgule joue plusieurs rôles dans la phrase, entre autres, des rôles syntaxiques qui sont régis, sûrement, par des règles. Dans le tableau qui suit, nous les avons dénombrés, ensuite, situés en fonction de leur contexte pour pouvoir en fin déterminer leur fonction.

Cas	virgule	contexte	Emplacement et fonction de la virgule
1	1	De bon matin,	placée après un CP situé en début de la phrase (P).
2	2	de sachets, de gants	entre les deux premiers éléments énumérés, mais pas entre le deuxième et le troisième, car ils sont joints par <i>et</i> .
3	3	Arrivés sur les lieux,	placée après un CP situé en début de phrase.
4	4	tous les déchets,	détachement du GN.
5	5	Ensuite,	placée après un organisateur textuel en début de Phrase.
6	6	pour m'aider,	placée entre deux propositions juxtaposées.

Tableau 16 : Représentation des résultats de la tâche

Il s'agit d'un moment propice pour évoquer les questions non résolues et les cas problèmes. En plus des trois fonctions de la virgule citées précédemment à savoir : le détachement d'une unité, la séparation des éléments d'une énumération et l'isolement d'un organisateur textuel, ce dernier, quoiqu'il semble fonctionner de la même manière que les groupes virgulés en tête de phrase, son emploi n'est pas d'ordre syntaxique, mais d'ordre textuel. L'enseignant devrait intervenir afin de mettre le point là-dessus.

III.1.1 Hypothèses formulées par les apprenants

- Un CP placé en début de P est suivi d'une virgule. La virgule isole le CP du reste de la P.
- Un CP est toujours suivi ou précédé d'une virgule, ou encore encadré par deux virgules.
- La virgule sépare les éléments d'une énumération, qui sont des groupes juxtaposés.

- Un groupe en tête de phrase est suivi par une virgule lorsque ce n'est pas le Sujet de P.
- Ce qui est encadré par deux virgules est généralement mobile.

III.1.2 Vérification des hypothèses

L'étape de vérification des hypothèses est très importante dans une démarche active, dans la mesure où l'étape d'observation peut procurer des informations insuffisantes. Dans le but de généraliser les connaissances recueillis du corpus 1, il est recommandé de les vérifier et les mettre en épreuve par divergence ou par convergence avec d'autres informations, dans un autre texte (**corpus 2**). L'enseignant va guider ses apprenants, par le biais de ce nouveau corpus, à confirmer ou infirmer leurs hypothèses.

Corpus 2

Dernièrement, j'ai fait un bref voyage, un jour à Stockholm et trois à Londres. Heureusement, à Londres mon éditeur m'avait réservé une chambre de luxe. Arrivé à l'hôtel, j'ai eu l'impression d'être dans une légation de Pékin pendant la révolte de Boxers.

Des familles campant dans le hall, des voyageurs enfuis sous des couvertures dormant sur leurs bagages...Je me suis informé auprès des employés, tous Indiens, plus que quelques Malais. Ils m'ont répondu que la veille, le grand hôtel s'était doté d'un système informatique qui, par manque de rodage, venait de tombait en panne deux heures auparavant. Impossible désormais de savoir si les chambres étaient libres ou occupées. Il fallait attendre.

En fin d'après-midi, l'ordinateur était réparé et j'ai pu prendre possession de ma chambre.

D'après Umberto ECO, *comment voyager avec un saumon*, Le livre de poche, septembre 2005. p.43

Les apprenants vont pouvoir vérifier à partir du corpus 2, les hypothèses pour chaque emplacement de la virgule, repéré dans le premier extrait (corpus 1). Les résultats de cette identification sont représentés dans le tableau ci-dessous comme suit :

Hypothèses et virgule concernées	Confirmée	Infirmée
Un complément de P est toujours suivi d'une virgule : - Arrivé à l'hôtel, - Des familles campant dans le hall, - En fin d'après-midi, - Dernièrement, - heureusement,	X	
Un groupe encadré par deux virgules est non essentiel : , tous Indiens, , par manque de rodage,	X	
La virgule sépare des éléments d'une énumération : Des familles, des voyageurs	X	
La virgule ne se place pas devant le coordonnant « et » : l'ordinateur était réparé et j'ai pu prendre [...]	X	
La virgule se place devant les autres coordonnants		X
Un complément du nom peut être séparé du nom par une virgule : , le grand hôtel s'était doté d'un système informatique.	X	

Tableau 17 : Vérification des hypothèses

Maintenant que les hypothèses ont été mises à l'épreuve, les apprenants sont invités à établir des lois en se basant sur les quelques régularités qu'ils ont pu observer durant les tâches précédentes. Les régularités qui peuvent découler de leur observation sont :

- On utilise la virgule pour détacher le complément de P du reste de la phrase lorsqu'il est placé en début de P ou au milieu de la phrase.
- On peut utiliser la virgule pour détacher un nom de son complément lorsque ce dernier est placé immédiatement après le nom (virgule double) ou devant le nom.
- Un groupe placé entre virgules est non essentiel et mobile.
- La virgule sépare les éléments d'une énumération sauf le dernier élément énuméré, qui est généralement séparé par le coordonnant et.

III.1.3 Consultation d'ouvrages de référence

Selon la démarche de la DADD, que nous avons déjà expliqué dans le premier chapitre de cette troisième partie, il est recommandé, pour accéder à l'étape prochaine de consulter des ouvrages de références afin de valider les résultats obtenus durant l'analyse des deux corpus (1 et 2). Et comme nous l'avons signalé aussi dans le même chapitre, nous avons noté l'absence absolue des livres de grammaire scolaire, ils sont substitués par les manuels scolaires comportant à la fois tous les apprentissages (lecture-écriture- outils linguistique...)

Devant une telle situation, et vu l'importance d'un livre de grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère, nous souhaitons, pour le cas de l'apprentissage de la ponctuation, mettre à la disposition des apprenants, ne serait-ce qu'un mémento conçu par des professeurs ou par des chercheurs universitaire (comme c'est le cas du *mémento Genevoix²⁰⁵ de la ponctuation*). Les apprenants pourront vérifier les règles qu'ils ont eux-mêmes formulées en fonction des règles qui existent dans ces livres de grammaire ou dans les mémentos (traitant de la virgule, s'il s'agit bien sûr, d'un apprentissage propre à la virgule).

Ils peuvent constater certaines différences, voire quelques exceptions ou cas particuliers, comme c'est le cas des coordonnants « et », « ou ». Ils peuvent aussi constater que, bien que la virgule soit placée impérativement après un CP lorsqu'il est placé en début de phrase, il n'est pas recommandé de la placer après un CP lorsque celui-ci est situé en fin de phrase. Donc pour classer toutes ces règles, quels regroupements pourraient faire les apprenants ?

Ainsi, les apprenants sauront que la virgule est dotée de plusieurs rôles, entre autres les trois fonctions syntaxiques qu'ils ont pu découvrir dans cette séquence, à savoir : la coordination, la juxtaposition et le détachement (signe de séparation du GP du reste de la phrase).

Les apprenants seront appelés par la suite à se mettre dans des situations d'apprentissage éventuelles et par conséquent, ils devront établir un genre de retiens qui va leur servir de rappel le jour de la rédaction :

²⁰⁵ Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire (Genève, Suisse), Dunand, F. , Marie-Gabrielle Montessuit-Lance, M-G., Tuil-Cohen, C., Bain, D. (2006). *Mémento de ponctuation à l'usage des élèves*. Éditeur : Département de l'instruction publique.

- Je dois employer une virgule pour détacher une unité qui précède le sujet (organisateur textuel, complément de phrase, complément du nom, etc.).
- Je place toujours une virgule après chaque complément de P en début de P (devant le sujet de P) pour le détacher du reste de la P.
- Je place toujours une virgule après les compléments du nom placés avant le nom pour marquer leur déplacement.
- Je peux détacher par deux virgules certains compléments du nom placés après le nom.

Ces compléments non essentiels (GN ou Subordonné relatives) ont, la plupart du temps, la valeur d'un commentaire apporté sur ce qui est désigné par le nom et le détachement vient les mettre en relief

- Je dois employer la virgule pour séparer des éléments mis côte à côte et qui ont la même fonction (notamment dans l'énumération).
- Je place une virgule devant les groupes ou éléments juxtaposés suivant le premier élément de l'énumération, excepté devant le dernier qui est joint par un coordonnant.
- Je place toujours une virgule devant les coordonnants.

III.1.4 La phase d'exercitation

Maintenant que les apprenants ont participé à la conception des règles, il est temps de les mettre en pratique. L'enseignant agit à ce moment avec rigueur, il doit avant tout, diversifier les exercices pour permettre aux apprenants de s'entraîner dans des situations problèmes diverses (ce que B. Lemaître avait préconisé dans ces recherches sur le comment enseigner la ponctuation). Il est aussi recommandé de procéder à une graduation du point de vue difficulté, c'est-à-dire, allant du plus simple au plus complexe.

Exercice²⁰⁶ : L'emploi de la virgule dans la juxtaposition et la coordination d'éléments

²⁰⁶ La plus part des exercices sont pris du centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). En ligne : https://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_pdf/?id=42, [consulté le 25/03/2016].

Consigne

Les phrases suivantes contiennent des éléments coordonnés (unis à l'aide d'un coordonnant ou juxtaposés). Pour chacune des virgules **en gras**, donnez la raison pour laquelle cette virgule a été utilisée. Choisissez parmi les raisons suivantes :

- pour séparer des éléments (groupes ou phrases) juxtaposés ;
- devant un coordonnant ;
- devant et, ou, ni suivis d'une phrase dont le sujet diffère de celui de la phrase précédente
- devant et, ou, ni répétés devant chaque élément d'une énumération qui en comporte trois ou plus.

Exemple

Le ronronnement de l'avion m'a fait fermer l'œil quelques minutes, mais une annonce faite par le pilote m'a réveillée.

Réponse

Le ronronnement de l'avion m'a fait fermer l'œil quelques minutes, **mais** une annonce faite par le pilote m'a réveillée.

Raison : devant un coordonnant.

1. Papa est sorti, mais je lui en reparlerai.

Raison:.....

2. Partout où passait le cirque, les foules le recevaient avec d'immenses ovations : les enfants riaient, les adultes s'émerveillaient, tout le monde appréciait la précision et la perfection des acrobates et des équilibristes.

Raison :.....

3. Un matin, je me suis réveillé malade : j'avais mal à la tête, mal à la gorge et j'avais le nez qui coulait sans arrêt.

Raison :.....

4. Tu devras choisir bientôt : ou tu gardes ce travail, ou tu en cherches un autre, ou tu retournes aux études.

Raison :.....

Exercice²⁰⁷ 2 : Correction d'énoncés juxtaposés et coordonnés

Consigne

Les phrases suivantes contiennent des éléments coordonnés ou juxtaposés, mais sans la ponctuation appropriée.

Corrigez ces phrases en ajoutant la ou les virgules nécessaires et soulignez le coordonnant, s'il y a lieu.

Exemple

Le ronronnement de l'avion m'a fait fermer l'œil quelques minutes mais une annonce faite par le pilote m'a réveillée.

Réponse :

Le ronronnement de l'avion m'a fait fermer l'œil quelques minutes, **mais** une annonce faite par le pilote m'a réveillée.

1. Les enfants de cette classe de maternelle veulent compter jusqu'à mille mais leur professeur croit que c'est trop tôt.

2. Elle connaissait presque tout le monde et savait à l'avance ce que ses clients désiraient car elle connaissait personnellement une quinzaine d'entre eux.

3. La fraîcheur du matin la lumière un scintillement de rosée donnait au paysage un air de sérénité.

4. Mes parents sont retraités. Ils vivent à la campagne et adorent leur jardin. Ils n'ont pas la télévision mais ils lisent parfois les journaux.

Exercice 3 : Correction d'énoncés avec compléments de phrases au début ou au sein de la phrase.

Consigne

Dans les phrases suivantes, des compléments de phrase se trouvent au début, au milieu ou à la fin de la phrase. Soulignez le groupe complément de phrase et corrigez, s'il y a lieu, la ponctuation en ajoutant la ou les virgules nécessaires pour détacher le groupe complément de phrase.

Exemple

Si tu mens tu le regretteras.

Réponse

²⁰⁷Correction d'énoncés juxtaposés et coordonnés. En ligne : http://www.ccdmd.qc.ca/media/virg_enu_08Ponctu.pdf, [consulté le 25/03/2016].

Si tu mens, tu le regretteras.

1. Je me rendrai à la bibliothèque après mon cours.
2. Je quitterai la maison dès qu'il m'aura téléphoné.
3. Dans la voiture il commençait à faire vraiment chaud.
4. La semaine dernière j'ai fait une randonnée pédestre de plus de quinze kilomètres.
5. J'ai lu il y a quelques mois déjà le dernier roman de cet auteur québécois et malgré toutes les bonnes critiques qu'il a reçues je l'ai trouvé plutôt ennuyant.

Exercice 4 : Le détachement du complément de phrase

Consigne

Les phrases suivantes contiennent des éléments détachés et d'autres non détachés, portés en gras. Pour chacune des virgules, donnez la raison pour laquelle cette virgule a été utilisée ou non utilisée. Quelle remarque faites-vous ? La place du CP a-t-elle une relation avec l'usage de la virgule ?

Papa achète son journal préféré **tôt le matin**.

Raison.....

Papa achète, **tôt le matin**, son journal préféré.

Raison.....

Papa, **tôt le matin**, achète son journal préféré.

Raison.....

Tôt le matin, Papa achète son journal préféré.

Raison.....

Nous présenterons ci-après la correction des quatre exercices, cités ci-dessus, en justifiant à chaque fois l'emploi de la virgule pour chaque phrase (cf. Tableau-18).

Exercice	La virgule	Justification de l'emploi de la virgule
1	1	devant un coordonnant (mais)
	2	pour séparer les éléments juxtaposés
	3	pour séparer des éléments juxtaposés

Exercice	La virgule	Justification de l'emploi de la virgule
	4	devant et, ou, ni répété devant chaque élément d'une énumération qui en comporte trois ou plus
2	1	, <u>mais</u> devant leur professeur...
	2	, <u>car</u> elle connaissait...
	3	Pour séparer des éléments d'une énumération
3	1	Le complément de phrase est placé à la fin de la phrase ; il n'y a donc pas de virgule.
	2	Le complément de phrase est placé à la fin de la phrase ; il n'y a donc pas de virgule.
	3	pour détacher « <i>Dans la voiture</i> » du GN
	4	pour détacher « <i>la semaine dernière</i> » du GN
	5	Détachement du CP au sein de la phrase.
4	1	Le CP est placé en fin de phrase ; il n'est donc pas détaché par une virgule.
	2	Le CP est placé à l'intérieur du GV, entre le verbe et son complément direct.
	3	Le CP est placé entre le GN sujet et le GV.
	4	Le CP est placé au début de la phrase.

Tableau 18 : Des réponses et corrigé d'exercices

III.1.5 Réinvestissement contrôlé

La DADD préconise comme dernière étape, pour l'enseignement de la grammaire active, une phase de réinvestissement car, comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre de cette troisième partie, elle permet aux élèves de consolider leurs apprentissages.

Pour assurer la notion et automatiser le savoir-faire, il est nécessaire de solliciter, de vérifier fréquemment et de multiplier les occasions d'utiliser la fiche-outil et ce dans toutes les situations d'écriture : c'est le réinvestissement du travail mené en étude de la langue dans la production d'écrits.²⁰⁸

De ce fait, l'enseignant doit s'assurer du transfert des connaissances en mettant l'apprenant dans des situations d'écriture diverses. Par exemple, demander aux apprenants de rédiger un court texte avec consigne : employer deux compléments de

²⁰⁸ PERET, C., CARDO, J. (2007). Un projet pour articuler production d'écrit et grammaire, guide de poche de l'enseignant. Chez Delagrave. p. 5. En ligne : http://www.acgrenoble.fr/ecole/74/maitriselangue74/IMG/pdf/notes_Articuler_production_ecrit_grammaire.pdf, [consulté le 26 mars 2016].

phrase détachés par une virgule, un complément du nom détaché, une juxtaposition d'éléments et deux cas de coordination. C'est à ce moment d'apprentissage que l'apprenant devrait se rendre compte que l'usage des virgules, dans son texte, ne devrait pas être aléatoire, mais plutôt régit par des règles de syntaxe. Pour renforcer mieux cet esprit d'autonomie, nous préconisons, pour un premier temps une auto évaluation, l'apprenant pourrait juger sa production, prendre du recul par rapport à son écrit, c'est supposer, lui donner une possibilité de relecture. Il pourrait, à travers les critères d'auto évaluation, que l'enseignant désigne, rectifier certaines lacunes. Dans le cas échéant l'apprenant sera, à ce moment, mis dans des situations de réécriture jusqu'à aboutir à une performance qui témoigne de l'acquisition de la compétence attendue : c'est l'évaluation formative différenciée.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de combler certaines limites, en relation avec l'enseignement des signes de ponctuation en général et celles en relation avec l'enseignement de la virgule, en particulier. Il s'agit, selon D. Bessonnat²⁰⁹ (1991), d'un levier puissant de maîtrise de l'écrit.

Tout d'abord, il importe de mentionner que notre démarche didactique avait pris départ par donner une planification quant à la manière dont devrait se faire une progression d'apprentissage en matière de ponctuation. Cette contribution a pris en considération l'agencement de ce genre d'enseignement pour les trois niveaux du cycle primaire et les quatre niveaux du cycle moyen. Pour ce faire, nous avons proposé un dispositif d'enseignement qui s'appuie sur une multitude d'exemples et une diversité d'activités.

Tout en étant convaincu, qu'un emploi régulé de la virgule ne puisse se faire sans évoquer sa fonction syntaxique ; nous avons présenté un enseignement de la fonction intraphrastique de la virgule par le biais de la grammaire active de découverte (une démarche qui a donné ses fruits).

En vue d'installer des compétences démarcatives chez les apprenants du cycle moyen, nous avons réalisé une séquence conçue autrement, mettant l'accent sur l'emploi de la virgule. Cette proposition, aurait probablement gagné en qualité les activités d'écriture auxquelles les apprenants seront confrontés.

Nous avons choisi, ainsi, d'intervenir dans le projet et la séquence qui nous ont permis d'agir en faveur de l'objet à enseigner (projet 1/séquence 2/ 4^{ème} A.M.). Pour chaque phase de cet enseignement, nous avons présenté des exemples et des exercices afin de cibler le maximum de situations.

Enfin, nous avons fait de telle sorte que l'élève soit impliqué dans ses apprentissages, en participant lui-même à établir la règle (phase de conceptualisation) ; et pourquoi pas, à établir un contrôle lors de sa rédaction, puisqu'il a participé à la construction de ses savoirs, par la découverte et l'appropriation des connaissances, du début jusqu'à la fin.

²⁰⁹ BESSONNAT, D. (1991). op. cit., p. 3.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif principal de notre recherche était de traiter les compétences démarcatives pour des apprenants en classe de FLE, notamment ceux du cycle primaire et du cycle moyen.

L'identification des lacunes relatives à la ponctuation chez ces scripteurs novices, nous a paru insuffisante pour pouvoir penser au traitement. Un diagnostic intégral de tout un processus d'enseignement et d'apprentissage s'est révélé nécessaire ; en vue de détecter les défaillances et les dysfonctionnements.

Du point de vue méthodologie, nos recherches ont été traitées en quatre phases.

Dans une première phase, nous avons examiné le statut que revêt la ponctuation à travers les attentes des institutions officielles, les programmes et les contenus des manuels pour les trois niveaux du cycle primaire. Les programmes consultés, qui ne sont en fait que la traduction des instructions officielles, qualifient la ponctuation comme critère rédactionnel lié à la forme et à la présentation, et non pas un savoir, dont il faut doter d'une réflexion raisonnée, en prenant en considération la réflexion de l'apprenant : « *on fait aussi davantage appel à l'observation et la réflexion de l'élève sur le rôle joué par les signes.* »²¹⁰. Quant aux contenus, les manuels examinés (du cycle primaire), ont montré des limites même du point de vue connaissances déclaratives. Cela est traduit par une liste trop limitée de signes de ponctuation, reprenant exactement les mêmes savoirs pour des niveaux supérieurs.

Nous avons analysé, en deuxième phase, l'impact des activités conçues pour installer les compétences de savoir- ponctuer chez les apprenants. Les résultats obtenus, ont montré des limites quant à la perception des composantes des compétences ciblées. Les activités présentées dans les cahiers d'activités de la 4^{ème} A.P, ne permettent pas un transfert adéquat des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales.

En troisième phase, nous avons enquêté sur les pratiques d'enseignement, plus particulièrement, celles qui ont trait à la grammaire de la phrase. Il ressort de ses observations de classes faites dans différents établissements du cycle moyen, que la fonction syntaxique de la ponctuation n'est pas abordée comme un enseignement explicite.

Nos hypothèses de départ sont confirmées, l'école algérienne ne dispense pas aux apprenants un enseignement de la ponctuation : explicite, stratégique et progressif

²¹⁰ LEMAITRE, B. (1995), op. cit., p. 191.

du primaire au collège. « *L'étude de la ponctuation est une science jeune, la réflexion didactique reste superficielle-voire inexistante- et l'institution peu soucieuse de fixer en détail des contenus et objectifs d'enseignement à l'école élémentaire...* »²¹¹

Pour une quatrième phase, nous avons emprunté une approche didactique : les analyses menées nous ont conduites à effectuer des propositions didactiques, à la fois sur le plan conceptuel et réalisationnel. Pour ce faire, nous avons opté pour une démarche d'explicitation des stratégies d'enseignement d'un signe de ponctuation, le plus distingué, qui est la virgule. Selon J. Drillon (1991 :145) : « *De tous les signes de ponctuation, la virgule est le plus intéressant (à l'usage comme à l'analyse), le plus subtil, le plus varié.* »²¹².

Sur le plan conceptuel, une planification permettant la progression de l'enseignement de la ponctuation du cycle primaire au moyen a été proposé. Pour la mise en œuvre de cet enseignement, nous avons conçu une séquence didactique type qui vise à intégrer les fonctions des signes de ponctuation, comme composante linguistique visant à couronner l'écrit. Nous avons eu à faire, à plusieurs éléments que nous avons jugés nécessaire à mettre en place : une grammaire active de découverte, qui implique l'apprenant dans la construction de son savoir et un enseignement stratégique et pertinent des pratiques, plus significatives, via les consignes et les annotations. Enfin, une attention particulière doit être préconisée aux phases de réécritures et de remédiations.

Sur le plan réalisationnel, nous avons choisi d'agir sur un seul niveau et dans un seul projet pour la mise en œuvre de la séquence type. Notre intervention a tenu compte de la situation qui existe déjà, nous avons montré la possibilité d'agir même avec les circonstances actuelles (absence d'un enseignement explicite). Plus précisément, notre intervention dans le processus enseignement/ apprentissage, s'est effectuée au niveau des points de langue (une phase de réalisation du projet pédagogique). En général, nous avons mis le point sur les corpus utilisés comme supports pour la réalisation de la leçon et sur l'enseignement qui concerne la section syntaxique de la ponctuation (en appliquant la DADD).

²¹¹Ibid., p. 183.

²¹²DRILLON, J. (1991), op. cit., p. 145.

Parallèlement, à la séquence réalisée, nous avons aussi présenté un modèle d'enseignement qui permet d'organiser les savoirs scolaires en matière de ponctuation du cycle primaire au cycle moyen. À cet effet, nous avons précisé l'explicitation, la progression et la pertinence du savoir donné.

Nous souhaitons enfin, que ce travail pourrait inspirer certains acteurs du milieu de l'éducation, ceux qui cherchent à s'appropriier les différents outils de recherche afin de les adapter aux besoins des apprenants. En complément de ce travail, d'autres travaux pourraient faire l'objet de stratégies d'apprentissage, en matière de ponctuation, en classe de FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques

1. ANIS, J. et al (1988). *L'écriture : théories et descriptions*. De Boeck-Wesmael, Bruxelles.
2. AYAD HAMRAOUI, M et al. (2013). *Mon livre de Français, 4^{ème} année moyenne*. Office National des Publications Scolaires.
3. CATACH, N. (1996). *La ponctuation : Histoire et système (2^e éd.)*. Paris, PUF.
4. CATACH, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan Université.
5. DEMANUELLI, C., (1987). *Points de repère : approche interlinguistique de la ponctuation français-anglais*. Université de Saint-Etienne.
6. DOPPAGNE, A. (1984). *La bonne ponctuation. Clarté, précision, efficacité de vos phrases*. Gembloux/Paris : Duculot.
7. DRILLON, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Paris : Gallimard
8. GREVISSE, M. (1993). *Le bon usage (treizième édition refondue par A. Goosse)*. Paris : De Boeck-Duculot.
9. GREVISSE, M. (1986). *Le bon usage. 12^o édition refondue par André Goose (2e tirage), 1988, Duculot, Bruxelles*.
10. HAMIDA, K., AICHA, D. et M'HAMED, I. (2013). *Mon livre de français*. Alger : Office National des Publications
11. LAMINE, S., SACIA. F., NAFISSA. A., FOUZIA. N., ET MOHAMED. N. (2011). *Mon livre de français 5^{ème} AP*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
12. MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
13. MINA, M., ANISSA., B., ET SADJIA., M. (2012). *Mon premier livre de français*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
14. NARJOUX, C. (2014). *La ponctuation (Règles, exercices et corrigés)*. Grevisse langue française, 2^{ème} Edition, De Boeck Supérieur.
15. PUREN.CH, BERTOCCHINI. P et COSTANZO. E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Ellipses/édition marketing S.A.
16. RIEGEL, M., PELLAT, J-C. & RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français. (4e éd.)*. Paris : Presse Universitaires de France.
17. TARDIEU.C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots- clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Ellipses/édition.
18. VEDENINA, L.G. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Peeters-Selat, Paris.

Thèses et mémoires

19. ABANADES, C. (2006). Les problèmes de syntaxe rencontrés en production écrite en classe de cinquième et de seconde. IUFM de l'académie de Montpellier (Site de Perpignan).
20. DUFOUR, M.-P (2014). Des traités de ponctuation à la classe de français : didactisation d'un objet de savoir. Maîtrise en didactique, p. 29. Québec, Canada. En ligne : file:///C:/Users/ali/Downloads/31025.pdf.
21. JARNO-EL HILALI, G. (2011). Enseigner et apprendre la grammaire. Le cas de la phrase et de la ponctuation au cycle II. Volume I. Thèse de doctorat, université Toulouse 2 — Le Mirail. En ligne : < http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/62/54/51/PDF/JARNO-EL_-_HILALI_guenola_-_Vol_-_I.pdf >).
22. MISSOURI, B. (2008). Pratique d'écriture et de réécriture le cas des étudiants de la filière de Français. Thèse de Doctorat, Université d'Oran.
23. OSMANI, M. (2009). « Remédiations pour l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en classe de FLE : le cas de la 1ère AM ». Mémoire de Magistère, Université d'Oran.
24. VILLE, M. (2000). Comment corriger les productions d'écrits au cycle 3, compte tenu de l'hétérogénéité des élèves ? ». Mémoire professionnel, I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier, centre de Perpignan.

Articles spécialisés

25. AMEUR AMOKRANE, S. (2007). « Mieux évaluer...pour accroître la maîtrise de l'écrit ». Synergies Algérie n°1.
26. ANIS, J. (2004). « Les linguistes français et la ponctuation » in : L'information grammaticale, n° 102.
27. ARRIVÉE, M. (1988). « Ponctuation : grammaire, énonciation », nouvelles recherches en grammaire, in G. Maurand (éd), colloques d'Albi, « Langages et signification, Nouvelles Recherches en Grammaire », Colloques d'Albi, Université de Toulouse-Le Mirail, 99-114.
28. BESSONNAT, D (éd) (1991). « Présentation ». Pratiques, n°70.
29. BESSONNAT. D. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». Pratiques, n°105/106.
30. BRISSAUD, C et GROSSMANN, F. (2009). « La construction des savoirs grammaticaux », *Repères*, n°39.
31. BRONCKART, E-B. (2015). « La grammaire est-elle une compétence ? ». Le français aujourd'hui, n° 191.
32. CATACH, N. (1980). « La ponctuation ». In Langue française. n°45.
33. CHABANNE, J-C. (1998). La ponctuation dans les manuels à l'école primaire (8-10 ans) : aspects théoriques et didactiques. In Defays, J.M., Rosier, M., Tilkin, F., (Eds), À qui appartient la ponctuation ?, 223-241. Paris, Bruxelles : Editions Duculot.

34. CHARTRAND, S.-G. (2010a). « À quoi sert la virgule et quand l'enseigner ? ». *Vivre le primaire*, n°1.
35. CHARTRAND, S.-G. (2010b). « La virgule, ses emplois, son enseignement ». *Correspondances*, n°1.
36. CHARTRAND, S.-G. (1995). « Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte ». *Québec français*, n° 99.
37. CHARTRAND, S.-G. (2013). « Enseigner la révision-correction de texte de l'école au collégial ». *Correspondance*, n°2.
38. DAVID, J., VAUDREY-LUIGI, S. (2014). « *Enseigner la ponctuation* ». *Le français aujourd'hui*, n°187.
39. DESSUS, P. (2007). « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires ». *Carrefours de l'éducation*, n°23.
40. DUFOUR, M-P. & CHARTRAND, S-G. (2014). « Enseigner le système de la ponctuation ». *Le français aujourd'hui*, n° 187.
41. DÜRRENMATT, J. (2011). « Grandeur et décadence du point-virgule ». *Langue française*, n°172.
42. FAVART, M. & PASSERAULT J-M. (2000). « Aspect fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit ». *In : Enfance*, n°2.
43. FAVART, M. (2005). « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte ». *Psychologie française*, n°50.
44. FAVRIAUD, M. (2011). « Approches nouvelles de la ponctuation, diachroniques et synchroniques », *Langue française*, n°172.
45. FAYOL, M. (1989). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension ». *Langue française*, n°1.
46. GERALD, P. (1998). *Théorie et typographie : une synthèse des règles typographiques de la ponctuation*. *In* Defays, J.M., Rosier, M., Tilkin, F., (Eds), *À qui appartient la ponctuation ?*, p. 214. Paris, Bruxelles : Editions Duculot.
47. GONAC'H, J., DELABARRE, E., & LENFANT., M., (2014). « Des signes de ponctuation en relief et en sourdine chez des élèves de CM1 normands ». *Le français aujourd'hui*, n°187.
48. GUENEZ, C, V., (2014). « A la recherche de styles de scription, usages de ponctuation : erreurs, normes, créativité ». *Le français aujourd'hui*, n°187.
49. JAFFRÉ, J.-P. (2014). « À quoi sert la ponctuation ». *Le français aujourd'hui*, n°4.
50. JAFREE, J.P. (1991). « La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines », in D. Bessonnat (éd.), « la ponctuation », *Pratiques*, n°70.
51. JARNO-EL HILALI, G. (2012). « Expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation et ses effets sur les performances en écriture des élèves de 2^{ème} année de l'école primaire ». *Ballaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, n°4, p.42.

52. JARNO-EL HILALI, G. (2014). « Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire ». *Le français aujourd'hui*, n° 187.
53. LAUFER, R. (1980). « Du Ponctuel au Scriptural (signes d'énoncé et marques d'énonciation) » *Langue française* n°1.
54. LEFEBVRE, J. (2011). « L'appel-renvoi de note comme observatoire de l'interpénétration des ponctuations blanche et noire ». *Langue française*, n°172.
55. LEMAITRE, B. (1995). « La ponctuation : Un savoir enseignable ? Enseigné ? ». *Spirale-Revue de recherche en éducation*, n°15.
56. LEMÂÎTRE, B. (1999). « Comment faire pour ponctuer un texte ? ». *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, n° 23.
57. LORENCEAU, A. (1980). « La ponctuation au XIXe siècle [George Sand et les imprimeurs] ». *Langue française*, n°1.
58. MORISSETTE, J. (1999). « Pour une pratique du commentaire en trois temps ». *Québec Français*, n°115.
59. PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2004a). « L'entrée dans l'enseignement de la grammaire par un professeur d'école débutant. L'exemple de la ponctuation à l'école française primaire ». *La Lettre de l'Association AIRDF (Association Internationale de Recherche en Didactique du Français)*, n° 34.
60. PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2004b). « Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale d'enseignants ? ». *Repères*. n°27.
61. PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2005). « Comment former à l'enseignement de la ponctuation ? Analyse de pratiques effectives de formation initiale ». *Pratiques*, n° 125/126.
62. PAOLACCI, V. (2010a). Les manuels scolaires de grammaire, entre savoirs linguistiques de référence et prescriptions institutionnelles. Le cas de la ponctuation dans les manuels de CM et sixième, (2010). *In Actes du colloque (CDROM). Enseigner la grammaire en francophonie : curricula, pratiques observées, formation des enseignants*. Toulouse, 16-18 février.
63. PAOLACCI, V., ROSSI-GENSANE, N. (2014). « Ponctuation et écrits d'élèves : Une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement ». *Le français aujourd'hui*, n°187.
64. PAOLLACCI, V. & FAVART, M. (2010b). « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique ». *Langages*, n°177.
65. PERRENOUD, Ph. (1997). Vers les pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. Paru dans *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol. 10, n°3, pp. 5-16 (repris dans Perrenoud, Ph., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997, chapitre 3, pp. 53-71).
66. POCSETTI, P. (2011). « La réflexion autour de la ponctuation dans l'Antiquité gréco-latine ». *Langue française*, n°172.

67. PREFONTAINE. C, FORTIN. G. (2003). « Le code Préfontaine-Fortier : un code pour corriger des textes écrits ». *Québec français*, n° 131.
68. RAULT. J. (2014). « La ponctuation : problématiques linguistiques ». *Le français aujourd'hui*, n°187.
69. ROUSSEY, J.-Y. et PIOLAT, A. (2005). « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». *Psychologie française*, n°50.
70. SIMARD C. (1999). « L'annotation des textes d'élèves ». *Québec Français*, n°115.
71. TOURNIER, C. (1980). « Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours ». *Langue française* n°45.
72. VEDENINA, L.G. (1980). « La triple fonction de la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique ». *In : Langue française*, n°45.

Articles spécialisés en ligne

73. BDL. (2002). « Les signes de ponctuation ». *En ligne* : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp [consulté le 05 juin 2015].
74. Cairoli, A. (2013). « Aide à la préparation de classe, in méthodologie de préparation d'une séquence d'apprentissage ». *En ligne* : http://cms.acmartinique.fr/circonscription/saintjoseph/file/Ariane/METHODOLOGIE_preparation_Sequance_apprentissage.pdf [consulté le 22 mars 2016].
75. CCDMD. « Amélioration du français ». *En ligne* : <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/> [consulté le 5 septembre 2015].
76. Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). *En ligne* : https://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_pdf/?id=42, [consulté le 25/03/2016].
77. CHARTRAND, S.G. (1996). « Pour un nouvel enseignement de la grammaire ». *En ligne* : http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire_par_la_demarche_active_de_decouverte.htm.
78. Correction d'énoncés juxtaposés et coordonnés. *En ligne* : http://www.ccdmd.qc.ca/media/virg_enu_08Ponctu.pdf, [consulté le 25/03/2016].
79. DOPPAGNE, A (2006). « Introduction », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». [En ligne], www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-7.htm.
80. DOPPAGNE, A. (2006) « VI. Essais et innovations », *La bonne ponctuation*, De Boeck Supérieur« Entre guillemets ». *En ligne* : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-51.htm>.
81. DOPPAGNE, A. (2006). « I. Le point », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». *En ligne* : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-9.htm>

82. DOPPAGNE, A. (2006). « II. Le point d'exclamation », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-35.htm>
83. DOPPAGNE, A. (2006). « III. Les points de suspension », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-39.htm>
84. DOPPAGNE, A. (2006). « III. Les tirets », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-64.htm>.
85. DOPPAGNE, A. (2006). « IV. Les deux points », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-44.htm>
86. DOPPAGNE, A. (2006). « IV. Les guillemets », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-69.htm>
87. DOPPAGNE, A. (2006). « V. Le blanc », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». En ligne : <http://www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-26.htm>.
88. DOPPAGNE, A. (2006). « Introduction », *La bonne ponctuation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, «Entre guillemets». [En ligne], www.cairn.info/la-bonne-ponctuation--9782801113882-page-5.htm.
89. Dunand, F. , Marie-Gabrielle Montessuit-Lance, M-G., Tuil-Cohen, C., Bain, D. (2006). Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire (Genève, Suisse), *Mémento de ponctuation à l'usage des élèves*. Éditeur : Département de l'instruction publique.
90. GOULLIER, F. (2006). Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue : Qu'est-ce que tâche communicative, p. 21. En ligne : <http://projetocinco.eu/files/85/859.pdf>, [Consulté le 02 avril 2016].
91. Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs (2^{ème} année secondaire).Office National des publications Scolaires. P. 19. En ligne : http://www.oasisfle.com/doc_pdf/guide_du_manuel_de_fr_2eme_annee_secondaire.pdf [consulté le 26 mars 2016].
92. Le centre collégial de développement de matériel didactique. En ligne : <http://www.ccdmd.qc.ca/>
93. Les signes de ponctuation. Site de l'office québécois de la langue française : Banque de dépannage linguistique (BDL). En ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=3318. [Page consultée le 29 août 2015].
94. NARJOUX, C. (2003). *La ponctuation*. En ligne : <http://cecile.narjoux.pagesperso.orange.fr/ponctuation.htm> [consulté le 20 juin 2015].
95. Outil d'aide à la correction, En ligne : http://www.ccdmd.qc.ca/media/_Ouil_aide_correction_tabloide.pdf [Consulté le 18 mars 2016].

96. PERET, C., CARDO, J. (2007). Un projet pour articuler production d'écrit et grammaire, guide de poche de l'enseignant. Chez Delagrave. p. 5. En ligne : http://www.acgrenoble.fr/ecole/74/maitriselangue74/IMG/pdf/notes_Articuler_production_ecrit_grammaire.pdf, [consulté le 26 mars 2016].
97. Programme de formation à l'école québécoise : progression des apprentissages au primaire français, langue d'enseignement, 24 août 2009. En ligne : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf, [consulté le 28 mars 2016].
98. Programme de français de la 4^{ème} année moyenne, p. 29. En ligne : http://www.oasisfle.com/doc_pdf/francais_4e_annee_moyenne.pdf, [consulté le 28 mars 2016].
99. RAYNAL. F & RIEUNIER. A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. ESF éditeur, cité par Oasis FLE, en ligne : http://www.oasisfle.com/documents/consigne_en_apprentissage.htm [consulté le 17/03/2016].
100. Stratégies de relecture in la grammaire en questions. En ligne : <http://carrefour.ccdmd.qc.ca/> [Consulté le 18 mars 2016].

Encyclopédies et dictionnaires

101. Claude, B., Jean, P., Khalid, A. (2004). Le nouveau Littré, édition augmentée du Petit Littré 2004, Edition Garnier.
102. GARNIER, Y. et VINCIGUERRA, M. (2006), édil, Le Petit Larousse illustré : 2006, Paris, Larousse.
103. ROBERT, P., REY-DEBOVE, J. & REY, A. (2002). Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouv. éd. Paris : Dictionnaires le Robert.

Textes particuliers

104. Loi n°08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Journal officiel de la république algérienne n°4.
105. Programme de français de la cinquième année primaire, direction de l'enseignement fondamentale, commissions nationales des programmes, Alger, juin 2011.
106. Programme de français de la quatrième année primaire, direction de l'enseignement fondamentale, commissions nationales des programmes, Alger, juin 2011.
107. Programme de français de la troisième année primaire, direction de l'enseignement fondamentale, commissions nationales des programmes, Alger, juin 2011.

ANNEXES

Annexe 1 : Corpus 4^{ème} A.P (cahier d'activités)

Vocabulaire : La ponctuation

Rappel

- Les signes de ponctuation sont : (.) – (,) – (;) – (!) – (?) – (:) – (...) – («..... ») et le (–).
- À l'oral et à l'écrit : la ponctuation permet de marquer des **pauses** (arrêts) qui aident à comprendre les textes.
- Dans un dialogue, on place les paroles entre (« ») ou on utilise aussi des tirets (–.....)

Je m'entraîne

Entoure en rouge les signes de ponctuation dans le texte.

Hier, nous sommes allés au zoo. Nous avons vu des crocodiles, des éléphants, des gazelles, une lionne et ses petits.... Ce qui nous a le plus amusé, ce sont les singes et leur gourmandise : il faut toujours leur lancer des friandises. Quelle belle promenade ! Quand reviendrons-nous ?

Place les points et entoure la lettre qui doit être en majuscule. (Il y a 5 phrases).

Barbe-de-plumes veut se débarrasser de sa drôle de barbe il va rendre visite à un vieux sage du village Barbe-de-plumes lui raconte son histoire ce vieux lui conseille d'aller chez la paysanne pour lui demander pardon le soir, Barbe-de-plume est heureux : il a perdu sa drôle de barbe.

a) Mets les signes de ponctuation (,) – (?) – (!) qui conviennent dans le texte à la place de (), et entoure les lettres qui doivent être en majuscule.

oh () la () la () que ce cartable est lourd () qu'est-ce qu'il y a dedans () des briques () il y a des livres, la trousse, des cahiers, une ardoise, de la craie et une poupée () les poupées ne vont pas à l'école ()

Réécrit le dialogue en remplaçant les barres par les signes de ponctuation qui manquent.

- * Bonjour ? qui es-tu ? dit le Petit Prince //
- * Bonjour ? je suis un renard et toi // qui es-tu //
- * Je suis le Petit Prince // je cherche les hommes //

Vocabulaire : La ponctuation

Rappel

- Les signes de ponctuation sont : (.) – (,) – (;) – (!) – (?) – (:) – (...) – («..... ») et le (–).
- À l’oral et à l’écrit : la ponctuation permet de marquer des **pauses** (arrêts) qui aident à comprendre les textes.
- Dans un dialogue, on place les paroles entre (« ») ou on utilise aussi des tirets (–.....)

Je m’entraîne

1 – **Entoure en rouge les signes de ponctuation dans le texte.**

Hier, nous sommes allés au zoo. Nous avons vu des crocodiles, des éléphants, des gazelles, une lionne et ses petits... Ce qui nous a le plus amusé, ce sont les singes et leur gourmandise : il faut toujours leur lancer des friandises. Quelle belle promenade ! Quand reviendrons-nous ?

2 – **Place les points et entoure la lettre qui doit être en majuscule. (Il y a 5 phrases).**

Barbe-de-plumes veut se débarrasser de sa drôle de barbe il va rendre visite à un vieux sage du village. Barbe-de-plumes lui raconte son histoire ce vieux lui conseille d’aller chez la paysanne pour lui demander pardon le soir, Barbe-de-plume est heureux : il a perdu sa drôle de barbe.

a) **Mets les signes de ponctuation (.) – (?) – (!) qui conviennent dans le texte à la place de (), et entoure les lettres qui doivent être en majuscule.**

oh () la () la () que ce cartable est lourd () qu’est-ce qu’il y a dedans () des briques () il y a des livres, la trousse, des cahiers, une ardoise, de la craie et une poupée () les poupées ne vont pas à l’école ()

Réécris le dialogue en remplaçant les barres par les signes de ponctuation qui manquent.

- * Bonjour // qui es-tu // dit le Petit Prince //
- * Bonjour // je suis un renard et toi // qui es-tu //
- * Je suis le Petit Prince // je cherche les hommes //

.....

.....

.....

Vocabulaire : La ponctuation

Rappel

- Les signes de ponctuation sont : (.) – (,) – (;) – (!) – (?) – (:) – (...) – («..... ») et le (–).
- À l’oral et à l’écrit : la ponctuation permet de marquer des **pauses** (arrêts) qui aident à comprendre les textes.
- Dans un dialogue, on place les paroles entre (« ») ou on utilise aussi des tirets (–.....–)

Je m’entraîne

Entoure en rouge les signes de ponctuation dans le texte.

Hier, nous sommes allés au zoo. Nous avons vu des crocodiles, des éléphants, des gazelles, une lionne et ses petits... Ce qui nous a le plus amusé, ce sont les singes et leur gourmandise : il faut toujours leur lancer des friandises. Quelle belle promenade ! Quand reviendrons-nous ?

Place les points et entoure la lettre qui doit être en majuscule. (Il y a 5 phrases).

Barbe-de-plumes veut se débarrasser de sa drôle de barbe il va rendre visite à un vieux sage du village. Barbe-de-plumes, lui raconte son histoire ce vieux lui conseille d’aller chez la paysanne pour lui demander pardon le soir, Barbe-de-plume est heureux il a perdu sa drôle de barbe.

a) Mets les signes de ponctuation (.) – (?) – (!) qui conviennent dans le texte à la place de (), et entoure les lettres qui doivent être en majuscule.

oh la la que ce cartable est lourd qu’est-ce qu’il y a dedans des briques il y a des livres, la trousse, des cahiers, une ardoise, de la craie et une poupée les poupées ne vont pas à l’école

Réécrit le dialogue en remplaçant les barres par les signes de ponctuation qui manquent.

* Bonjour // qui es-tu // dit le Petit Prince //

* Bonjour // je suis un renard et toi // qui es-tu //

* Je suis le Petit Prince // je cherche les hommes //

.....

.....

.....

Vocabulaire : La ponctuation

Rappel

- Les signes de ponctuation sont : (.) – (,) – (;) – (!) – (?) – (:) – (...) – («..... ») et le (–).
- À l’oral et à l’écrit : la ponctuation permet de marquer des **pauses** (arrêts) qui aident à comprendre les textes.
- Dans un dialogue, on place les paroles entre (« ») ou on utilise aussi des tirets (–.....)

Je m’entraîne

Entoure en rouge les signes de ponctuation dans le texte.

Hier, nous sommes allés au zoo. Nous avons vu des crocodiles, des éléphants, des gazelles, une lionne et ses petits.... Ce qui nous a le plus amusé, ce sont les singes et leur gourmandise : il faut toujours leur lancer des friandises. Quelle belle promenade ! Quand reviendrons-nous ?

Place les points et entoure la lettre qui doit être en majuscule. (Il y a 5 phrases).

Barbe-de-plumes veut se débarrasser de sa drôle de barbe il va rendre visite à un vieux sage du village Barbe-de-plumes lui raconte son histoire ce vieux lui conseille d’aller chez la paysanne pour lui demander pardon le soir, Barbe-de-plume est heureux : il a perdu sa drôle de barbe.

a) Mets les signes de ponctuation (,) – (?) – (!) qui conviennent dans le texte à la place de (), et entoure les lettres qui doivent être en majuscule.

oh la la que ce cartable est lourd qu’est-ce qu’il y a dedans des briques il y a des livres, la trousse, des cahiers, une ardoise, de la craie et une poupée les poupées ne vont pas à l’école

Réécris le dialogue en remplaçant les barres par les signes de ponctuation qui manquent.

- * Bonjour // qui es-tu // dit le Petit Prince //
- * Bonjour // je suis un renard et toi // qui es-tu ? //
- * Je suis le Petit Prince // je cherche les hommes //

.....

.....

.....

Annexe 2 : Texte support 4^{ème} A.M. (Objet de la séance observée)

Texte 1

La bonne action

Un jour un pêcheur fut abordé par un mendiant :

- « Donne-moi de quoi manger mon ami ! » supplia le mendiant.

Le pêcheur qui avait dans son panier d'osier trois gros poissons, lui en donna un. Le mendiant le remercia et s'en alla heureux.

Le pêcheur était si content d'avoir accompli une bonne action qu'il en parla à sa femme. Celle-ci hocha la tête et lui déclara

- « Non homme, tu ne viens pas d'accomplir une bonne action. »

- « Et qu'est-ce qui te fait dire cela femme ? »

- « As-tu appris à cet homme comment attraper du poisson ? demanda la femme, tu aurais accompli une bonne action, il pêcherait et n'aurait plus besoin de personne pour se nourrir, là tu l'encourage à dépendre des autres. »

- « Tu as raison, femme, ma charité était une mauvaise action ! » déclare le pêcheur.

Conte du japon

Annexe 3 : Corpus 4^{ème} A.M. (document déclencheur)

Exercice :

Première consigne : Lis attentivement le texte.

Alger, le 30 juin 2013

Chère Racha,

Je pense que ça serait bien de passer nos vacances chez grand-père et grand-mère à Annaba. Tu n'es pas de mon avis ?

D'abord, ^{sur} il y a beaucoup d'activités sportives. A la mer, on peut faire du pédalo, de la planche à voile, de la pêche... Dans la forêt, on peut faire du VTT et des balades. En ville, il est possible d'aller à la piscine ou d'aller courir sur le terrain de sports..

Ensuite, les activités culturelles sont multiples : on peut aller à la bibliothèque, au cinéma ou au musée avec grand-père.

En plus, la ville est agréable : les maisons coquettes sont entourées de jolis jardins fleuris. Les squares sont nombreux où l'on peut flâner.

Enfin, la cuisine de grand-mère est délicieuse, elle va nous régaler avec ses bons makrouts parfumés aux clous de girofle et notre venue va lui faire plaisir car elle va préparer pour nous tous les plats que grand-père refuse de manger à cause de son cholestérol.

Voilà pourquoi j'aimerais que nous passions nos vacances chez nos grands-parents et puis, ils me manquent énormément.

Réponds-moi vite pour que je prévienne mamie de notre arrivée.

Je t'embrasse de tout mon cœur.

Ta cousine Sonia

Deuxième consigne : Complète le tableau suivant :

Phrase simple	Phrase complexe	Prop indépendante	Prop coordonnée	Prop subordonnée
- Il y a beaucoup d'activités sportives. - Tu n'es pas de mon avis ?	Je pense que ça serait bien de passer nos vacances chez grand-père et grand-mère à Annaba.	La cuisine de grand-mère est délicieuse, elle va nous régaler avec...	et nous passons nos vacances chez nos grands-parents et puis ils ne manquent énormément	elle va préparer pour nous tous les plats que grand-père refuse de manger

Exercice :

Première consigne : Lis attentivement le texte.

Alger, le 30 juin 2013

Chère Racha,

(Je pense que ça serait bien de passer nos vacances chez grand-père et grand-mère à Annaba.) Tu n'es pas de mon avis ?

D'abord, il y a beaucoup d'activités sportives. A la mer, on peut faire du pédalo, de la planche à voile, de la pêche... Dans la forêt, on peut faire du VTT et des balades. En ville, il est possible d'aller à la piscine ou d'aller courir sur le terrain de sports.

Ensuite, les activités culturelles sont multiples : on peut aller à la bibliothèque, au cinéma ou au musée avec grand-père.

En plus, la ville est agréable : les maisons coquettes sont entourées de jolis jardins fleuris. Les squares sont nombreux où l'on peut flâner.

Enfin, la cuisine de grand-mère est délicieuse, elle va nous régaler avec ses bons makrouts parfumés aux clous de girofle et notre venue va lui faire plaisir car elle va préparer pour nous tous les plats que grand-père refuse de manger à cause de son cholestérol.

Voilà pourquoi j'aimerais que nous passions nos vacances chez nos grands-parents et puis, ils me manquent énormément.

Réponds-moi vite pour que je prévienne mamie de notre arrivée.

Je t'embrasse de tout mon cœur.

Ta cousine Sonia

Deuxième consigne : Complète le tableau suivant :

Phrase simple	Phrase complexe	Prop indépendante	Prop coordonnée	Prop subordonnée
- tu n'es pas de mon avis ?	- Je pense que ça serait bien de passer nos vacances chez grand-père et grand-mère à Annaba.	- les activités sportives	- A la mer, on peut faire du pédalo, de la planche à voile, de la pêche... Dans la forêt, on peut faire du VTT et des balades.	(5)
- En ville, il est possible d'aller à la piscine ou d'aller courir sur le terrain de sports.		- En plus, la ville est agréable : les maisons coquettes sont entourées de jolis jardins fleuris. Les squares sont nombreux où l'on peut flâner.		
- Enfin, la cuisine de grand-mère est délicieuse, elle va nous régaler avec ses bons makrouts parfumés aux clous de girofle et notre venue va lui faire plaisir car elle va préparer pour nous tous les plats que grand-père refuse de manger à cause de son cholestérol.		- Voilà pourquoi j'aimerais que nous passions nos vacances chez nos grands-parents et puis, ils me manquent énormément.		
- Réponds-moi vite pour que je prévienne mamie de notre arrivée.				
- Je t'embrasse de tout mon cœur.				

Exercice :

Première consigne : Lis attentivement le texte.

Alger, le 30 juin 2013

Chère Racha,

Je pense que ça serait bien de passer nos vacances chez grand-père et grand-mère à Annaba. Tu n'es pas de mon avis ? *compléxe*

D'abord, il y a beaucoup d'activités sportives. A la mer, on peut faire du pédalo, de la planche à voile, de la pêche... Dans la forêt, on peut faire du VTT et des balades. *simple*
En ville, il est possible d'aller à la piscine ou d'aller courir sur le terrain de sports. *simple*

Ensuite, les activités culturelles sont multiples : on peut aller à la bibliothèque, au cinéma ou au musée avec grand-père. *compléxe*

En plus, la ville est agréable : les maisons coquettes sont entourées de jolis jardins fleuris. Les squares sont nombreux où l'on peut flâner. *compléxe*

Enfin, la cuisine de grand-mère est délicieuse, elle va nous régaler avec ses bons makrouts parfumés aux clous de girofle et notre venue va lui faire plaisir car elle va préparer pour nous tous les plats que grand-père refuse de manger à cause de son cholestérol. *compléxe*

Voilà pourquoi j'aimerais que nous passions nos vacances chez nos grands-parents et puis, ils me manquent énormément. *compléxe*

Réponds-moi vite pour que je prévienne mamie de notre arrivée. *compléxe*

Je t'embrasse de tout mon cœur. *simple*

Ta cousine Sonia

Deuxième consigne : Complète le tableau suivant :

Phrase simple	Phrase complexe	Prop indépendante	Prop coordonnée	Prop subordonnée
Tu n'es pas de mon avis il y a beaucoup ... sportives A la mer on peut ... pêche dans la forêt ... balades	je pense que ça serait Annaba ensuite les ... activités ... avec grand père la ville est agréable flâner la cuisine ... makrouts		↑	

Annexe 4 : Représentations des élèves 3^{ème} A.M. (Emploi des signes de ponctuation)

que c'est un nom propre

③ y'ai mis la virgule parce que une

④ y'ai mis la majuscule au Amina et Hichem

parce que c'est des noms propres

⑤ y'ai mis le point parce que l'idée est

terminée

⑥ y'ai mis la majuscule car c'est le

debut d'une phrase

y'ai mis la virgule car la phrase est

longue et on doit la couper.

y'ai mis le point parce que l'idée

- 1 - On met la majuscule dans la phrase :
Les vendanges arrêtés. → parce que
c'était la phrase de début qui revient
les personnages du texte.
- 2 - On met la virgule dans le milieu de
texte pour couper la phrase et ponctuer
pour arrêter...
- 3 - dans la fin il y a une phrase qui donne
la finalemant des événements de texte
et en fini par point de la fin.

2 -
Paragraphe 1 On mets la virgule pour couper le
C.O.D et la phrase principale
(G.N.S + G.V).
On mets le point d'exclamation car
la phrase est exclamative.
On mets le point final parce que la
phrase est simple et finit.
On mets le point d'interrogation car
c'est une question.

Paragraphe 2
On mets la majuscule car c'est le
début de la phrase. Et la 2^{ème}
majuscule car c'est nom propre.
On mets la virgule pour couper la
phrase.
On mets le point car la fin.
On mets le point d'interrogation car
c'est une question.
On mets le point d'exclamation car
la phrase est exclamative.

6) j'ai mis le point d'exclamation parce que c'est une phrase exclamative.

7) j'ai mis la virgule dans la phrase : "Les échanges des langues, où Amina et son frère ont été invités". parce que la phrase est longue et elle doit être coupée.

Annexe 5 : Corpus 3^{ème} A.M. (absence d'alinéa)

- La rentrée des classes est pour demain,
Amine va retrouver ses copains Ahmed et
Khaled. Pierre pense à eux. Quelle joie de les
rencontrer la rue Ahmed Zabana sera pleine de voitures
et d'enfants ! est-ce que le maître de la classe de
CE 2 sera Monsieur Benlabhal ou monsieur
Lazreg ? Quel drôle de nom pour un maître ? pas
si drôle que ça après tout.

- Je retrouve les points d'interrogation parce qu'il
a un Questions.

Mets les points qui conviennent.

* La rentrée des classes, et pour demain Amine, va retrouver ses copains Ahmed et Khaled, pierre pense à eux quelle joie de les revoir!
La rue Ahmed Tabana sera plein, de voitures et d'enfants, Est-ce que le maître de la classe de C.E.2 sera Monsieur Benlakhdar ou Monsieur Zagreg? Quel drôle de nom pour un maître pas si drôle, que ça après tout.

* Remets les points et les majuscules.

Les vendanges vont commencer à la

* La rentrée des classes est pour demain.

Amine va retrouver ses copains

Ahmed et khaled pierre pense de la classe de CE2 sera Monsieur, Benlahhadou ou Monsieur, Lozreg quel drôle de nom pour nous si drôle que ça après tout!

La rentrée des classes est pour demain, Amine va retrouver ses copains Ahmed et khaled pierre pense à eux, quelle joie de les revoir. La rue Ahmed zabana sera pleine de voitures et d'enfants! Est-ce que le maître

Le 1^{er} texte.

La rentrée des classes est pour demain Aminé,
Va retrouver ses copains Ahmed et Khaled
Pierre pense à eux quelle joie de la revoir!
La rue Ahmed Zabana sera pleine de
voitures et d'enfants. Est-ce que le maître
de la classe de CE2 sera Monsieur Benabdel
ou Monsieur Lazreg? Quel drôle de nom
pour un maître. Pas si drôle, que ça.
après tout.

Annexe 6 : Grille de correction (proposée par le CCDMD)

CODES	CATÉGORIES D'ERREURS	EXEMPLES	EXPLICATIONS
O	ORTHOGRAPHE D'USAGE Le mot n'est pas écrit correctement selon le dictionnaire (incluant l'emploi de la minuscule/majuscule au début du mot).	Cette patiente éprouve des difficultés de langage. Les membres de la cour du roi Louis XIV devaient obéir au souverain sous peine d'être sévèrement punis. Cette campagne de sensibilisation vise les vingt-cinq ans et moins.	Le nom s'écrit <i>langage</i> . Dans ce contexte, le nom <i>roi</i> s'écrit avec la minuscule. Le déterminant numeral s'écrit avec un trait d'union : <i>vingt-cinq</i> .
G	ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE Le mot n'est pas écrit correctement selon les règles de grammaire : • accord incorrect en genre (féminin/masculin) ou en nombre (singulier/pluriel); • erreur d'accord du verbe; • confusion des homophones grammaticaux (ex. : <i>à/à, où/ou, est/ait</i>); • etc.	La rééducation permet une amélioration psychosociale des jeunes détenus. Cette légalisation est contestable, et ce, pour plusieurs raisons variables : les unes que les autres. Les résultats permettent d'observer les taux de réussite à cet examen national. Dans ce laboratoire, trois échantillons de magnésium seront introduits dans l'eau mélangée avec de l'acide chlorhydrique. Pour ne pas fousser les résultats, il ne faut surtout pas qu'il y est des bulles.	Un adjectif psychosocial s'accorde en genre et en nombre avec le nom <i>amélioration</i> (f. s.) : <i>une amélioration psychosociale</i> . Le pronom <i>tous</i> doit porter le genre et le nombre de son antécédent <i>raisons</i> (f. pl.) : <i>plusieurs raisons toutes plus valables...</i> Le verbe doit être à l'infinitif présent : <i>observer</i> . Le participe passé <i>introduit</i> , employé avec <i>être</i> , s'accorde en genre et en nombre avec le nom <i>échantillons</i> (m. pl.) : <i>trois échantillons seront introduits...</i> Il ne s'agit pas du verbe <i>être</i> , mais du verbe <i>avoir</i> conjugué au subjonctif présent : <i>qu'il y ait</i> . La subordonnée complète la phrase précédente, elle doit en faire partie : <i>Notre travail porte sur la place du crédit dans la vie des jeunes parce qu'on...</i> La subordonnée doit être introduite par <i>ce que</i> , car ce n'est pas une question directe : <i>Je me demande ce que le journaliste a voulu dire...</i> Le verbe <i>s'appliquer</i> s'emploie avec la préposition <i>à</i> : <i>s'appliquer à réduire...</i> La phrase contient un mot de négation en trop : <i>Aucun des participants n'a répondu à cette question</i> .
S	SYNTAXE La phrase ou le groupe de mots ne sont pas construits correctement : • lien inapproprié entre des phrases; • mauvais choix de préposition; • absence du <i>ne</i> dans la négation; • temps ou mode verbaux inadéquats; • etc.	Je me demande qu'est-ce que le journaliste a voulu dire à propos de ce procès. Cette entreprise s'applique pour réduire ses émissions de gaz à effet de serre. Aucun des participants n'a pas répondu à cette question.	Le verbe <i>s'appliquer</i> s'emploie avec la préposition <i>à</i> : <i>s'appliquer à réduire...</i> La phrase contient un mot de négation en trop : <i>Aucun des participants n'a répondu à cette question</i> .
P	PONCTUATION Un signe de ponctuation (ou un signe typographique) est omis ou mal employé.	Les instruments qu'on utilisera dans ce laboratoire, seront un bécher de 500-600 ml et une burette de 50 ml. Le médecin aimerait savoir si elle a diminué sa consommation de café. Le communisme est le « système social prévu par Marx, où les biens de production appartiennent à la communauté. (Le petit Robert) »	Il ne doit pas y avoir de virgule entre le sujet de la phrase et le prédicat (verbe). La phrase est déclarative, elle doit donc se terminer par un point. Le guillemet fermant doit se trouver à la fin de la citation, suivi de la parenthèse : « ... <i>appartient à la communauté</i> ». (Le petit Robert)
V	VOCABULAIRE Le mot ou l'expression sont utilisés de façon incorrecte : • confusion de mots; • imprécision; • pléonasme ou répétition abusive; • anglicisme; • registre de langue inadéquat; • etc.	L'enfant n'avait pas encore atteint ce stade de développement. En camping d'hiver, il faut apporter des choses énergétiques comme des barres de céréales, des noix et des fruits séchés. Cependant, d'autres molécules d'eau retournent par contre, la phase liquide. On trouve de plus en plus de publicité dans les réseaux sociaux, tels que Facebook.	Confusion de mots : il faudrait écrire <i>stade de développement</i> . Imprécision : dans ce contexte, le terme <i>choses</i> gagne à être remplacé par le terme générique plus précis <i>aliments</i> . Répétition abusive : deux marqueurs expriment l'idée d'opposition dans la phrase, un seul suffit. Registre de langue inadéquat : dans un texte scolaire, les abréviations familières sont à éviter, le nom <i>publicité</i> est plus approprié.

Exercez-vous à détecter des erreurs et à identifier leur nature sur le site ccdmd.qc.ca/fr. Les ressources interactives suivantes se trouvent sous les rubriques « Outils pédagogiques » et « Parcours guidés ».

Une grille de correction



Table des matières

TRAITEMENT DIDACTIQUE DES COMPETENCES DEMARCATIVES : L'UTILISATION DE LA PONCTUATION CHEZ LES APPRENANTS EN CLASSE DE FLE	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE	10
PARTIE PREMIÈRE : FONDEMENTS THEORIQUES	18
CHAPITRE PREMIER : APERÇU HISTORIQUE DU DEVELOPPEMENT DES SIGNES DE PONCTUATION	21
I - La ponctuation au fil des ans	22
I.1 La ponctuation gréco-latine.....	22
I.2 La ponctuation médiévale.....	23
I.3 La ponctuation de la renaissance	24
I.4 La ponctuation dite « moderne »	26
I.5 En ponctuation : Y-a-il eu lieu d'innovation ?.....	27
II - La ponctuation au centre de trois approches.....	28
II.1 L'approche linguistique.....	28
II.2 Approche psycholinguistique.....	30
II.3 Approche didactique.....	31
III - Quelques définitions.....	34
CHAPITRE DEUXIÈME : SIGNES DE PONCTUATION, ENTRE DÉFINITIONS ET PROPRIÉTÉS	38
I - Description du système de ponctuation.....	39
I.1 Signes ouvrants, fermants, neutres	42
I.2 Signes démarcatifs	43
I.2.1 Le point	43
I.2.2 Le point- virgule	45
I.2.3 La virgule	48
I.2.4 Les points de suspension.....	55
I.3 Signes à valeurs sémantique et énonciative.....	58
I.3.1 Les deux-points.....	59
I.3.2 Le point d'interrogation	61
I.3.3 Le point d'exclamation	64
I.3.4 Les guillemets	67
I.3.5 Les parenthèses	71
I.3.6 Les crochets.....	73
I.3.7 Les barres obliques	74
I.3.8 Le tiret.....	75
II - La ponctuation de mots.....	77
II.1 L'apostrophe	77
II.2 Trait d'union	78
II.3 Le blanc graphique	79

II.4 Astérisque, appel-renvoi de note : quel rapport ?	81
III - Signes typographiques	85
III.1 L'alinéa.....	86
III.2 Les variations typographiques des lettres.....	86
CHAPITRE TROISIÈME : LOIS, REGLES ET FONCTIONNEMENTS.....	89
I - Lois d'occurrence de Tournier et de Catach.....	90
I.1 Lois d'occurrence de Tournier.....	90
I.1.1 Loi d'exclusion.....	90
I.1.2 Loi de neutralisation	91
I.1.3 Loi d'absorption	91
I.2 Lois de Catach (règles typographiques)	92
I.2.1 Première loi.....	92
I.2.2 Loi d'anticipation	92
I.2.3 Loi de la longueur	93
I.2.4 Loi des accidents du discours.....	93
I.2.5 Loi de sobriété	93
I.2.6 Les rapports entre les signes : « La hiérarchisation »	94
II - Un signe ...plusieurs fonctions	95
II.1 Fonction syntaxique	96
II.2 Fonction suprasegmentale.....	96
II.2.1 Les pauses.....	96
II.2.2 L'intonation, le rythme, la ligne mélodique	97
II.2.3 L'actualisation	97
II.3 Complément sémantique	97
III - Autres axes fonctionnels des signes de ponctuation.....	97
III.1 Selon J. Anis (2004)	98
III.2 Selon L.G. Védénina(1980).....	98
III.3 Selon A. Doppagne (2006).....	101
III.4 Selon M. Riegel et al (2009)	102
III.4.1 Fonction prosodique	102
III.4.2 Fonction syntaxique	102
III.4.3 Fonction sémantique.....	103
III.5 Selon J.P. Jaffré (1991)	103
Conclusion de la première partie.....	105
PARTIE DEUXIÈME : PARTIE PRATIQUE.....	107
CHAPITRE PREMIER : ANALYSE DU MATERIEL PEDAGOGIQUE EN MATIERE DE PONCTUATION A L'ECOLE PRIMAIRE.....	108
I - Cadre de recherche	111
I.1 Prescriptions ministérielles pour l'apprentissage de la ponctuation	112
I.2 Les signes et les fonctions de la ponctuation, cités dans les manuels scolaires	115
I.3 Composantes des compétences et activités d'entraînement.....	118
I.4 Présentation des activités	118

I.5 Le dispositif expérimental.....	120
II - Résultats et analyses	120
II.1 Représentation graphique des résultats obtenus	123
III - Les situations d'apprentissage : quel concept de transposition didactique ?	125
III.1 La pédagogie de la ponctuation dans le manuel scolaire	126
III.2 La pédagogie de la ponctuation dans les cahiers d'activités	131
Conclusion.....	134

CHAPITRE DEUXIÈME : LA FONCTION SYNTAXIQUE

INTRAPHRASTIQUE DE LA PONCTUATION : QUEL

ENSEIGNEMENT AU CYCLE MOYEN ? 136

I - Cadre de recherche et aspects méthodologiques.....	139
I.1 La ponctuation comme objet d'enseignement de la grammaire	139
I.1.1 La notion de grammaire dans l'enseignement/ apprentissage du FLE	140
I.2 L'enseignement / apprentissage de la grammaire au cycle moyen	141
I.3 La ponctuation : un savoir enseigné en grammaire ?	142
II - Choix méthodologique.....	143
II.1 Fonctionnement du système d'observation	143
II.1.1 Segmentation de données	144
II.1.2 Filtrage des données	144
II.1.3 Les unités de codage	145
II.1.4 Réduction : faire observer l'usage de la ponctuation	145
II.2 En vue de construire des compétences rédactionnelles... ..	147
II.2.1 La virgule : Quelle place dans l'enseignement de la phrase et de ses constituants.....	147
II.2.2 La virgule dans la phrase complexe.....	149
II.2.3 La pertinence du document déclencheur	149
III - Analyse et discussion.....	150
III.1 Une analyse pré-pédagogique du document déclencheur	151
III.2 Les représentations des apprenants par rapport à l'usage des signes.....	151
III.3 Interprétation des résultats obtenus	154
Conclusion.....	162

PARTIE TROISIÈME : DES VOIES PROMETTEUSES POUR

L'ENSEIGNEMENT DE LA PONCTUATION AUX CYCLES

PRIMAIRE ET MOYEN 164

CHAPITRE PREMIER : CONCEPTION D'UNE SEQUENCE POUR

UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET PROGRESSIF DE LA

PONCTUATION : LE CAS DE LA VIRGULE..... 165

I - En l'absence de livres de grammaire, qu'y a-t-il lieu de faire ?	168
I.1 Contribution pour une nouvelle perception didactique.....	168
I.2 Pour une nouvelle conception des contenus	169

I.3 Pour une nouvelle caractérisation des signes	170
I.3.1 L'inventaire des signes de ponctuation dans les manuels scolaires	171
I.3.2 Selon J-C. Chabanne.....	171
I.3.3 Selon B. Lemaître	172
I.3.4 Selon V. Paolacci	174
II - La ponctuation comme composante linguistique	177
II.1 La grammaire active de découverte est-elle une solution pour apprendre à ponctuer ?	178
II.2 Qu'est-ce qu'une démarche active de découverte (DADD) ?.....	179
II.2.1 L'observation du phénomène	180
II.2.2 La manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses	180
II.2.3 La vérification des hypothèses.....	180
II.2.4 La formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures	181
II.2.5 Une phase d'exercisation.....	181
II.2.6 Le réinvestissement contrôlé.....	181
II.3 La DADD : expérimentation et résultats	182
II.4 La démarche active de découverte a-t-elle des limites ?.....	183
III - La ponctuation de la phrase : quelles approches à enseigner ?..	183
III.1 Les annotations : quel impact sur les apprentissages ?	185
III.2 Comment les erreurs sont-elles identifiées ?	186
III.2.1 Les catégories d'erreurs	187
III.2.2 Vers des annotations plus constructives.....	188
III.2.3 En ponctuation, quel code de correction doit-on adopté ?.....	188
III.2.4 Renouvellement du code de correction	189
III.3 La consigne : quel impact pour la maîtrise des compétences démarcatives .	190
III.4 Savoir ponctuer, une compétence que peut renforcer la révision.....	192
 CHAPITRE DEUXIÈME : RÉALISATION D'UNE SÉQUENCE POUR UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE ET PROGRESSIF DE LA PONCTUATION : LE CAS DE LA VIRGULE.....	
	196
I - Préparation d'une séquence : quelle pratique professionnelle ?... 	199
I.1 Qu'est-ce qu'une séquence didactique ?.....	199
I.2 Construire une séquence didactique : Quels critères à vérifier ?	200
I.3 Méthodologie d'une préparation d'une séquence d'apprentissage	201
I.3.1 Présentation de la conception.....	201
I.3.2 Schéma de la conception.....	202
I.4 Phases du processus d'apprentissage obligatoire	202
II - Planification et progression des apprentissages en matière de ponctuation	203
II.1 Proposition d'un enseignement concernant la section syntaxe et ponctuation au primaire.....	204
II.2 Proposition d'un enseignement concernant la section syntaxe et ponctuation au cycle moyen	207
III - Proposition d'une séquence didactique pour un niveau de la 4^{ème} A.M.	210

III.1 Définir les besoins des apprenants	210
III.1.1 Hypothèses formulées par les apprenants	215
III.1.2 Vérification des hypothèses	216
III.1.3 Consultation d'ouvrages de référence.....	218
III.1.4 La phase d'exercisataion	219
III.1.5 Réinvestissement contrôlé	223
Conclusion.....	225
CONCLUSION GÉNÉRALE	226
BIBLIOGRAPHIE	230
ANNEXES	238
Annexe 1 : Corpus 4^{ème} A.P (cahier d'activités).....	239
Annexe 2 : Texte support 4^{ème} A.M. (Objet de la séance observée)	243
Annexe 3 : Corpus 4^{ème} A.M. (document déclencheur)	244
Annexe 4 : Représentations des élèves 3^{ème} A.M. (Emploi des signes de ponctuation)	248
Annexe 5 : Corpus 3^{ème} A.M. (absence d'alinéa)	252
Annexe 6 : Grille de correction (proposée par le CCDMD)	256

Résumé

Cette recherche a pour objet de tenter de traiter des compétences démarcatives, un savoir-ponctué qui est étroitement lié au savoir écrire. Au-delà d'un ensemble de marques typographiques, la ponctuation est un élément de la langue, de l'écriture, et des rapports qui peuvent être tissés entre l'écriture et la langue, comme le dit N. Catach. Pour des apprenants du français langue étrangère, il est encore tôt pour pouvoir évoquer les stratégies d'apprentissage relatives à savoir-ponctuer ; la liaison de la ponctuation à la syntaxe n'est guère évoquée comme enseignement explicite à l'école algérienne. Dans un premier temps, nous avons développé le cadre conceptuel, qui a fait l'objet d'un état de connaissances scientifiques quant aux signes de ponctuation, considérés par les spécialistes comme un système plurifonctionnel. Pour un deuxième temps, le cadre méthodologique a fait l'objet d'un état des lieux ciblant, aussi bien le cycle primaire que le cycle moyen. En vue de détecter à quel niveau se trouve le dysfonctionnement qui pourrait inhiber l'installation des compétences démarcatives ; nous avons effectué comme une première enquête, une analyse du matériel pédagogique concernant les trois niveaux du primaire. Une série d'observations de classes, au cycle moyen, nous a permis, en suite, d'enquêter sur les pratiques de classes qui pourraient avoir trait à un enseignement de la ponctuation. Les résultats obtenus ont permis de déceler la place que revêt la ponctuation dans l'enseignement/apprentissage du français. On lui accorde un statut de moyen d'enseignement et non pas un statut d'objet d'enseignement. En l'absence d'une stratégie d'enseignement explicite, progressif et complémentaire, nous avons tenté de concevoir et de réaliser une séquence didactique, permettant un enseignement explicite mettant en valeur, la fonction syntaxique intraphrastique de la virgule. Dispenser les apprenants de connaissances déclaratives et procédurales bien conçues, en ciblant plusieurs éléments scientifiques pertinents, pourrait aboutir au traitement de ces compétences. À mettre en place, donc, un dispositif pour l'enseignement de la ponctuation par le biais de la grammaire active de découverte, la pertinence des textes supports, la diversité des exercices (comme entraînement à l'écrit), la précision des consignes, la rigueur des annotations et enfin la révision qui constitue un espace indispensable de remédiation.

Mots clés : la ponctuation, compétences démarcatives, compétences rédactionnelles, fonction syntaxique de la virgule, enseignement de la grammaire.

ملخص:

إن الهدف من هذه الدراسة هو محاولة معالجة الكفاءات التنقيطية. تعنى هذه الأخيرة بتصويب كيفية التنقيط ، باعتبارها جزء لا يتجزأ من اللغة . من الكتابة وأيضا من العلاقة التي تربط الكتابة باللغة مثلما توضحه N.

Catach

يجدر الإشارة ، انه لا يمكن الحديث ، في الوقت الحالي على تعلم استراتيجية التنقيط باعتبار أن العلاقة بين التنقيط و القواعد النحوية غير واردة تماما كتعليم واضح وصريح في المدرسة الجزائرية. كمرحلة أولى من هذه الدراسة وفي إطار نظري قدمنا المعلومات العلمية المتعلقة بعلامات التنقيط التي تعتبر من طرف الإخصائيين بمثابة نظام متعدد الاستعمالات ، وكمرحلة ثانية تم التركيز في الجانب التطبيقي على إقامة أبحاث ميدانية في الطور الابتدائي و المتوسط. أما بالنسبة للطور الابتدائي فكانت تخص تحليل الوسائل البيداغوجية المتعلقة بالتنقيط (البرامج و المناهج المدرسية و المحتويات التعليمية ...) في المستويات الثلاثة. و أما بالنسبة للطور المتوسط ، فكان التحقيق متجسدا على شكل ملاحظات في الأقسام. يتعلق الأمر بطرق التدريس في عدة مؤسسات تربوية بمدينة سيدي بلعباس والتي يمكن أن تكون مناسبة لتدريس علامات التنقيط. من خلال النتائج المتحصل عليها عبر هذه التحقيقات الميدانية، يمكننا القول انه لا يوجد تعليم واضح مبني على أسس الوظيفة النحوية لعلامات التنقيط . هذا يدل على أن مكانة التنقيط لم توضع كهدف تعليمي إنما وسيلة لا غير . مما يجعل علاج هذا النوع من الكفاءات يتم بوضع خطة تعليمية تتمركز على إتباع قواعد نحوية عصرية تتم عبر تفعيل دور التلميذ عبر الاكتشاف ، اختيار نصوص منهجية لإقامة الدروس ، الدقة في الملاحظات الخاصة بأخطاء التنقيط وأخيرا التركيز على التعليم وعلى مراحل المراجعة التي تعتبر فضاء هام في معالجة هذه الكفاءات .

الكلمات المفتاحية : التنقيط . الكفاءات التنقيطية . الكفاءات الكتابية . الوظيفة النحوية للفاصلة . تدريس النحو.